

Baumann, Johannes

Warum den Schulen der Umgang mit den VERA-Daten so schwerfällt und häufig wirkungsschwach bleibt

Lehren & Lernen 51 (2025) 2, S. 48-52



Quellenangabe/ Reference:

Baumann, Johannes: Warum den Schulen der Umgang mit den VERA-Daten so schwerfällt und häufig wirkungsschwach bleibt - In: *Lehren & Lernen 51 (2025) 2, S. 48-52* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344244 - DOI: 10.25656/01:34424

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344244>

<https://doi.org/10.25656/01:34424>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://neckar-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dieser Beitrag ist in der Ausgabe 2-2025 erschienen.





Hinweise zur Redaktion
und zu unserer
Zeitschrift finden
Sie auch unter
www.lehrenundlernen.eu

Impressum

Herausgeber

Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

Redaktionsleitung

Dr. Johannes Zylka (V.i.S.d.P.)

Redaktion

OStD Johannes Baumann, Wilhelmsdorf

Prof. Rolf Dürr, Reutlingen

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Brühl

Dr. Joachim Friedrichsdorf, Grünstadt

Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Passau

Carmen Huber, Salem

Dr. Barbara Krebs, St. Gallen

Florian Marquart, Pfullendorf

Prof. Dr. Kathrin Müller, Zürich

Robert Poljak, Jestetten

Prof. Dr. Volker Reinhardt, Freiburg

Prof. Dr. Anabelle Thurn, Freiburg

Dr. Helmut Wehr, Malsch

Silke Weiß, Lorsch

Dr. Johannes Zylka, Weingarten

Zuständig für das Thema dieses Heftes:

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Prof. Dr. Anabelle Thurn

Manuskripte an den Verlag erbeten.

Über die Annahme entscheidet die Redaktion.

Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Verlag

Neckar-Verlag GmbH

Klosterring 1, D-78050 Villingen-Schwenningen

Tel: +49 (0)7721/8987-0, Fax: +49 (0)7721/8987-50

info@neckar-verlag.de; www.neckar-verlag.de

Die Datenschutzbestimmungen der Neckar-Verlag GmbH

können Sie unter www.neckar-verlag.de einsehen.

Anfragen gemäß EU-Verordnung über die allgemeine

Produktsicherheit (EU) 2023/988 (General Product

Safety Regulation – GPSR) richten Sie bitte an:

produktsicherheit@neckar-verlag.de

Marketing/Anzeigenleitung:

Rita Riedmüller, Tel: +49 (0)7721/8987-44

E-Mail: werbung@neckar-verlag.de

Anzeigenverkauf:

Alexandra Beha, Tel: +49 (0)7721/8987-42

E-Mail: anzeigen@neckar-verlag.de

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 8 vom 1.1.2024

Bestellungen: beim Verlag

E-Mail: bestellungen@neckar-verlag.de

Lehren & Lernen erscheint 6 x im Jahr

(Febr., April, Mai, Juni, Okt., Nov.) und ist

in gedruckter sowie in digitaler Form erhältlich.

Einzelheft *print oder digital*: 9,50 €,

Jahresabonnement *print oder digital*: 50,- €

Jahresabonnement *print & digital*: 53,60 €

Mehrplatzlizenzen *online (+ print)*: 100,- €

Printausgaben jeweils zzgl. Versandkosten

Kündigungen nur schriftlich, spätestens 8 Wochen

vor Ende des aktuellen Bezugszeitraumes (nach

Ablauf der Mindestvertragslaufzeit).

Für Verbraucher/innen gilt: Nach Ablauf der

Mindestvertragslaufzeit verlängert sich das

Abonnement bis auf Widerruf und kann mit Frist

von 4 Wochen jederzeit gekündigt werden.

© 2025 Neckar-Verlag GmbH

Druck

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

INHALT

Geschichtsbewusstsein und historisches Denken fördern – aktuell so wichtig wie nie?!

Editorial	3
Jörg van Norden	
Aus der Geschichte lernen? Narration und Neugier	4
Heike Krösche	
Historisch Denken lernen als Beitrag zur Demokratiebildung	10
Orientierung in Zeit und Welt	
Eva-Kristina Franz	
Alle Kinder historisch denken lehren – aber wie?	14
Anabelle Thurn	
Mit Spielzeug geschichtskulturelle Kompetenz fördern	20
Felix Hinz	
Mythen im Geschichtsunterricht	24
Alexandra Flügel, Irina Landrock	
Historisch-politisches Lernen in Gedenkstätten – Anmerkungen	30
zu gedenkstättenpädagogischen Angeboten für Grundschul Kinder	
Katja Schwemmer, Anabelle Thurn	
Mehrsprachigkeit als Schlüssel für historisches Lernen in	
heterogenen Klassen: Das Beispiel des komparativen Begriffslernens	34
Florian Hellberg	
Kein Leid mit der Leitfrage. Problemorientierte Einstiege	
im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht	39

Serie: KI – Intelligenz aus der Steckdose

Britta Kohler, Laura Gauch, Nora Katenbrink	
Fremde Federn in der Wissenschaft?	
Wie Studierende die (nicht erlaubte) Nutzung Künstlicher Intelligenz	
beschreiben, begründen und hinterfragen	42

Panorama

Johannes Baumann	
Warum den Schulen der Umgang mit den VERA-Daten so schwerfällt	
und häufig wirkungsschwach bleibt	48

Für Sie gelesen

Johannes Baumann zu: Kersten Reich: Faire Bildung für alle!	53
--	----

Foto Titelbild: Ausstellung „PLAYMOBIL®-Weltreise“ im Kloster Eberbach, 25.11.2023 – 12.01.2025, inszeniert von Diorama-Artist Oliver Schaffe, unter Mitarbeit von Adrián Limón Rivera und Daniel Andreas Arellano Mesina. Foto: privat

Themen der nächsten Hefte:

- I Innovation & Bildungsadministration
- I Referenzrahmen und Schulqualität

Johannes Baumann

Warum den Schulen der Umgang mit den VERA-Daten so schwerfällt und häufig wirkungsschwach bleibt

Vergleichsarbeiten (VERA 3 und 8) gehören mittlerweile zum selbstverständlichen, sich jährlich wiederholenden Ritual an jeder Schule. Trotz oder gerade wegen der Flankierung durch die Ziel- und Leistungsvereinbarungen stellt sich immer wieder die Frage nach ihrem Sinn und Ertrag für die Schulen. Fällt dieser nur wegen der Unfähigkeit der Schulen, mit den VERA-Ergebnissen konstruktiv umzugehen, meist wenig greifbar und eher wirkungslos erscheinend aus? Mit diesen Fragen setzt sich der untenstehende Beitrag auseinander.

► Stichwörter: **VERA, datengestützte Schulentwicklung, Ziel- und Leistungsvereinbarung, Outputsteuerung**

VERA 3 und VERA 8

„Anfang der 2000er Jahr waren viele Schulreformer, Bildungswissenschaftler und Bildungspolitiker begeistert von der Idee, mit einer Standardisierung von Lernzielen und darauf bezogenen zentralen Tests die Qualität des Unterrichts und damit die Leistungen deutscher Schüler/innen deutlich zu steigern.“ (Maier 2019, 272)

Nach unterschiedlichen Experimenten in einzelnen Bundesländern (so gab es in BW vorübergehend sog. Diagnose- und Vergleichsarbeiten in den Klassen 2, 5 und 7)

entwickelt seit 2008 das IQB im Auftrag der KMK für alle Bundesländer die Aufgaben für VERA 3 und 8. Ein Teil der VERA-Aufgaben (Basis-Teil) ist in der Tat für alle Bundesländer einheitlich. Ein anderer Teil kommt zwar auch vom IQB, kann aber von den Ländern ausgewählt werden. Die Aufgaben beziehen sich auf die länderübergreifenden und kompetenzorientierten Bildungsstandards der KMK für das Ende der Primarstufe bzw. der Sek I in den Fächern Mathematik, Deutsch und – bei VERA 8 – noch der ersten Fremdsprache.

Die Aufgaben werden den Schulen zum jeweils einheitlichen und verbindlichen Termin zugestellt. Nach

der Durchführung der Tests werden die Aufgaben von den Lehrkräften (bei geringen Entscheidungsfreiheiten) korrigiert und die Ergebnisse online eingepflegt. Nach einem bestimmten Zeitraum steht den Schulen die zentrale Auswertung – mittlerweile gut lesbar und aufbereitet – zur Verfügung.

Ziele und Umsetzung

„Auf der Schul- und Klassenebene wird das Erreichen der Bildungsstandards mit den Vergleichsarbeiten (VERA) überprüft und an die Akteur/innen zurückgemeldet.“ (Grünkern et al. 2019, 279)

Ziel der Ergebnismeldung ist es, den Schulen einen objektiven Entwicklungsstand (Standortbestimmung) im Hinblick auf zentrale Kompetenzanforderungen der nationalen Bildungsstandards zu geben und neben einer kriterialen Einordnung (welche Schüler/innen einer Klasse bzw. welche Klassen oder Schulen schneiden im Hinblick auf bestimmte Kompetenzen wie ab) auch einen Vergleich einzelner Schüler/innen innerhalb einer Klasse, einer Klasse innerhalb der Schule, einer Schule mit anderen Schulen und Schularten zu ermöglichen.

Diese Standortbestimmung – wo steht eine Schule/Klasse im Hinblick auf die Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts – soll **Anlass einer fundierten und datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung** sein. Die kontinuierliche Beobachtung von Ergebnissen von Bildungseinrichtungen hat zum Ziel, bessere Ergebnisse durch Veränderungen von Rahmenbedingungen (von schulischen Strukturen und Prozessen) zu erreichen. Dabei handelt es sich um eine gezielte **Output-Steuerung** (Grünkern et al. 2019, 263). Zusammen mit dem **Referenzrahmen**, der sowohl den Outcome (die gewünschten Ergebnisse, die Summe der Outputs) einer Schule beschreibt, als auch zahlreiche Hinweise auf die Gestaltung von innerschulischen Strukturen und Prozessen gibt, sind die Vergleichsarbeiten und der Umgang mit den Ergebnissen in aller Regel – nicht nur in Baden-Württemberg – ein gewollter und gezielter Schwerpunkt in den **Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Schulaufsicht mit den Schulen**.

Erfahrungen, Unschärfen und Grenzen

Allerdings – wie so oft – spricht die Praxis ihre eigene Sprache. So ist die Akzeptanz von VERA in den Schulen mehrfach uneinheitlich. Die Bereitschaft, die Daten von VERA für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen, ist bei den Schulleitungen – verständlicherweise – am größten. Auch innerhalb der Fächer gibt es Unterschiede (so ist etwa die Akzeptanz in den sprachlichen Fächern geringer ausgeprägt) (Maier 2019, 274).

Die Fachschaften – eigentlich ein zentraler Adressat, was den Umgang mit VERA-Daten anbelangt – sind offensichtlich noch nicht in breitem Stil die Motoren der datengestützten Unterrichtsentwicklung. Das kann unterschiedliche Ursachen haben.

- Ein einzelnes Vera-Ergebnis bezieht sich immer auf einen Jahrgang (was objektiv natürlich nicht richtig ist, da Kompetenzen abgefragt werden, deren Aufbau sich über mehrere Jahre erstreckt, aber im Sinne der aktuellen Betroffenheit subjektiv punktuell erlebt wird), was bedeutet, dass aktuell immer nur ein sehr kleiner Teil einer Fachschaft sich betroffen fühlt

(und damit die Bereitschaft einer ganzen Fachschaft, die sich für die VERA-Ergebnisse nicht verantwortlich fühlt – auch angesichts des permanenten Drucks im System –, für die Unterrichtsentwicklung nur marginal ist).

- Hinzu kommt, dass in der Schule die Tendenz vorherrscht, die VERA-Ergebnisse individualdiagnostisch zu deuten: „Die Ergebnisse wurden auf individueller Ebene attribuiert und nicht in Zusammenhang mit dem eigenen Unterricht gebracht.“ (Meier 2019, 277)

Infolgedessen sehen sich die Lehrkräfte durch die Vergleichsarbeiten keineswegs zu differenzierten didaktischen Analysen angeregt. Sie erhöhen stattdessen die Intensität bei bestimmten Themen, die Testgegenstand waren (ebd. 276). Diesem Ansatz wird insofern tatsächlich Vorschub geleistet, als die VERA-Ergebnisse Auskunft über das Abschneiden von einzelnen Schüler/innen in bestimmten Kompetenzbereichen geben. Auch die Hinweise und Materialien, die seitens des Landes zur Verfügung gestellt werden, tragen dazu bei, VERA auf diese Weise (miss)zuverstehen. Denn die individualdiagnostische Qualität von VERA ist sehr eingeschränkt und VERA hat nicht wirklich eine individualdiagnostische Konzeption (oder Funktion) und insofern diesbezüglich auch nur einen minimalen Nutzen.

Damit lässt sich das zurückhaltende Verhalten der Fachschaften ein Stück weit verstehen. Weitere Gründe tragen sicher mehr oder weniger und – je nach Kollegium in unterschiedlicher Ausprägung – zum distanzierten Verhalten der Lehrer/innen gegenüber VERA bei:

- Zum einen entspricht das, was in VERA getestet wird, nicht dem, was die Kolleg/innen aktuell unterrichten (der Zielhorizont von VERA 3 und 8 ist der Abschluss der Primarstufe bzw. der Sek I). Die aktuellen Unterrichtsinhalte werden aber durch den Bildungsplan vorgegeben und sind des Weiteren

durch unterschiedliche Faktoren (bisheriger Lernfortschritt, Klassenzusammensetzung, Schulbuch etc.) bestimmt. **Der Bezug zum eigenen Unterricht ist also eher eingeschränkt.**

- Die auf einzelne Schüler/innen bezogenen Ergebnisse sind nicht allzu aussagekräftig. **Abgesehen davon, dass sie eine Momentaufnahme sind, fehlt es an ausreichender Differenzierung, was wirklich die Defizite einer Schülerin/eines Schülers sind. Um diese zu ermitteln, gibt es weit bessere und differenziertere Instrumente** (z. B. Hamburger Schreib-Probe). Im Grunde (bestenfalls) müsste VERA, wenn man es individualdiagnostisch nutzen möchte, der Anlass sein, im Verdachtsfall entsprechende Elemente einzusetzen und mit einer aussagekräftigen Individualdiagnostik zu beginnen oder zu flankieren.

- Zudem geben die VERA-Ergebnisse (mit ihrem Querschnittscharakter) keine Informationen über individuelle Lernverläufe. VERA ist keine ausgeprägte Lernstandsdiagnostik und schon gar keine Lernverlaufsdiagnostik.

Dazu später noch mehr.

- Auch der Vergleich von VERA-Ergebnissen an einer Schule über mehrere Jahre ist nur eingeschränkt aussagekräftig – das gilt auch für die Schul- und Unterrichtsentwicklungsarbeit einer Schule.

Es wird nicht die Entwicklung einer Klasse wiedergegeben, sondern das Bild nicht unbedingt miteinander vergleichbarer Jahrgänge zu einem bestimmten Zeitpunkt gezeichnet. Veränderungen können nicht eindeutig dem Bemühen der Schule oder der Kompetenz der unterrichtenden Lehrkräfte zugeschrieben werden, weil diese wechseln und weil Klassenzusammensetzungen und Lernausgangslagen von Klassen nicht erfasst sind.

Hinzu kommt, dass Veränderungen von VERA-Ergebnissen über die Jahre nur eine geringe Aussagekraft im Hinblick auf das Bemühen der Lehrkräfte und die stattgefundene Schulentwicklung haben und nur sehr begrenzt verglichen werden können, da davon auszugehen ist, dass 60%–80% der Leistungsergebnisse auf die (außerschulischen) Faktoren (1) elterlicher Anregungsgehalt, (2) Intelligenz und (3) Vorwissen zurückzuführen sind. Die Testergebnisse geben deshalb in hohem Maß Auskunft über die Schüler/innenzusammensetzung eines Jahrgangs (sie sind übrigens auch sehr valide im Hinblick auf schulische Abschlussprüfungen). In welchem Ausmaß die Testergebnisse Ausdruck schulischer Bemühungen sind (im Guten wie im Schlechten), lässt sich deshalb schwer abschätzen.

- Die VERA-Ergebnisse liefern keine Aussagen zur Qualität des Unterrichts. Es lassen sich aus den Ergebnissen auch keine Hinweise ableiten, wie Unterricht optimiert werden kann. **Das Bildungsmonitoring liefert in erster Linie Beschreibungswissen und kein Erklärungs- oder Handlungswissen** (cf. Grünkorn et al. 2019, 291).

Während auf der einen Seite die Herstellung von kompetenzorientierten Testaufgaben alles andere als trivial ist (Meier 2019, 278) und die Gefahr besteht, den Einbau von Alltagsbezügen bereits als Kompetenzorientierung zu verstehen (wobei es in allererster Linie um fachliche Kompetenzen geht!), setzt sich in der schulischen Praxis zunehmend genau das durch: Aufgabenformate im Unterricht und auch bei der Leistungsmessung mehr oder weniger kompetenzorientiert zu gestalten und damit einmal mehr ein Teaching to the Test (Hattie 2014, 43) zu forcieren. Damit wäre der Ansatz, die Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf die kompetenzorientierten nationalen Bildungsstandards zu fördern und voranzubringen, allerdings unterlaufen.

Und auch die Frage, inwieweit die mit dem Bildungsmonitoring verfolgten Ziele tatsächlich erreicht werden und welche unerwünschten Nebenfolgen mit einem solchen Beobachtungssystem verbunden sind, bleibt offen.

Es gibt bessere und wirkungsvollere Alternativen zur Erreichung einer wirkungsvolleren und individualisierenden Lehr- und Lernkultur

Im Folgenden soll in drei Richtungen gedacht werden: (1) Wie kann ausgehend von Ergebnissen des Bildungsmonitorings (datengestützt) die Schul- und Unterrichtsentwicklung möglichst effektiv gefördert und begleitet werden, so dass davon alle Schüler/innen profitieren? (2) Wie kann die passgenaue (datengestützte) individuelle Förderung der Schüler/innen vorangebracht werden? (3) Wie kann dazu beigetragen werden, dass evidenzbasierte Erkenntnisse (auch eine Art von Daten!) in den Schulen eine breitere Akzeptanz gewinnen?

1. Wie kann ausgehend von Ergebnissen des Bildungsmonitorings die Schul- und Unterrichtsentwicklung möglichst effektiv gefördert und begleitet werden?

Es ist klar, dass ein zentraler Hebel zur nachhaltigen Verbesserung der Leistungsergebnisse der Schüler/innen über eine **Weiterentwicklung der Lehr-Lern-Kultur, also eine Verbesserung der Unterrichtsqualität läuft, die sich dem Ansatz von Hattie verpflichtet fühlt, Unterricht mit den Augen der Lernenden zu sehen** (Hattie 2014). Die Einsicht in die Notwendigkeit ergibt sich immer wieder sehr deutlich aus dem Bildungsmonitoring (z. B. PISA, VERA etc.). Neben fachlichen Schwerpunkten werden auch Erkenntnisse

im Hinblick auf die Bildungsgerechtigkeit gewonnen. Daraus lassen sich Möglichkeiten der Steuerung (Schwerpunktsetzungen) ableiten. Der Referenzrahmen Schulqualität ist eine Fundgrube im Hinblick auf Steuerungsmöglichkeiten der einzelnen Schule. Wenn man allerdings davon ausgeht, dass die schulische Leistung ein sehr multifaktorielles Ergebnis ist (Hattie führt mehrere hundert Faktoren auf, die auf die Schülerleistung mehr oder weniger stark einzuwirken, Hattie 2024), gilt es bei Schulentwicklungsfragen sehr umsichtig zu sein, was gezwungenermaßen eine Fokussierung bedeutet, bei der es aber darauf ankommt, gleichermaßen wichtige Aspekte nicht aus dem Auge zu verlieren.

Helfen könnte den Schulen, wenn – etwa wie bei Kermit in Hamburg – es möglich wäre, die Veränderung der Leistungsergebnisse und damit in Teilen auch der Lernentwicklung einzelner Klassen über die Jahre zu verfolgen. Grundsätzlich gilt, dass es keineswegs trivial ist, aus Evaluationsbefunden Schritte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung abzuleiten. Unterstützungen sind notwendig (cf. Grünkern et al. 2019, 292).

2. Wie kann die passgenaue individuelle Förderung der Schüler/innen vorangebracht werden?

Wie oben bereits angedeutet, ist VERA individualdiagnostisch betrachtet ein sehr schwaches Instrument. Während es auf der einen Seite sehr wohl darauf ankommt, die Lehr- und Lernkultur weiterzuentwickeln, ist es auf der anderen Seite – eine Erkenntnis, die zunehmend reift – von großer Bedeutung, nicht nur den Kenntnisstand einzelner Schüler/innen genau zu kennen, sondern auch ihre **Lernentwicklung** verfolgen zu können.

Insbesondere „Risikoschüler/innen“ sollten frühzeitig (und nicht erst über VERA!) identifiziert und kontinuierlich begleitet und gefördert werden.

Dabei spielen fachliche Aspekte ebenso eine Rolle wie überfachliche (personale) Kompetenzen (Lernfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit etc.). Natürlich ist es auch von großer Bedeutung, Hintergrundwissen zu einzelnen Schüler/innen zu haben im Hinblick auf den häuslichen Anregungsgehalt oder familiäre Stützsysteme. Zweifelsfrei sind das auf der einen Seite durchaus sensible Daten (die also bestenfalls vor unbefugtem Zugriff geschützt werden müssen), andererseits sind sie wichtig für eine adäquate Arbeit mit den Schüler/innen. Auf der Grundlage von Lernausgangslagen eine **Lernverlaufsdiagnostik** (mit einer Schüler/innen-ID von Klasse 1–9) zu etablieren, könnte zu einer passgenauen Förderung von Schüler/innen beitragen. Hier geht es zum einen um die Anpassungsmöglichkeiten im Unterricht (Komponenten guten Unterrichts [s. Kasten zu Kermit],

Kermit Hamburg

Um Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern effektiv zu entwickeln, sollten Lehrkräfte die folgenden drei **Komponenten guten Unterrichts** immer wieder aktiv anstreben:

- Eine fachlich gehaltvolle Unterrichtsgestaltung, die den Schüler/innen immer wieder vielfältige Gelegenheiten zu kompetenzbezogenen Tätigkeiten bietet (z. B. zum mathematischen Modellieren, zum Argumentieren, zum Kommunizieren usw.) und bei der vielfältige Vernetzungen sowohl innerhalb eines Faches als auch zwischen dem Fach und der Realität hergestellt werden.
- Eine konsequente kognitive Aktivierung der Lernenden, in einem Unterricht, der geistige Schülerleistungen herausfordert, selbständiges Lernen und Arbeiten ermöglicht, lernstrategisches Verhalten fördert (heuristische Aktivitäten) und ein stetes Nachdenken über das eigene Lernen und Arbeiten stimuliert (metakognitive Aktivitäten).
- Eine effektive und schülerorientierte Unterrichtsführung, bei der verschiedene Formen und Methoden flexibel variiert werden, Stunden klar strukturiert sind, eine störungspräventive und fehleroffene Lernatmosphäre geschaffen wird sowie Lernen und Beurteilen erkennbar getrennt sind.

KERMIT Leitfaden zur Unterrichts- und Schulentwicklung (September 2020).pdf

Adaptivität, Aufgabenformate, Niveaustufen, Lerngruppeneinteilung z. B. in einem Lernband etc.), zum anderen um gezielte individuelle Förderung sowohl inhaltlich (z. B. durch curriculare Programme) als auch auf der Metaebene (z. B. Hilfen zur Selbstregulation) bis hin zu integrativen Maßnahmen in Kooperation mit schulischer Sozialarbeit oder Förderpädagogik.

Je zeitnahe und unterrichtsbezogener eine Lernverlaufsdiagnostik stattfindet, desto weniger abstrakt sind die Ergebnisse, desto größer die Relevanz für den unmittelbaren Unterricht. Idealerweise wäre – von einer differenzierten Erhebung der Lernausgangslage abgesehen – eine sehr niederschwellige (fokussiert, mit wenig Zeitaufwand und ohne belastendes Test-Framing) Überprüfung im ersten Drittel einer Unterrichtseinheit. Das würde den Lehrer/innen die Möglichkeit geben, im Laufe der Unterrichtseinheit entsprechende Anpassungen vorzunehmen. Das würde sich auch in den üblichen Leistungserhebungen (Klassenarbeiten, mündliche Beiträge etc.) niederschlagen.

3. Wie kann dazu beigetragen werden, dass evidenzbasierte Erkenntnisse (auch eine Art von Daten!) in den Schulen eine breitere Akzeptanz gewinnen?

Der Referenzrahmen Schulqualität in Baden-Württemberg (bzw. die vergleichbaren und schon länger etablierten Referenzrahmen anderer Bundesländer) ist in hohem Maße evidenzbasiert und angesichts seiner Fülle nicht nur eine Fundgrube, sondern gleichzeitig ein hoher Anspruch (eine anspruchsvolle Referenz) in Sachen guter Schule.

Dieses Instrument in seiner ganzen Breite den Bedürfnissen der einzelnen Schulen entsprechend zu nutzen, ist eine große Chance, die insbesondere auch von den **Fachschaften** genutzt werden sollte. **Ziel- und Leistungsvereinbarungen sensibel (und seitens der Schulaufsicht zuhörend) zu vereinbaren, ist eine wichtige Möglichkeit.** Begleitung (etwa durch Schulberater) bei der schulinternen Fortbildung, Fortbildungsangebote für ganze Teams (professionelle Lerngemeinschaften) aus den Schulen, der Austausch mit anderen Schulen im Rahmen von Fortbildungen (oder Hospitationen, wie sie etwa der Deutsche Schulpreis ermöglicht) sind weitere hilfreiche Bausteine. Grundsätzlich gilt aber, dass Veränderungen einen Preis haben, was bedeutet, dass die dafür notwendigen Ressourcen (Kooperationszeit, Fortbildungszeit etc.) immer mitgedacht werden müssen.

Fazit

Die VERA-Arbeiten sollten an der Schule nicht überbewertet werden. Das liegt zum einen an der für die schulische Arbeit unbefriedigenden und nicht aussagekräftigen Datenqualität von VERA. Hinzu kommen, wenn es um Schul- und Unterrichtsentwicklung geht, weitere Besonderheiten des pädagogischen „Geschäfts“. Damit sind z.B. die vergleichsweise geringe Sichtbarkeit (z.B. sind die so wichtigen Tiefenstrukturen des Unterrichts und andere Aspekte der Prozessqualität, wie sie das Miteinander von Lehrkräften und Schüler/innen prägen) und die „weichen“ Technologien des Berufs gemeint. Dass wir auch im Umgang mit Daten in der Schulpädagogik noch Neuland betreten und deshalb noch nicht richtig wissen, welche Daten in pädagogischen Handlungsfeldern ergiebig und dementsprechend handlungsleitend sein könnten, ist ein weiterer Aspekt. Nicht aus den Augen verlieren sollte man den Ansatz, den *Hattie* gefordert hat, darauf zu achten, wie Schüler/innen lernen und in ihrem Lernen vorankommen.

Die Schule vor Ort ist gut beraten, wenn sie auf der Grundlage der ihr aus unterschiedlichen Quellen zur Verfügung stehenden Daten nach bestem Wissen und Gewissen und mit dem breitestmöglichen Rückhalt im Kollegium eine eigene Agenda entwickelt.

Diese gilt es zielstrebig, aber auch mit Augenmaß und immer in Relation zu den zur Verfügung stehenden Ressourcen zu verfolgen. Die Ziel- und Leistungsvereinbarungen können dabei ein zusätzlicher und hilfreicher Blick von außen sein und gewissermaßen durch eine Selbstverpflichtung nach außen die Verbindlichkeit erhöhen. Der Referenzrahmen auf der einen Seite und zahlreiche Unterstützungsmöglichkeiten (Materialien, Tools, aber auch die gezielte Inanspruchnahme von Schulentwicklungsberatern und Fortbildungen) auf der anderen Seite können dabei hilfreich und entlastend sein.

Und um die entsprechenden ermöglichenden Arbeitsstrukturen (Kooperationszeiten, Fortbildungsbudgets [was für alle, aber insbesondere kleine Schulen alles andere als trivial ist] etc.) sollte man – auch in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen – kämpfen.

Literatur

- Grünkorn, J./Klieme, E./Stanat, P.: Bildungsmonitoring und Qualitätssicherung. In: Köller, O. et al.: Das Bildungswesen in Deutschland. Bad Heilbrunn 2019, 263-298.
- Hattie, J.: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler 2014.
- Hattie, J.: Visible Learning 2.0. Baltmannsweiler 2024
- Maier, U.: Vergleichsarbeiten. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Hermstein, B. (Hrsg.): Schulreform, Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim Basel 2019, 272-282.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, 2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
https://www.kermit-hamburg.de/index.php?id_page=7

Johannes Baumann
 Mitglied der Redaktion von LEHREN & LERNEN
 jo.baumann@gmx.de
www.schule-geht-auch-besser.com