peDOCS
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Brügelmann, Hans

"Datengestützte" Lernbegleitung und Förderung? Ein Rückblick auf 25 Jahre Auseinandersetzung mit VERA und Co.

Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2026) 176, S. 3-6

Quellenangabe/ Reference:
Brügelmann, Hans: "Datengestützte" Lernbegleitung und Förderung? Ein Rückblick auf 25 Jahre Auseinandersetzung mit VERA und Co. - In: Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2026) 176, S. 3-6 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366967 - DOI: 10.25656/01:36696

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366967
https://doi.org/10.25656/01:36696

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

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Hans Brügelmann

„Datengestützte" Lernbegleitung und Förderung?

Ein Rückblick auf 25 Jahre Auseinandersetzung mit VERA und Co.

Die Fragen sind auf einer Sitzung der Redaktion von *Grundschule aktuell* (mit Marion Gutzmann, Gabriele Klenk, Maresi Lassek und Michael Töpler) entstanden, Hans Brügelmann hat sie im Nachgang zu dem Gespräch ausdifferenziert und seine Antworten ergänzt und systematisiert.



Prof. em. Dr. Hans Brügelmann ist Mitglied im Vorstand der GSV-Landesgruppe Bremen.

GSa: Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz hat vor einem halben Jahr ihr Gutachten „Datengestützte Entwicklung und Steuerung in Schulen und frühkindlicher Bildung" veröffentlicht (SWK 2026). Ist „datengestützt" nur ein weiteres Zauberwort in der Expertendiskussion der Bildungsforschung oder ein hilfreiches Angebot an die Unterrichtspraxis?

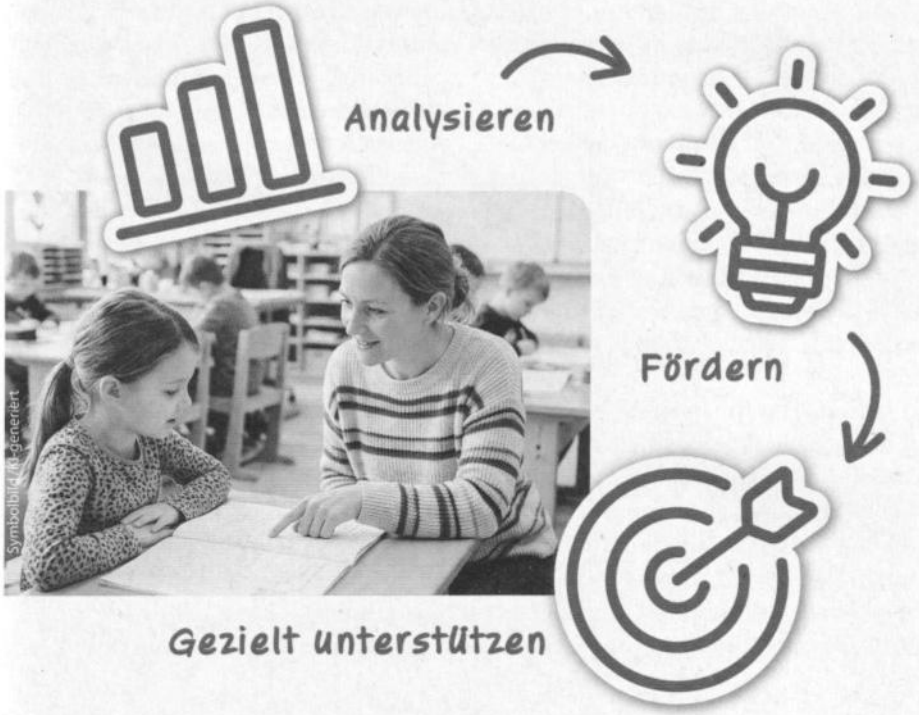
Brügelmann: Meinen Student:innen habe ich bei solchen allgemeinen Fragen immer geantwortet: Es kommt darauf an.

Und worauf kommt es an, zum Beispiel bei der Lernbegleitung im Unterricht?

Es kommt als Erstes darauf an, für welche Entscheidungen man die Daten erhebt. Geht es zum Beispiel um die vergleichende Bewertung der Schüler:innen oder um die Verbesserung ihrer individuellen Förderung? Und welche Kriterien werden dabei als wesentlich angesehen: Erfassen sie nur fachliche Leistungen oder auch Aspekte der sozial-emotionalen Entwicklung? Auf diese Vorgaben bezogen kann man dann prüfen, ob die angebotenen Informationen für die Entscheidungen relevant sind und ob die Daten in einer hilfreichen Weise erhoben und dargestellt werden. „Evaluation als Dienstleistung für die Unterrichtspraxis" (Brügelmann 1976) haben wir uns mal als Anspruch auf die Fahnen geschrieben.

Dem Grundschulverband wurde ja verschiedentlich vorgeworfen, er lehne standardisierte Verfahren wie den VERA-Test grundsätzlich ab, obwohl doch bekannt sei, wie leicht das Urteil von Lehrpersonen durch sachwidrige Faktoren verzerrt werden kann. Das habe ja die vom Verband selbst beauftragte Expertise der Arbeitsgruppe Primarstufe (2014) zur Notenfrage sehr eindrucksvoll dargestellt.

Der Vorwurf einer Totalverweigerung ist schlicht Unfug. Der Grundschulverband setzt sich ja schon lange mit den unterschiedlichen Funktionen und Formen der Evaluation auseinander. In den Rückblicken von Bartnitzky (2019, 343 f.; 527 ff.; 735 ff.) auf die Geschichte der Grundschule wird deutlich, wie konsequent der Verband über die Jahre hinweg seine Position vertreten hat: Wir brauchen standardisierte Verfahren und quantitative Daten – aber ihre Aussagekraft ist begrenzt, und sie sind in hohem Maße ergänzungsbedürftig durch informelle Aufgaben und vor allem begleitende Beobachtungen der Lernprozesse. Das haben kluge Vertreter der empirischen Bildungsforschung wie Weinert, Baumert, Klieme oder Pant auch immer so gesehen.



Und was bedeutet das konkret für die Forderung nach „Evidenzbasierung" und „datengestützter" Lernbegleitung?

Zunächst einmal muss man diese beiden Konzepte sorgfältig auseinanderhalten. Ich sehe im Wechsel vom ersten zum zweiten Begriff eine erfreuliche Zunahme ▷

an Bescheidenheit in den Geltungsansprüchen oder gar Steuerungsversprechungen von Wissenschaft.

Auf einen sehr knappen Nenner gebracht fordert Evidenzbasierung, konkrete Entscheidungen aus Befunden von Studien abzuleiten, die mit einer größeren Zahl von Teilnehmer:innen unter möglichst kontrollierten Bedingungen durchgeführt worden sind – und nicht einfach aus dem Bauch heraus zu handeln.

Einwurf: Ist es denn nicht sinnvoll, Aufgaben oder Methoden, die sich in vielen Fällen bewährt haben oder im Durchschnitt erfolgreicher waren als andere, generell verbindlich zu machen?
In technischen Bereichen, wo die Bedingungen ziemlich konstant sind, macht das in der Tat Sinn. Aber in der Pädagogik gilt – wie in allen sozialen Handlungsfeldern – diese Konstanzannahme nicht, und Aussagen wie „Jedes Kind ist besonders" oder „Jede Unterrichtssituation ist anders" sind eben keine Plattitüden.

Darum finde ich die Forderung, Lernsituationen „datengestützt" zu planen, angemessener. Denn einerseits geht es nicht (allein) um allgemeine Evidenz, sondern ganz wesentlich um Informationen zu den einzelnen Kindern und zu ihrem konkreten Umfeld. Weil etwas an vielen Orten und mit vielen Menschen erfolgreich ist, heißt das ja nicht, dass es an jedem Ort und für alle Menschen passt.

Und das andere: Die Daten werden nicht als „Basis" gesehen, aus der sich Entscheidungen ableiten lassen, sondern sie sollen das Überlegen und das Handeln der Lehrperson stützen. Ohne deren Kompetenz, die Daten zu interpretieren, bleiben sie totes Holz.

Aber das ist doch offensichtlich. Es zitieren doch alle John Hattie mit der Formel „Auf den Lehrer kommt es an".
Na ja, unter der Hattie-Formel kann man sich schon sehr verschiedene Bilder von „Lehrern" vorstellen. Und die Forderung nach „Evidenzbasierung" unterstellt eben eine Hierarchie „Wissenschaft – Praxis", die in dem Konzept eines „datengestützten" Unterrichts aufgelöst wird.

Vielleicht reagiere ich an diesem Punkt aber auch besonders sensibel, weil ich noch um 1970 die Initiativen aus den USA miterlebt habe, von Expertenteams sogenannte „teacher-proof curricula" entwickeln zu lassen. Dahinter steckte die bald aufgegebene Idee, man könne Lernziele, Aufgaben und Tests so eng aufeinander abstimmen, dass Unterrichtsprogramme sozusagen automatisch funktionieren. Der Glaube an eine hohe Steuerungskraft wissenschaftlicher Planung war Anfang der 1970er-Jahre auch nicht nur im Westen verbreitet. Die Kolleg:innen in der DDR hatten mit ähnlichen Ansprüchen auf der Basis der sowjetischen Lernpsychologie und Didaktik zu kämpfen.

Im Umfeld des Grundschulverbands gab es übrigens schon damals Gegenbewegungen, z. B. verbunden mit der Forderung nach „offenen Curricula" (s. auch Bartnitzky 2019, 143 ff.).

Als nach 2000 und den systemvergleichenden Großstudien wie TIMMS, PISA und IGLU auch für die Unterrichtsebene ein verstärkter Einsatz von Tests gefordert und mit VERA auch flächendeckend umgesetzt wurde, wurden die Bedenken, z. B. gegen ein „teaching to the test", zu Recht wieder virulent.

Noch einmal nachgefragt: Was ist denn neu an einer „datengestützten" Lernbegleitung, und welche Anforderungen folgen daraus für den Unterrichtsalltag?
Neu ist daran nichts. Es gerät nur immer wieder aus dem Blick. Auch heute wecken Verlage mit ihren zunehmend KI-basierten Diagnose- und Förderprogrammen Hoffnungen wie damals die „teacher-proof curicula".

Damit werden die Anforderungen an eine Lernbeobachtung, die unter die Oberfläche von Antwortkreuzen in Tests schauen muss, unterschätzt.

Unter dem Titel „Zur Qualität der Leistung" hat eine Arbeitsgruppe des Grundschulverbands bereits 1999 „5 Thesen zu Evaluation und Rechenschaft der Grundschularbeit" veröffentlicht[1], in denen sie die Lernbegleitung als mehrperspektivische Aufgabe formuliert hat:

> „Die Lehrerinnen und Lehrer sollten im Blick auf einzelne Kinder und auf die Klasse insgesamt Lernprozesse beobachten und auswerten, etwa über die Entwicklung der Kinder eine Kartei mit Beobachtungsnotizen und Beispielarbeiten führen und Lernprozesse kontinuierlich dokumentieren; mit den Kindern individuell Wahrnehmungen und Erklärungsversuche zu ihren Fortschritten und Schwierigkeiten austauschen und gemeinsam Ziele für die weitere Arbeit vereinbaren; einige besonders gute und einige besonders schwache Arbeiten von Schülerinnen und Schülern durch eine Kollegin aus ihrer Sicht einschätzen lassen; punktuell standardisierte Leistungstests einsetzen zur Überprüfung der eigenen Maßstäbe an den Normen repräsentativer Eichstichproben und zur Nutzung von Subtests zu Teilleistungen, um auf besondere Stärken und Schwächen einzelner Kinder, aber auch der Klasse insgesamt aufmerksam zu werden."

Also hat der Verband schon Jahre vor VERA die Bedeutung standardisierter Tests anerkannt – aber er hat eben auch ihren Stellenwert begrenzt und in ein breiteres Repertoire an Aufgaben und Verfahren eingeordnet.

Trotzdem hat die nordrhein-westfälische Kultusministerin, als VERA dann bundesweit eingeführt wurde, in dem begleitenden Elternbrief versprochen: „Jetzt wissen Sie, wo Ihr Kind wirklich steht!"
Das ist es, was ich mit dem überzogenen Geltungsanspruch vieler Tests bzw. ihrer Autor:innen meinte: Sie werden nicht als Einstieg in eine differenziertere Beobachtung gesehen, sondern beanspruchen den Status eines abschließenden Urteils mit besonderer Autorität. Dagegen interpretiere ich den Vorschlag, im Unterricht „datengestützt" zu arbeiten, nicht als Aufforderung, die eigene Entscheidung an Tests abzutreten. Es geht darum, die Informationsgrundlage für eine pädagogische Entscheidung zu erweitern.

Können Sie das an einem Beispiel veranschaulichen?
Nehmen wir den Schriftspracherwerb. Es ist sehr sinnvoll, wenn Lehrer:innen in den ersten Jahrgängen der Grundschule standardisierte Aufgaben durchführen wie den Stolperwörter-Lesetest[2] oder die Hamburger Schreibprobe[3], um einen Überblick über den Leistungsstand der Klasse zu gewinnen. Aber erstens sind das immer punktuelle Einblicke, und zweitens sind ihre Ergebnisse mehrdeutig.

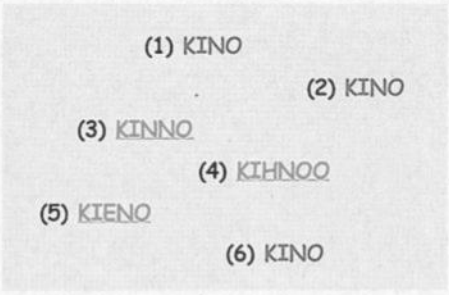


Abb. 1: Sechs Kinder schreiben KINO

Wenn mir bei solchen Screenings Kinder auffallen, würde ich deren Entwicklung genauer beobachten. Ich mache das gern an einem einfachen Beispiel deutlich. Nehmen wir an, Ende erster Klasse schreiben sechs Kinder das Wort KINO so wie in Abbildung 1.

Für eine standardisierte Auswertung ist klar: Die drei grünen Lösungen sind richtig, die drei roten sind falsch. Aber dabei werden wichtige Unterschiede übersehen. Eine Lehrperson, die ihre Kinder, deren Lernweg und Umfeld kennt, kann unter die Oberfläche von „falsch" und „richtig" schauen. Sie könnte aufgrund zusätzlicher Informationen die Lösungen ganz unterschiedlichen Kompetenzniveaus zuordnen – wobei manche roten höher einzustufen wären als das eine oder andere grüne, z. B. in folgender Stufung:

(1) Abruf des Wortes aus wiederholter Alltagserfahrung (z. B. dem Vorbeigehen am Kino um die Ecke)
(2) Konstruktion der Buchstabenfolge durch Zuordnung zur Lautfolge, evtl. mithilfe einer Anlauttabelle
(3) erstes orthographisches Nachdenken („beim langen /i:/ war doch was Besonderes …")
(4) prinzipiell passende orthografische Markierung der Vokallängen
(5) zutreffende Nutzung des <ie> als Basisgraphem für /i:/
(6) Erinnerung der Ausnahmeschreibung <i> für /i:/ in bestimmten Fällen wie MASCHINE, BIBER oder eben KINO.

Wichtig: Dieselbe Lösung verweist auf unterschiedliche Leistungen, aus ihr lässt sich deshalb nicht automatisch eine bestimmte Kompetenzstufe erschließen.

Aber könnte diese Auflösung in Zukunft nicht eine KI leisten?
Ich denke schon, dass sie Lösungen differenzierter als nur nach „falsch" vs. „richtig" auswerten könnte, indem sie z. B. Verschriftungen verschiedener Wörter auf Muster hin auswertet und vielleicht zu weiteren Daten in Beziehung setzt, wie das auch eine gute Lehrkraft kann und tun sollte. Das wäre schon ein Fortschritt, aber Eindeutigkeiten gibt es auch dann nicht – wie ja auch für uns Pädagog:innen nicht.

Was können die denn dann tun?
Sie könnten sich z. B. Wörter aus freien Texten der Kinder anschauen oder ihnen sog. „Marswörter" diktieren, also Kunstwörter wie MALOMI oder SCHUTTER, die die Kinder nicht als Lernwörter abrufen können, sondern lautbezogen konstruieren müssen, sodass die Lehrkraft sehen kann, welche Strategien sie (schon) nutzen.

Oder sie setzen Spiele ein, wie Erika Brinkmann sie in *GSa* 174 vorgestellt hat, oder Aufgaben wie in ihrem „Kompetenzheft Rechtschreiben" (2025): Die Kinder üben dabei bestimmte Teilleistungen, und die Lehrperson kann sehen, bei welchen Anforderungen die Kinder besondere Schwierigkeiten haben und bei welchen nicht. Für Mathematik finden sich solche methodischen Ideen und Aufgaben zum Beispiel in Heft 173 von *Grundschule aktuell*.

War diese doppelte Perspektive nicht auch eine Idee hinter den Materialien zur „Pädagogischen Leistungskultur" (Bartnitzky et al. 2005 ff.), die der Verband als Alternative / Ergänzung zu VERA entwickelt hat (siehe Abb.2)?
Genau! Wir haben damals versucht, möglichst Aufgaben zu finden oder diese so umzugestalten, dass die Kinder etwas über den Gegenstand lernen, also ihre fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen entwickeln, und gleichzeitig die Lehrer:innen etwas über die Kinder lernen, also darüber, welche Konzepte, Strategien und Routinen sie (nicht) beherrschen.

Aber das ist doch sehr aufwendig für Lehrer:innen. Angebote wie der Münsteraner „Lernserver"[4] versprechen eine Eins-zu-eins-Zuordnung von Fördermaterialien zum Testergebnis.
Diesen Kurzschluss findet man oft auch bei VERA, wenn aus schlechten Ergebnissen, z. B. im Lesetest, geschlossen wird, die Kinder müssten nun Lautlese-Trainings machen oder Lesestrategien üben. Ich habe aber schon am Beispiel der Verschriftungen von KINO deutlich zu machen versucht, dass (schwache) Leistungen immer mehrdeutig sind. Wir sehen zum Beispiel bei den Texten von VERA, dass vielen Kinder vor allem Weltwissen zu dem konkreten Thema oder der entsprechende Wortschatz fehlt. Interessanterweise hat eine Schweizer Untersuchung von Röthlisberger et al. (2021) gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund als Gruppe zwar im Lesetest deutlich schlechter abschneiden als die Kinder mit Deutsch als Erstsprache, aber dass dieser Unterschied verschwindet, wenn man den geringeren Wortschatz berücksichtigt. Lesen ist eben keine formale Technik, die man an beliebigen Texten überprüfen und fördern kann. Ohne inhaltliche Sinnerwartung, die aus ihren persönlichen Erfahrungen gespeist wird, laufen die Kinder sozusagen auf einem Bein.



Abb. 2: Pädagogische Leistungskultur: Lernbeobachtung als Basis der Förderung

Und was heißt das nun für eine „datengestützte" Lernbegleitung?
Ganz einfach: Die Ergebnisse der Leistungstests können nur erste Hypothesen sein. Sie bieten einen hilfreichen Einstieg in die Lernbeobachtung, beschränken sich aber auf nur einen Ausschnitt der „Daten", die man braucht, um den Lernstand und die Leistungsentwicklung der Kinder zu verstehen.

In dem Gutachten der Ständigen Wissenschaftliche Kommission (2026) klingt das aber anders. Da geht es fast nur um „evidenzbasierte" Diagnose- und Förderverfahren.
Das ist in der Tat bedauerlich. Ich habe ja eingangs deutlich gemacht, dass beides nicht zwingend zusammengehört. Einschlägige Publikationen des Grundschulverbands wie zum Beispiel zur „Pädagogischen Leistungskultur" oder andere analoge Konzepte werden in dem Gutachten überhaupt nicht erwähnt, nicht einmal kritisch diskutiert.

Schade, denn standardisierte Instrumente und informelle Verfahren haben ja beide ihre spezifischen Stärken und Schwächen.
Aber geht das Gutachten gar nicht auf die wichtige Funktion informeller Beobachtung ein. Ich vermisse da auch etwas Respekt für die „Intelligenz der Praxis" (Reinhard Kahl) und die Anerkennung ihres eigenständigen Beitrags in der Diagnose und der Förderung von Kindern.

Die Vorstellung, dass Unterrichtskompetenz in hohem Maße auf „implizitem Wissen", also auf persönlicher Erfahrung beruht (vgl. Neuweg 2022), spielt in dem Gutachten gar keine Rolle. Und damit wird auch die Frage nicht gestellt, wie man diese Kompetenz entwickeln kann (statt zu versuchen, sie durch explizites Wissen zu ersetzen).

Und wie könnte man sie entwickeln?
Durch das systematische Sammeln und Sichten von Produkten der Kinder, von Beobachtungen ihrer Aktivitäten. Über deren Bedeutung nachzudenken und sich mit Kolleg:innen über alternative Deutungen auszutauschen, ist die beste Form der Fortbildung. „Praxisgemeinschaften" (communities of practice) haben Lave und Wenger (1991) solche sozialen Formen (selbst) kritischer Reflexion genannt, wie es sie zum Beispiel im Schulverbund „Blick über den Zaun" gibt. Ganz wichtig: Sie sind dialogisch und nicht hierarchisch gedacht, verschiedene Perspektiven sollen sich ergänzen, es gibt nicht eine (z. B. „evidenzbasierte"), die als grundsätzlich überlegen angesehen wird.

Dieses dialogische Verständnis spiegelt im Grunde doch die Rolle der Lehrkräfte im Verhältnis zu ihren Schüler:innen bei der Lernbegleitung wider, wie es ja auch in den Vorschlägen der „Pädagogischen Leistungskultur" zentral ist.
Das stimmt, zum Beispiel in den Lerngesprächen, in denen Kinder und Lehrpersonen, zum Teil unter Einbezug der Eltern, ihre Sichtweisen über Fortschritte und Schwierigkeiten beim Lernen und über die Gründe dafür austauschen. Oder dass Kinder zunächst ihren Lernprozess in einem Aufgabenbereich selbst bewerten und dass diese Selbsteinschätzungen dann durch den Fremdblick der Lehrperson ergänzt werden. Auch das sind „Daten", und sie machen eine besondere Qualität „datengestützter" Lernbegleitung aus. Denn, und das ist zentral: Die Formate der Diagnose müssen zur pädagogischen Konzeption der Förderung passen, in der es zum Beispiel darum geht, dass die Kinder Mitverantwortung für ihr Lernen übernehmen. □



Vermessene Schulen – standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA und Co. (Beltz: Weinheim / Basel 2015), das inzwischen zum kostenlosen Download bereitsteht: https://t1p.de/vsss-scan

Anmerkungen
(1) https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17783/pdf/GSV_1999_Zur_Qualitaet_der_Leistung.pdf
(2) http://www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html
(3) https://www.testzentrale.de/shop/hamburger-schreib-probe-1-10-90204.html
(4) https://www.lernserver.de/index.html

Literaturangaben zum Artikel
können Sie von unserer Website herunterladen: https://t1p.de/GSa176Lit