

VERA-3



Handreichung
zur Durchführung und Weiterarbeit

Herausgeber

Landesinstitut für Schule
Am Weidedamm 20
28215 Bremen
www.lis.bremen.de

Im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft

Redaktion

Katja Repschläger
Carolin Richterling

Autorinnen:

Eva Meevissen, Katrin Oldendorf, Katja Repschläger,
Carolin Richterling, Maria Schröder, Maren Timptner

1. Auflage August 2013

Inhalt

Vorwort **S. 3**



Was VERA kann **S. 4**
Ziele der Vergleichsarbeiten



VERA-3 durchführen **S. 6**
Tabelle: Unterschiede zwischen Klassenarbeiten und Vergleichsarbeiten S. 7
Praxisbeispiel: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und VERA-3 S. 8
Praxisbeispiel: Feedbackgespräch zu VERA-3 mit den Eltern S.11
Checkliste: Durchführung S.12



Unterrichts- und Schulentwicklung mit VERA-3 **S.13**
Mit den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten arbeiten

Lesebeispiel: Lösungshäufigkeiten auf SchülerInnenebene S.14
Lesebeispiel: Lösungshäufigkeiten auf Aufgabenebene S.14
Lesebeispiel: Kompetenzstufen auf Klassenebene S.14
Tabelle: Kurzbeschreibung der Kompetenzstufen S.15
Tabellen: Fragen für die Interpretation der Ergebnisse S.17
Praxisbeispiel: Ergebnisse von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache S.18
Tabelle: Überlegungen zur Maßnahmenplanung S.19
Beispielinterpretation und Maßnahmenplanung: Klassenebene S.20
Beispielinterpretation und Maßnahmenplanung: Schulebene S.22
Beispielinterpretation und Maßnahmenplanung: SchülerInnenebene S.23



VERA-3 ins Schuljahr integrieren **S.24**
Praxisbeispiel: Besprechung von VERA-3 in der Deutsch-Fachkonferenz S.25



Impulse durch VERA-3-Aufgaben **S.27**
Tabelle: Unterschiede zwischen Testaufgaben und Unterrichtsaufgaben S.28
Praxisbeispiel: VERA-3-Mathematikaufgaben im Unterricht einsetzen S.28
Praxisbeispiel: Auseinandersetzung mit VERA-3-Deutschaufgaben S.30

Anhang **S.36**
Abkürzungen und Bildnachweis

Vorwort

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

ich freue mich, Ihnen eine Handreichung des Landesinstituts für Schule (LIS) zu den Vergleichsarbeiten in der 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) vorlegen zu können.

VERA-3 ist ein Diagnoseverfahren, das den Kompetenzstand Ihrer SchülerInnen feststellt und Ihrer Schule eine Standortbestimmung ermöglicht. LehrerInnen erhalten eine Rückmeldung über den Könnens- und Wissensstand ihrer Klassen sowie zusätzlich Vergleichswerte auf verschiedenen Ebenen. Diese Form der Rückmeldung wird dann wirksam, wenn LehrerInnen, Jahrgangsteams, Fachkonferenzen und Schulleitung einen professionellen Dialog über die Resultate initiieren und sich über Erfahrungen mit Unterrichtsprozessen austauschen.

Eine der größten Herausforderungen für gute Schulen ist es, für alle SchülerInnen tagtäglich interessante Lernmöglichkeiten zu schaffen, die den individuellen Potenzialen entsprechen und anregende Lernanreize bieten. Als Grundlage für diese pädagogische Arbeit liegen seit geraumer Zeit Maßstäbe in Form von ländergemeinsamen Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik vor. Zentrale Vergleichsarbeiten, die sich an diesen Maßstäben orientieren, sollen der Unterrichts- und Schulentwicklung zugleich diagnostische Impulse geben.

Ich wünsche Ihnen gutes Gelingen bei der Gestaltung und Weiterentwicklung Ihres Unterrichts mit Hilfe der Vergleichsarbeiten.

Dr. Wolff Fleischer-Bickmann

Direktor des Landesinstituts für Schule

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

in den Informationsveranstaltungen, Workshops und anderen Veranstaltungen, die wir in den letzten Jahren zum Thema VERA-3 angeboten haben, konnten wir viele Fragen und Anregungen sammeln. Das von Ihnen erhaltene Feedback greifen wir in dieser Handreichung auf, um Sie so gut wie möglich bei der Vorbereitung, der Durchführung und der Nachbereitung von VERA-3 zu unterstützen.

Der Aufbau dieser Handreichung ist chronologisch, zugleich aber auch so gestaltet, dass Sie sich einzelne relevante Abschnitte herausuchen können. In der Handreichung finden Sie sowohl theoretische Erläuterungen als auch Beispiele aus der Praxis. Zudem sind Antworten auf häufig gestellte Fragen, tabellarische Übersichten, Lese- und Interpretationsbeispiele sowie Anregungen zur Maßnahmenplanung aufgenommen.

Wir freuen uns, dass wir Sie mit dieser Handreichung im Umgang mit den Vergleichsarbeiten unterstützen können.

Katja Repschläger

Carolin Richter

Referentinnen für Vergleichsarbeiten
am Landesinstitut für Schule



Was VERA kann

Ziele der Vergleichsarbeiten

In Bremen werden seit dem Schuljahr 2004/2005 im Primarbereich und seit dem Schuljahr 2007/2008 im Sekundarbereich länderübergreifende Vergleichsarbeiten geschrieben. In diesem Kapitel wird erklärt, welche Chancen VERA für die Unterrichts- und Schulentwicklung bietet und wie VERA Impulse für kompetenzorientierten Unterricht geben kann.

Die länderübergreifend durchgeführten Vergleichsarbeiten (VERA-3 in Jahrgangsstufe 3 und VERA-8 in Jahrgangsstufe 8) verfolgen **zwei Ziele** (KMK, 2006). Zum einen liefern ihre Ergebnisse den Schulen eine Grundlage für eine datengestützte Unterrichts- und Schulentwicklung (1) und zum anderen sollen sie den Ausbau von kompetenzorientiertem Unterricht fördern (2).

Unterrichts- und Schulentwicklung mit VERA-Ergebnissen (1)

VERA-Ergebnisse können wichtige Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung geben. Diese Handreichung beschreibt, wie die Ergebnisrückmeldungen zu diesem Zweck eingeordnet und interpretiert sowie erforderliche Maßnahmen abgeleitet, geplant und umgesetzt werden können (→S.13-23).

Die Interpretation der Ergebnisrückmeldungen und die Maßnahmenplanung beziehen sich dabei auf drei unterschiedliche Ebenen:

Auf **Unterrichtsebene** geben VERA-Ergebnisse Hinweise darauf, an welchen Stellen Unterricht verbessert werden kann, damit er inhaltlich und didaktisch-methodisch bestmöglich auf die SchülerInnen und die Unterrichtsziele abgestimmt ist.

Auf **Schulebene** geben VERA-Ergebnisse Hinweise auf einen möglichen schulischen Entwicklungsbedarf.

Auf **SchülerInnenebene** können VERA-Ergebnisse Hinweise auf Förder- und Förderbedarf einzelner SchülerInnen geben. Einzelergebnisse sollten jedoch nicht überbewertet werden, da VERA kein Instrument zur Individualdiagnostik ist (→S.16 und Beispielinterpretation S.23).

Impulse für einen kompetenzorientierten Unterricht (2)

Die Vergleichsarbeiten sollen zu einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung anregen (→S.27-35). Das bedeutet, im Fokus steht nicht das Lernen von Fachwissen, sondern die Entwicklung von Kompetenzen, die für die Bewältigung von authentischen Anforderungssituationen im Fachkontext notwendig sind.

Kompetenzen, Bildungsstandards und Bildungspläne

Die Aufgaben der Vergleichsarbeiten werden auf Basis der kompetenzorientierten Bildungsstandards entwickelt.

Der Begriff **Kompetenzen** hat je nach Verwendungszweck und Kontext unterschiedliche Bedeutungen. Grundsätzlich gilt jedoch, dass

- sich Kompetenzen aus einer Kombination von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zusammensetzen.
- die Anforderungen, die hinter Kompetenzen stehen, ergebnisorientiert sind. Lernen ist auf die Bewältigung von bestimmten Situationen ausgerichtet.
- Kompetenzen sich nicht an abstraktem Schulstoff, sondern an lebensweltlichen Bezügen orientieren. Inhalte werden vermittelt, um das Wissen eigenständig in den jeweiligen Lebenssituationen anzuwenden.
- bei der Nutzung von Kompetenzen viele unterschiedliche Einzelleistungen und Erfahrungen zusammenspielen.
- Kompetenzen kumulativ erworben werden.
- sich kompetenzorientierter Unterricht stark an den einzelnen SchülerInnen und deren individuellen Lernvoraussetzungen sowie ihrer Lernentwicklung ausrichtet.

Bildungsstandards benennen die Kompetenzen, die alle SchülerInnen am Ende der 4. Jahrgangsstufe im Primarbereich, am Ende der 9. bzw. 10. Jahrgangsstufe im Sekundarbereich I und am Ende der 12. bzw. 13. Jahrgangsstufe im Sekundarbereich II erworben haben sollten. Sie konzentrieren sich auf den Kernbereich eines Faches. Die Bildungsstandards wurden von der Kultusministerkonferenz (KMK) in den Jahren 2003, 2004 und 2012 eingeführt und sind seitdem bundesweit gültig.

Bildungsstandards gibt es

- im Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) für die Fächer Deutsch und Mathematik,
- für den Hauptschulabschluss (in Bremen: erweiterte Berufsbildungsreife in Jahrgangsstufe 10) für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch),
- für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) für die Fächer Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch), Biologie, Chemie und Physik,

- für die Allgemeine Hochschulreife für die Fächer Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch).

Die Bildungsstandards sollen einen Beitrag zur Steigerung der Qualität schulischer Bildung leisten, indem sie anregen, den Unterricht stärker auf definierte Leistungserwartungen auszurichten. Durch transparente Gütemaßstäbe werden die Erträge von kompetenzorientiertem Unterricht in einem Land, in einer Schule sowie in einer Klasse messbar gemacht und können Grundlage für einen weiteren Diskurs sein. Darüber hinaus soll mit den Bildungsstandards die Vergleichbarkeit von schulischen Abschlüssen sichergestellt werden.

Die **Bildungspläne** im Land Bremen bauen auf den bundesweit gültigen Bildungsstandards auf. In den Bildungsplänen werden Standards als Kompetenzen beschrieben, die SchülerInnen am Ende von Doppeljahrgangsstufen (2, 4, 6, 8, 10) und der gymnasialen Oberstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen legen die fachlichen Anforderungen fest. Sie gliedern sich nach inhalts- und prozessbezogenen Anforderungen und bauen auf bereits erworbenen Kompetenzen auf. Die Kompetenzen gliedern sich nach den Bereichen bzw. Dimensionen des Faches.

Weitere Informationen

KMK (2006). Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_08_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf

Übersicht der Bildungsstandards der KMK: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

Übersicht der Bildungspläne für das Land Bremen: <http://www.lis.bremen.de/info/bildungsplaene>



VERA-3 durchführen

Die Vergleichsarbeiten in der 3. Jahrgangsstufe werden jährlich in den Fächern Deutsch und Mathematik durchgeführt. Für einen erfolgreichen Ablauf sind im Vorfeld, bei der Durchführung sowie für die Nachbereitung verschiedene Aspekte zu beachten.

Die Vergleichsarbeiten in Jahrgangsstufe 3 werden in allen Bundesländern zeitgleich an einheitlich festgelegten Terminen geschrieben. Diese werden den Bremer Schulen frühzeitig von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft bekannt gegeben und sind ebenfalls auf der Internetseite des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) abrufbar, das für die zentrale Aufgabenerstellung der Vergleichsarbeiten im Auftrag der Länder zuständig ist (<http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aktuell>).

Seit dem Schuljahr 2011/2012 ist die Teilnahme für die Schulen im Land Bremen in einem von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft festgelegten Fach verpflichtend. Im jeweils anderen Fach wird den Schulen die Teilnahme freigestellt.

Organisatorische Vorbereitung

Im Land Bremen werden den Schulen alle **Testmaterialien** in gedruckter Form zur Verfügung gestellt. Für das im jeweiligen Durchgang verbindliche Fach werden die Testunterlagen automatisch zugestellt. Für die Teilnahme im freiwilligen Fach werden die Schulen rechtzeitig vom Landesinstitut für Schule angeschrieben und gebeten, die benötigten Testhefte anzufordern.

Die Erfassung sämtlicher Daten erfolgt über das **VERA-3-Internetportal** des zepf (Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung) der Universität Koblenz-Landau. Für den Zugang zum geschützten Bereich (<http://www.projekt-vera3.de>) erhält jede Schule ein eigenes **Passwort**, das vom Landesinstitut für Schule verschickt wird (ca. fünf Wochen vor dem ersten Testtermin).



Ein wichtiger Schritt zur Vorbereitung ist die **Eingabe der Schul- und Klassendaten** im geschützten Bereich des VERA-3-Internetportals (*Stammdaten > Schuldaten bzw. Klassengrößen*). Einzugeben ist die Anzahl der dritten Klassen, wie diese Klassen benannt sind und die jeweilige Anzahl der Schüler-

Innen in den Klassen. In den „Informationen zur Durchführung und Dateneingabe“ des zepf findet sich eine ausführliche Beschreibung. Diese kann unter dem Menüpunkt *Materialien > Allgemein* heruntergeladen werden.

In einem weiteren Schritt können nun für jede Klasse die **Schülerdaten** eingegeben werden. Dazu gehören das Geschlecht, der Sprachhintergrund sowie eventuelle Leistungseinschränkungen (wie z. B. Teilleistungsstörungen im Fach Deutsch oder Mathematik), die später bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Alle Eingaben werden aus Gründen des **Datenschutzes** anonym über eine **laufende Schülernummer** eingegeben. Im Falle einer Teilnahme in beiden Fächern ist es daher wichtig, dass die Deutsch- und MathematiklehrerInnen die gleiche Numerierung für die SchülerInnen einer Klasse verwenden (z. B. die Reihenfolge im Klassenbuch).

Für den sogenannten fairen Vergleich werden die **Kontextdaten** der Klasse benötigt. Dazu wird unter dem Menüpunkt *Stammdaten > Kontextinformationen* um die Einschätzung des sozialen Hintergrundes der SchülerInnen in der Klasse gebeten. Aus diesen Angaben wird unter Einbezug der zuvor eingegebenen Schülerdaten (z. B. die Geschlechterverteilung und der Anteil der SchülerInnen, die Deutsch nicht als dominante Sprache sprechen) ein Wert errechnet, auf dessen Grundlage die Klasse einer Kontextgruppe zugeordnet wird.

Wozu dient der faire Vergleich?

Neben Vergleichswerten von Parallelklassen und dem Land gibt es bei VERA-3 mit dem fairen Vergleich auch eine Vergleichsmöglichkeit, bei der die Unterschiede in der Klassenzusammensetzung berücksichtigt werden (→Beispielinterpretation S.20). Über ein komplexes statistisches Verfahren (eine sogenannte Clusteranalyse) werden dazu alle Klassen jeweils einer von insgesamt drei Kontextgruppen zugeordnet. Der Kontext umfasst leistungsrelevante Rahmenbedingungen, auf die LehrerInnen keinen Einfluss haben. Weitere Informationen zum fairen Vergleich finden Sie in einer Handreichung des zepf, die Sie im geschützten Bereich des VERA-3-Internetportals unter dem Menüpunkt *Materialien > Allgemein* herunterladen können.

VERA-3 bietet zudem die Möglichkeit an, die eigene **Diagnosegenauigkeit** zu überprüfen. Dazu können LehrerInnen vorab Ihre Einschätzung im VERA-3-Internetportal abgeben, wie viele der Kinder Ihrer Klasse die einzelnen Testaufgaben voraussichtlich lösen werden. Die Einschätzung zur Schwierigkeit der Testaufgaben für die SchülerInnen wird dann im Rahmen der Auswertung den tatsächlichen Aufgabenschwierigkeiten gegenübergestellt. So kann über die Rückmeldung aufgezeigt werden, wie zutreffend das Leistungsniveau der Klasse eingeschätzt wurde und wie gut die Schwierigkeitsunterschiede zwischen den einzelnen Aufgaben für die SchülerInnen erkannt werden konnten.

Tabelle: Unterschiede zwischen Klassenarbeiten und Vergleichsarbeiten

	Klassenarbeiten	Vergleichsarbeiten
Ziel	überprüfen kompetenzorientiert, was in den unmittelbar vorangegangenen Unterrichtsstunden gelernt wurde.	geben Auskunft über den Lernstand der Klasse im Hinblick auf die in den Bildungsstandards formulierten Ziele für das Ende der 4. Jahrgangsstufe. überprüfen, welches Wissen und welche Fähigkeiten die SchülerInnen in den überprüften Inhaltsbereichen langfristig erworben haben und inwieweit sie diese anwenden können.
Nutzen	dienen der Leistungsüberprüfung und -bewertung der SchülerInnen.	ermöglichen eine standardbasierte Standortbestimmung und können Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung geben.
Anspruch	beinhalten in der Regel nur Aufgaben, die aufgrund der vorangegangenen Lerneinheiten gelöst werden können.	sind nicht darauf ausgelegt, dass alle SchülerInnen alle Aufgaben lösen können, da die eingesetzten Aufgaben das gesamte Kompetenzspektrum im Hinblick auf die Bildungsstandards für das Ende der Primarstufe abdecken. Die Testhefte sind so angelegt, dass die SchülerInnen im Durchschnitt ungefähr 50% der Aufgaben lösen können.
Auswertung	beinhalten umfangreiche Aufgaben, bei denen auch Teilpunkte möglich sind.	testen mit eher kurzen Teilaufgaben gezielt Kompetenzen. Die Aufgaben werden daher nur mit richtig oder falsch bewertet.

Praxisbeispiel: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und VERA-3

Wenn SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf nicht regulär an den Vergleichsarbeiten teilnehmen (→S.9), stellt sich die Frage, wie sie dennoch miteinbezogen werden können. Eine Möglichkeit ist, dass diese Kinder einzelne, entsprechend umgearbeitete Testaufgaben bearbeiten, während Ihre MitschülerInnen in einem anderen Raum VERA-3 schreiben. Durch die Veränderung der Testaufgabe ist natürlich keine Überprüfung der Bildungsstandards mehr möglich (und auch keine Eingabe der Ergebnisse in das VERA-3-Internetportal). Ziel ist die Einbindung der Kinder.

„Regelmäßig Anfang Mai wurde ich von der Klassenlehrerin nach meiner Einschätzung gefragt, welche Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf die VERA-Aufgaben mitschreiben könnten. Vielleicht kämen hierfür einzelne Bereiche in Mathematik oder Deutsch in Betracht. Grundsätzlich haben wir ermittelt, ob wir mit unserer Auffassung bezüglich der Kompetenzen betreffender SchülerInnen übereinstimmen. Es war üblich, dass ALLE SchülerInnen des Jahrgangs zeitgleich VERA-Aufgaben bearbeiteten. Je nach Aufgabenangebot und Situation des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden VERA-Aufgaben teilweise in Lernaufgaben umgewandelt und außendifferenziert vorgelegt. Wenn die Ergebnisse auch nicht wie sonst üblich eingegeben werden konnten, wurden Durchführung und Ergebnisse der Aufgaben anschließend mit der Fachlehrerin und mit den Eltern besprochen.

Hier zwei Beispiele, wie wir Testaufgaben im Fach Mathematik für den Bereich „Zahlen und Operationen“ umgewandelt haben:

Beispiel 1: Würstchen-Essen-Aufgabe

Testheft Mathematik 2012, Teil I: Zahlen und Operationen

Würstchen essen	
Es wurden 50 Würstchen für 38 Kinder gekocht. Jedes Kind isst ein Würstchen. Wie viele Kinder können noch ein zweites Würstchen bekommen?	
<input type="checkbox"/>	6
<input type="checkbox"/>	12
<input type="checkbox"/>	22
<input type="checkbox"/>	38

Vorbereitung mit der Klasse

Eine kurze Besprechung des **Ablaufs** mit den SchülerInnen kann Vertrautheit mit dem Verfahren schaffen. Es ist möglich, die mit den Testheften gelieferte Durchführungserläuterung, die sich vorab auch im VERA-3-Internetportal herunterladen lässt, schon im Vorfeld mit den SchülerInnen durchzugehen. Es kann die Kinder auch beruhigen zu wissen, dass alle SchülerInnen der 3. Jahrgangsstufe an VERA teilnehmen. Ebenfalls kann es hilfreich sein, den SchülerInnen die Ziele von VERA-3 zu vermitteln und deutlich zu machen, dass sich die Vergleichsarbeiten

Vorbereitung für die Bearbeitung der umgewandelten Aufgabe: 50 Pappstreifen

Um die Kompetenzen einzelner SchülerInnen (Förderbedarf LSV = Lernen, Sprache und Verhalten) nutzen zu können, haben zwei SchülerInnen diese Aufgabe gemeinsam bearbeitet.

Erste Handlung war die Sichtung und Identifizierung des Materials. Im Anschluss wurde die Aufgabe von einer Schülerin vorgelesen und der Inhalt in eigenen Worten wiedergegeben.

Zweite Handlung war die Verteilung der 38 Würstchen (Pappstreifen). An dieser Stelle konnte das Problem der Aufgabe sprachlich benannt werden. Die Formulierung der SchülerInnen lautete: „Wie viele Würstchen sind übrig geblieben und können noch verteilt werden?“

Bei der Bearbeitung dieser Aufgabe ging es nicht um die rechnerische Ermittlung, sondern um die Ermittlung durch Nutzung handelnder Aspekte. Durch die Partnerarbeit konnten verbale Kompetenzen angewendet werden.

Beispiel 2: Zahlen nach Größe ordnen

Testheft Mathematik 2012, Teil I: Zahlen und Operationen

Zahlen nach Größe ordnen								
Ordne folgende Zahlen der Größe nach. Beginne mit der Kleinsten.								
358, 947, 99, 1001, 385								
___	<	___	<	___	<	___	<	___

Vorbereitung für die Bearbeitung der umgewandelten Aufgabe: Fünf Karten mit jeweils einer der angeführten Zahlen. Jede Zahl ist in eine Stellenwert-Tabelle eingefügt.

Zu Beginn wurde das Material gesichtet und identifiziert, das heißt, die Zahlen wurden gelesen. Im Anschluss wurde die Aufgabe gelesen und der Inhalt in eigenen Worten wiedergegeben. Die fünf Karten wurden nach Zahlengröße geordnet. Abschließend trug die Schülerin die Zahlen in das Aufgabenfeld ein. Dabei beschrieb sie in eigenen Worten die Bedeutung des Kleiner-als-Zeichens: „.“

in wesentlichen Punkten von Klassenarbeiten unterscheiden (→Tabelle S.7).

Zum Teil enthalten die Vergleichsarbeiten für die SchülerInnen ungewohnte **Aufgabenformate**. Für VERA-3 typisch sind Fragen mit Mehrfachauswahl (multiple choice), Reihenfolgefragen, Ausfüllfragen und Fragen mit Kurzantwort. Es ist daher sinnvoll, die verschiedenen Formate kurz vorzustellen.

Sinnvoll ist auch eine Vermittlung von **Tipps zur Bearbeitung** der Vergleichsarbeiten:

Rückmeldung

Die Rückmeldungen können mit dem Schulpasswort im VERA-3-Internetportal online eingesehen oder als Ergebnisbericht heruntergeladen werden.

Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten werden in drei Schritten an die Schulen zurückgemeldet. Direkt nach der Dateneingabe wird eine **Sofortrückmeldung** mit den Lösungshäufigkeiten pro Aufgabe und pro SchülerIn generiert. Ungefähr zwei bis drei Wochen danach erfolgt die **erste Rückmeldung**. Sie enthält die Kompetenzstufen der SchülerInnen, der Klasse und der Schule. Die **zweite Rückmeldung**, die in der Regel in der ersten Schulwoche nach den Sommerferien freigeschaltet wird, enthält Vergleichswerte auf Landesebene und den fairen Vergleich.

Es ist wichtig, dass die Fach- und KlassenlehrerInnen, aber auch alle anderen an der Unterrichts- und Schulentwicklung beteiligten Personen über die Ergebnisse informiert werden. Wie die Rückmeldungen gelesen und eingeordnet sowie gezielt Maßnahmen daraus abgeleitet werden können, wird im nächsten Kapitel (→S.13) beschrieben.

Kann man VERA-3 für das Übergangsverfahren von der Grundschule in die 5. Jahrgangsstufe nutzen?

Nein, die Ergebnisse aus VERA-3 eignen sich nicht für die Beurteilung zum Halbjahr der 4. Jahrgangsstufe, ob ein Kind mit seinen Leistungen oberhalb der Regelstandards liegt. Mit VERA-3 werden nur Teilbereiche eines Faches getestet. Zudem liegt VERA-3 zum Beurteilungszeitpunkt so weit zurück, dass von einem Lernzuwachs auszugehen ist. Bitte verfahren Sie nach den von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft vorgegebenen Richtlinien zum Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Bildungsgängen.

Besprechung der Klassenergebnisse

Es bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten an, die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten mit den SchülerInnen zu thematisieren.

Eine **erste Besprechung** sollte kurz nach der Auswertung der Testhefte stattfinden. Die Sofortrückmeldung mit den Lösungshäufigkeiten pro Aufgabe und pro SchülerIn ist direkt nach der Dateneingabe abrufbar.

- In einem Gesprächskreis können kurz die Erfahrungen der SchülerInnen und die eigene Erfahrung mit den Vergleichsarbeiten besprochen werden.

- Während der Feedbackstunde bekommen die SchülerInnen die Aufgabenhefte zur Einsicht ausgehändigt. Die Kinder können überprüfen, welche Aufgaben sie richtig gelöst haben. Es kann auf einzelne Aufgaben eingegangen werden oder es können auch in den folgenden Unterrichtsstunden bestimmte Aufgaben gemeinsam gelöst werden. Wichtig ist an dieser Stelle auch auf die unterschiedlichen Schwierigkeiten der Aufgaben einzugehen.
- Den SchülerInnen wird mitgeteilt, wie viel Prozent der Aufgaben sie richtig gelöst haben. Dabei ist es sinnvoll zu wiederholen, dass es nicht „schlimm“ ist, wenn sie nicht alle Aufgaben lösen konnten, da die Testhefte so angelegt sind, dass im Durchschnitt ungefähr die Hälfte der Aufgaben gelöst werden kann. Es kann zudem pädagogisch sinnvoll sein, den Kindern zu erklären, dass sich die Aufgaben auf die zu erwartenden Fähigkeiten am Ende der vierten Klasse beziehen. Der Bewertungsmaßstab ist also anders als bei Klassenarbeiten (→Tabelle S.7).

Eine **weitere Besprechung** der Ergebnisse ist möglich, wenn die Kompetenzstufen bekannt sind (eventuell auch erst dann, wenn zusätzlich die Landesvergleichswerte zurückgemeldet wurden).

Information der Eltern

Die Eltern sollten im Vorfeld über die Durchführung der Vergleichsarbeiten informiert werden. Dazu wird in jedem Jahr ein Elternbrief zur Verfügung gestellt, der im geschützten Bereich des VERA-3-Internetportals unter dem Menüpunkt *Materialien > Allgemein* heruntergeladen werden kann.

Es empfiehlt sich, den Eltern die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten persönlich mitzuteilen, zum Beispiel am Elternsprechtag oder am Elternabend. Die Eltern haben im Allgemeinen kein umfassendes Verständnis von kompetenzorientiertem Unterricht, Bildungsstandards und der Testmethodik der Vergleichsarbeiten. Daher besteht bei ihnen Unsicherheit darüber, wie die Ergebnisse einzuordnen sind. Im Praxisbeispiel auf der nächsten Seite sind Anregungen zu finden, wie ein Elternfeedback gestaltet werden kann.

Praxisbeispiel: Feedbackgespräch zu VERA-3 mit den Eltern

Die VERA-3-Ergebnisse der Kinder können beispielsweise im Rahmen des Elternsprechtages mit den Eltern besprochen werden:

- Besprechen Sie kurz die Erfahrungen mit der Testdurchführung von VERA-3. Schildern Sie die Erfahrungen der SchülerInnen und Ihre eigene mit der Testung. Sprechen Sie zum Beispiel an, wie die Kinder zeitlich mit dem Test klargekommen sind und wie engagiert sie an den Aufgaben gearbeitet haben. Eventuell können Sie auch Beispielaufgaben zeigen und konkret auf einzelne Aufgaben eingehen, mit denen das Kind Schwierigkeiten hatte oder besonders gut zurecht gekommen ist.
- Teilen Sie den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten die Ergebnisse ihres Kindes mit. Es ist davon auszugehen, dass Ihnen Fragen dazu gestellt werden, wie VERA „funktioniert“. Insbesondere Fragen zu der Bedeutung der Kompetenzstufen und der Aussagekraft der Individualergebnisse sind zu erwarten (→ Beispielinterpretation S.23).
- Zu der Besprechung der VERA-3-Ergebnisse sollten auch die Ergebnisse aus anderen Arbeiten herangezogen werden. Dabei können Unterschiede oder Ähnlichkeiten herausgestellt werden und mögliche Gründe dafür (wie z. B. Nervosität, besonderes Interesse an einem Thema, etc.) besprochen werden.
- Geben Sie gegebenenfalls einen kurzen Überblick darüber, was Sie aus den Ergebnissen von VERA-3 (und von anderen Evaluationen) ableiten. Steht in der Schule eine Auseinandersetzung mit dem Thema an oder wurden schon Maßnahmen geplant? Was sagen Ihnen die Ergebnisse? Wurden Sie in Ihrem unterrichtlichen Handeln bestärkt? Werden Sie andere Schwerpunkte im Unterricht setzen? Werden Sie Maßnahmen zur Differenzierung verstärken?

Checkliste: Durchführung



Anschreiben zur Testheftbestellung für das freiwillige Fach

- Entscheidung über die Teilnahme
- Bestellung bis an das LIS senden (über Vordruck)



Anschreiben mit Schulpasswort zur Öffnung des VERA-3-Internetportals

- Eingabe der Schul- und Klassendaten
- Eingabe der SchülerInnenendaten
- Eingabe der Kontextdaten (→fairer Vergleich S.7)

März

Mai

April

Juni

Juli

August



Testtermine:

- VERA-3 Mathematik
- VERA-3 Deutsch, 1. Tag
- VERA-3 Deutsch, 2. Tag



.....Anlieferung Testmaterialien (2-4 Tage vor dem ersten Testtermin)

- Prüfen, ob alle Materialien vorhanden sind
- Diagnosegenauigkeit (→S.7)



Informationsveranstaltung des LIS am

- SchülerInnen informieren
- Eltern informieren
- Testung zeitlich und räumlich planen



..... Dateneingabebeschluss (ca. 3-4 Wochen nach der Testung)

- Auswertung der Testhefte
- Eingabe der Ergebnisse
- Fragebogen (Zentralstichprobe)

Nach der Eingabe: Sofortrückmeldung



..... Erste Rückmeldung (ca. 3 Wochen nach der Testung)

- Kollegium über die Verfügbarkeit der Ergebnisse informieren



..... Zweite Rückmeldung (direkt nach den Sommerferien)

- Kollegium über die Verfügbarkeit der Ergebnisse informieren

Unterrichts- und Schulentwicklung mit VERA-3

Mit den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten arbeiten

Eine wichtige Voraussetzung, um die Rückmeldungen zu den Vergleichsarbeiten für die eigene Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen zu können, ist es, die Ergebnisse zu verstehen und sie in den Klassen- und Schulkontext einzuordnen. Erst durch die Auseinandersetzung mit den Aufgaben und den Ergebnissen entfalten sich die Chancen und das Potenzial von VERA-3.

Vergleichsarbeiten liefern keinen Aufschluss über Ursachenzusammenhänge oder über didaktische Konzepte zur Förderung einzelner SchülerInnen. Sie können nur ein externer Auslöser für eine schulinterne Reflexion sein.

Wie man von den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten zur Unterrichts- und Schulentwicklung kommt und die Ergebnisse für die pädagogische Arbeit nutzt, wird in den folgenden Absätzen beschrieben:

- Wie werden die Rückmeldungen **gelesen**?
- Wie lassen sich die Ergebnisse **einordnen** und welche Interpretationsmöglichkeiten ergeben sich aus den Rückmeldungen?
- Welche **Maßnahmen** können daraus für die Gestaltung und Entwicklung des Unterrichts abgeleitet und umgesetzt werden?

1. Ergebnismrückmeldungen von VERA lesen

Die Ergebnisse von VERA-3 werden in zwei unterschiedlichen Formaten dargestellt: als Lösungshäufigkeiten (a) und in Form von Kompetenzstufen (b).

a) Lösungshäufigkeiten

Mit der Rückmeldung der **Lösungshäufigkeiten auf SchülerInnenebene** wird - wie im Lesebeispiel auf Seite 14 abgebildet - für alle SchülerInnen der Anteil der richtig gelösten Aufgaben angegeben. Zusätzlich werden in der linken Spalte der Tabelle alle Informationen zu den SchülerInnen in Kurzform wiedergegeben, die bei der Eingabe der SchülerInnendaten entsprechend vermerkt wurden (→S.7).

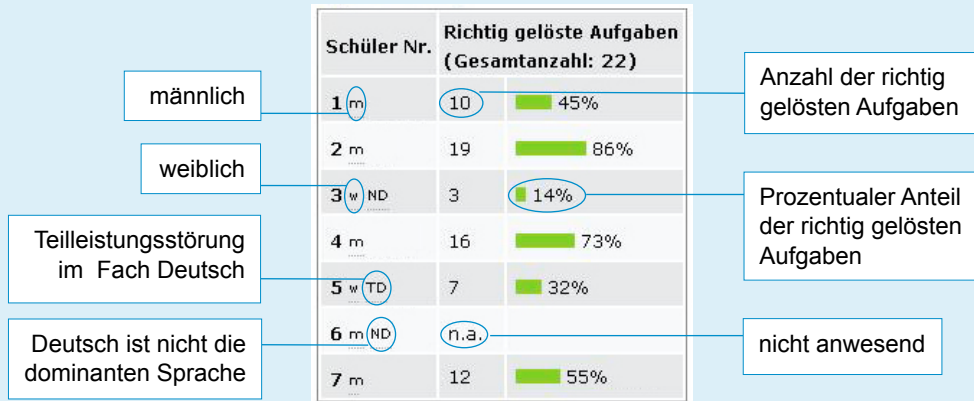
Das zweite Lesebeispiel auf Seite 14 zeigt die **Lösungshäufigkeiten auf Aufgabenebene**. Aus der abgebildeten Tabelle lässt sich ablesen, wie viele SchülerInnen der Klasse die jeweilige Aufgabe richtig gelöst haben. SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungenügender Sprachbeherrschung gehen nicht in die Berechnung der Gruppenwerte mit ein (→S.9). Die Anzahl der SchülerInnen, die in die Auswertung mit eingegangen sind, wird im VERA-3-Internetportal über der Tabelle mit den Ergebnissen angezeigt.



Lesebeispiel: Lösungshäufigkeiten auf SchülerInnenebene

Der erste Schüler im abgebildeten Ausschnitt der Tabelle hat 10 der insgesamt 22 Aufgaben aus dem Bereich Le-

sen im Fach Deutsch richtig gelöst. Das sind 45 Prozent der Aufgaben.



Lesebeispiel: Lösungshäufigkeiten auf Aufgabenebene

In der Tabelle ist zu sehen, dass 94 Prozent der SchülerInnen die Aufgabe 2_1 Naturkundemuseum richtig gelöst haben. Das sind 17 der 18 gewerteten SchülerInnen.

setzt werden: Wenn also „nur“ 28 Prozent der SchülerInnen die Aufgabe 2_3 auf Kompetenzstufe 4 lösen, ist dies dennoch ein gutes Ergebnis, da die Anforderungen der Aufgabe über den Regelstandards liegen, die für das Ende der 4. Jahrgangsstufe formuliert sind (→S.15).

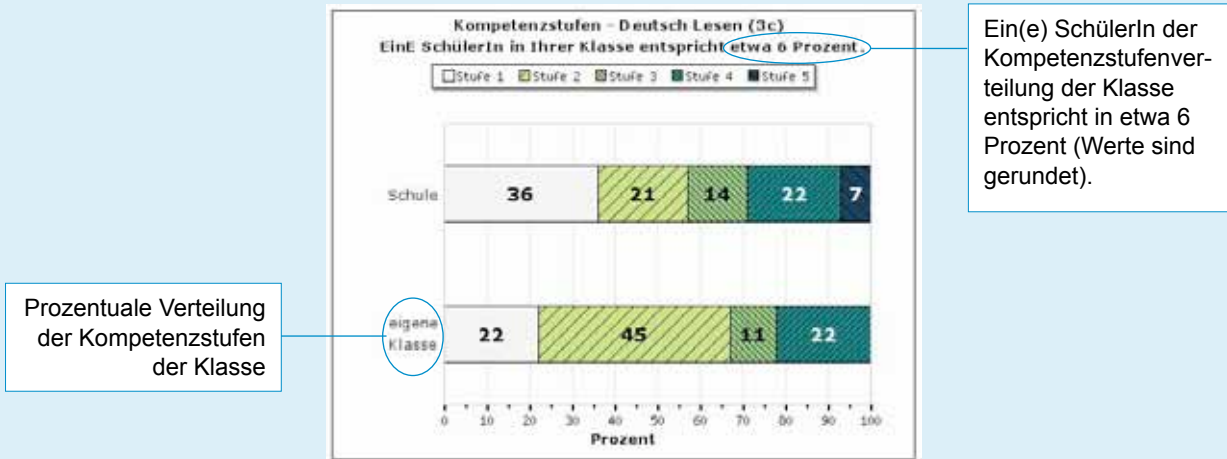
Für alle Aufgaben wird im Vorfeld durch eine Pilotierungsstudie ein Schwierigkeitsgrad ermittelt und die Aufgaben somit einer Kompetenzstufe zugeordnet. Dieser Schwierigkeitsgrad sollte in Relation zur Lösungshäufigkeit ge-



Lesebeispiel: Kompetenzstufen auf Klassenebene

Der Schulwert (oberer Balken) ist der Durchschnittswert der Ergebnisse aller dritten Klassen der Schule. Über alle Klassen hinweg befinden sich 21 Prozent der SchülerInnen auf Kompetenzstufe 2. In der Klasse (unterer Balken) sind es 45 Prozent der Kinder. Bei 45 Prozent der

insgesamt 18 SchülerInnen dieser Beipielklasse handelt es sich somit um 8 SchülerInnen, denn ein/e SchülerIn entspricht in dieser Abbildung in etwa 6 Prozent (der genaue Prozentwert liegt in diesem Fall etwas niedriger).



b) Kompetenzstufen

Die **Kompetenzstufen** beziehen sich auf die in den Bildungsstandards formulierten Ziele, die alle SchülerInnen am Ende der 4. Jahrgangsstufe erreicht haben sollten. Mit den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz wird die Erwartung verbunden, dass alle SchülerInnen bis zum Ende der Primarstufe über Kompetenzen auf der Niveaustufe 3 (Regelstandards) verfügen.

Der Kompetenzstand der SchülerInnen kann auf einer kontinuierlichen Kompetenzskala eingetragen werden. Im Kompetenzstufenmodell wird diese Kompetenzskala in inhaltlich sinnvoll voneinander abgrenzbare Abschnitte eingeteilt. Durch diese Stufenbeschreibungen kann dargestellt werden, welche Anforderungen die SchülerInnen jeweils auf der erreichten Kompetenzstufe mit großer Wahrscheinlichkeit bewältigen können.

Unter Federführung des IQB wurden für die Primarstufe die folgenden Kompetenzstufenmodelle (KSM) wissenschaftlich erarbeitet:

- Deutsch: KSM Zuhören, KSM Lesen, KSM Rechtschreibung und KSM Sprachgebrauch für das Ende der 4. Jahrgangsstufe
- Mathematik: Ein Globalmodell für das Ende der 4. Jahrgangsstufe, das sich auf alle inhaltsbezogenen Kompetenzen anwenden lässt.

In der Tabelle unten auf dieser Seite sind exemplarisch für den Bereich Lesen im Fach Deutsch die Anforderungen auf den einzelnen Kompetenzstufen in Kurzform dargestellt. Vertiefende Informationen zu den Kompetenzstufenmodellen sind auf der Internetseite des IQB unter <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> zu finden.

Im Lesebeispiel auf der linken Seite ist exemplarisch eine **Kompetenzstufenverteilung** auf Klassenebene abgebildet, die im Rahmen der ersten Rückmeldung im VERA-3-Internetportal abrufbar ist.

2. Ergebnissrückmeldungen von VERA einordnen

Um sich einen ersten Überblick zu verschaffen ist es hilfreich, die Rückmeldung zunächst nach unerwarteten und erklärungsbedürftigen Daten zu sichten: **„Was überrascht mich an den Ergebnissen und welche Auffälligkeiten kann ich feststellen?“**

Für eine tiefer gehende und gezielte Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen können die Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden: „Was sagen die Rückmeldungen über meinen **Unterricht**, über die gesamte **Schule** oder über einzelne **SchülerInnen** aus?“

Die folgenden Vergleiche können vorgenommen werden:

- **Absoluter Vergleich:** Vergleich der Klassenergebnisse oder der Ergebnisse einzelner Schü-

Tabelle: Kurzbeschreibung der Kompetenzstufen für den Bereich „Lesen - mit Texten und Medien umgehen“ im Fach Deutsch

Kompetenzstufe	Standard	Deutsch Lesen - mit Texten und Medien umgehen
5	Maximalstandards beschreiben Leistungen, die die Erwartungen der Bildungsstandards weit übertreffen.	Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen.
4	Regelstandards plus bezeichnen Leistungen, die über den Regelstandards liegen und Schulen für die Weiterentwicklung von Unterricht Ziele anbieten.	Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen.
3	Regelstandards beschreiben Kompetenzen, die im Durchschnitt von SchülerInnen bis zum Ende der Jahrgangsstufe 4 erreicht werden sollen.	„Verstreute“ Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen erfassen.
2	Mindeststandards beschreiben ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das am Ende der Jahrgangsstufe 4 alle SchülerInnen erreicht haben sollten.	Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen.
1	Kompetenzen unterhalb der gesetzten Mindeststandards.	Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren.

lerInnen im Hinblick auf das Erreichen der für das Ende der Primarstufe formulierten Bildungsstandards. Welche Kompetenzstufe(n) ist/ sind bereits erreicht?

- **Relativer Vergleich:** Vergleich der eigenen Klasse mit den Parallelklassen der Schule, Vergleich mit dem Landesmittelwert sowie der Vergleich mit Klassen, die einen ähnlichen Kontext aufweisen (→fairer Vergleich S.7).
- **Aufgaben- bzw. Fehleranalyse:** Gezielte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen einzelner Aufgaben. Bei welchen Aufgaben hat die Klasse die meisten Fehler gemacht? Welche Aufgaben wurden besonders gut gelöst? In welcher Relation steht diese Leistung mit der Kompetenzstufe (also wie anspruchsvoll die Aufgabe ist) und mit den Landesvergleichswerten? Wo weichen die Lösungshäufigkeiten von den eigenen Erwartungen ab? Wie haben die anderen Klassen im Vergleich abgeschnitten?

Die **Didaktischen Handreichungen** vom IQB, die es jeweils für die getesteten Inhaltsbereiche im Fach Deutsch und Mathematik gibt, bieten Unterstützung für die Auseinandersetzung mit den Aufgaben der Vergleichsarbeiten.



Das Begleitmaterial vom IQB ist umfangreich. Daher eignet es sich vor allem dazu, gezielt nachzuschlagen. Die Didaktischen Handreichungen bestehen pro Fach aus mehreren Teilen:

- **Allgemeine Erläuterungen zu VERA (Modul A):** In diesem Modul werden die Vergleichsarbeiten, ihr Zusammenhang mit den Bildungsstandards und der Aufbau der Testaufgaben beschrieben.
- **Didaktische Erläuterungen (Modul B):** In diesem fachspezifischen Modul werden die getesteten Kompetenzbereiche auch anhand von Beispielaufgaben genau erklärt. Dazu gibt es

jeweils Anregungen und Materialien für die Kompetenzentwicklung im Unterricht.

- **Didaktischer Aufgabenkommentar (Modul C):** In diesem Modul wird jede einzelne Teilaufgabe aus dem Testheft über die Anforderungen, die Kompetenzstufe, den/ die angesprochenen Bildungsstandard(s) sowie über eine Kommentierung der möglichen Schwierigkeiten beim Lösen der Aufgabe beschrieben. Zusätzlich werden Anregungen für den Unterricht gegeben.

Die Didaktischen Handreichungen sind eine Fundgrube für die Unterrichtsvorbereitung. Sie werden den Schulen zusammen mit den Testheften geliefert. Die Handreichungen können aber auch im geschützten Bereich des VERA-3-Internetportals unter dem Menüpunkt *Materialien > Deutsch bzw. Mathematik* heruntergeladen werden.

Kann man Vergleichsarbeiten zur Individualdiagnostik nutzen?

VERA ist kein Instrument zur Individualdiagnostik. Einzelne Ergebnisse von SchülerInnen sollten daher nicht überbewertet werden. VERA ist konzipiert, um den Kompetenzstand auf Klassenebene zu ermitteln. Auf dieser Grundlage sollen Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung geliefert und der Ausbau von kompetenzorientiertem Unterricht gefördert werden. Aufgrund der begrenzten Testzeit kann nur eine kleine Anzahl von Aufgaben und Items in den einzelnen Bereichen eingesetzt werden, wodurch (statistisch bedingt) die Schätzung der individuellen Fähigkeiten eher ungenau ist. Dennoch können VERA-Ergebnisse Hinweise zu einzelnen SchülerInnen geben und somit den Blick auf die Leistung der Kinder vervollständigen (→Beispielinterpretation S.23).

Die Ergebnisse aus VERA-3 stellen eine Momentaufnahme dar, die immer gemeinsam mit anderen Leistungsüberprüfungen und Beobachtungen im Unterricht betrachtet werden muss. Ebenso wichtig für die Einordnung und Bewertung der Ergebnisse ist der Einbezug der **Rahmenbedingungen**, wie beispielsweise die Zusammensetzung der Klasse, das soziale Umfeld der Schule und die Lernatmosphäre.

In den Tabellen auf der nächsten Seite sind Beispielfragen für die verschiedenen Ebenen der Interpretation aufgeführt. Sie sind eine gute Anregung für vertiefende Analysen der Ergebnisse sowie für die Eingrenzung von Ursachen.

Table: Fragen für die Interpretation der Ergebnisse auf Klassenebene

Fragen zur Einordnung der Rückmeldungen	Fragen, um Ursachen für die Ergebnisse näher einzugrenzen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Entsprechen die Ergebnisse Ihren Erwartungen? Überraschen Sie die Ergebnisse? Hätte die Leistung Ihrer Einschätzung nach besser oder schlechter ausfallen sollen? ■ Sind die Ergebnisse für Sie zufriedenstellend? ■ Was sind die relativen Stärken und Schwächen Ihrer Klasse? ■ Liegt Ihre Klasse weit unter oder über den fairen Vergleichswerten oder dem Landesdurchschnitt? Lässt sich das auch in den anderen getesteten Bereichen beobachten? ■ Wie schneidet Ihre Klasse im Vergleich zu den anderen Klassen der Schule ab? Wie verhalten sich die Ergebnisse im Vergleich zum Schulwert? 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wie erklären sich eventuelle Abweichungen zwischen Beobachtungen im Unterrichtsalltag und den VERA-Ergebnissen? ■ Welche Fehlermuster kommen innerhalb der Klasse besonders häufig vor? ■ Wie ist die Klasse mit den Aufgaben umgegangen (Verständnis der Testinstruktion/ ungewohnte Aufgabenformate/ Motivation)? ■ Wie ist die Klasse zusammengesetzt? Wie sind die sprachlichen und allgemeinen (Lern-)Voraussetzungen der SchülerInnen? ■ Was kann dem Unterricht und der Schwerpunktsetzung zugeschrieben werden und was nicht? Inwieweit hat der Unterricht bisher die im getesteten Bereich geforderten Kompetenzen angesprochen? ■ Entspricht das schulinterne Curriculum den Zielsetzungen der Bildungsstandards? Inwieweit orientiert sich der Unterricht daran?

Table: Fragen für die Interpretation der Ergebnisse auf Schulebene

Fragen zur Einordnung der Rückmeldungen	Fragen, um Ursachen für die Ergebnisse näher einzugrenzen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Entsprechen die Ergebnisse den Leistungserwartungen an die Klassen? ■ Sind die Leistungen der Klassen im Vergleich eher homogen oder gibt es eine Klasse, die besonders hervorsteht? ■ Unterscheiden sich die Klassen deutlich im mittleren (bzw. unteren oder oberen) Leistungsniveau? 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wie sind die einzelnen Klassen zusammengesetzt? Wie hoch ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund? Wie ist das Verhältnis Mädchen zu Jungen? Verteilen sich leistungsstarke bzw. -schwache SchülerInnen ungleichmäßig auf die Klassen? War dieses bereits bei der Einschulung so oder sind Unterschiede durch Fluktuation entstanden? ■ Wie waren die Rahmenbedingungen in den einzelnen Klassen? Gab es einen LehrerInnenwechsel? Gab es in der Klasse häufig Unterrichtsausfall oder Vertretung? ■ Unterscheiden sich die didaktisch-methodischen Konzepte der LehrerInnen? ■ Wurden in den Klassen unterschiedliche Lerninhalte behandelt? ■ Sind die Leistungserwartungen, die einzelne LehrerInnen an die SchülerInnen stellen, unterschiedlich?

Table: Fragen für die Interpretation der Ergebnisse auf SchülerInnenebene

Frage zur Einordnung der Rückmeldungen	Fragen, um Ursachen für die Ergebnisse näher einzugrenzen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Decken sich die Ergebnisse einzelner SchülerInnen mit den bisherigen Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Unterricht? 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bestehen Schwierigkeiten beim Verständnis der Aufgaben? ■ Welche Lernvoraussetzungen bringen einzelne SchülerInnen mit (z. B. Motivation, Anstrengungsbereitschaft, „Tagesform“, familiäre Unterstützung)? ■ Sind bestimmte Fehlermuster festzustellen? Treten Fehler in bestimmten Bereichen systematisch auf?

Praxisbeispiel: Ergebnisse von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) einordnen

Wenn es darum geht, die VERA-3-Ergebnisse einzuordnen, kann und sollte besonderes Augenmerk auf die Leistungen und das Abschneiden jener SchülerInnen gelegt werden, bei denen Deutsch nicht die dominante (Familien-)Sprache ist. Hier ist zu bedenken, dass DaZ-SchülerInnen bei jeglichen sprachlichen Aufgaben vor einer doppelten Herausforderung stehen, sowohl (auf formaler Ebene) das sprachliche System entschlüsseln zu müssen als auch (auf inhaltlicher Ebene) die Aussage des (Hör-)Textes kognitiv zu verarbeiten. So kann eine hohe Fehlerquote der DaZ-SchülerInnen bei einer bestimmten Aufgabe Hinweise darauf geben, dass entweder in der Aufgabenstellung oder im (gehörten oder erlesenen) Textabschnitt eine sprachliche Besonderheit vorlag, die das Verständnis erschwert oder fehlgeleitet hat. Dazu einige Beispiele:

- Bedeutungsänderung von Verben durch Vorsilben: *geben, abgeben, angeben* etc.
- Verwendung von Modalverben (Er *wollte* mitspielen.), bei denen DaZ-SchülerInnen nicht deutlich wird, ob der Satz nur den Wunsch ausdrückt, mitzu-

spielen oder ob die Tat bezeichnet wird (im Sinne von: *Er hat mitgespielt.*).

- Passivkonstruktionen (Sie *wurde* an die Seite *gedrängt.*) werden oft nicht in ihrer sprachlichen Besonderheit verstanden, dass die handelnde Person in den Hintergrund tritt und statt dessen das betont wird, was mit dem Subjekt geschieht (Agens versus Patiens).
- Füllwörter: „Wo bleibt er *denn?*“, „Warum hat sie das *nur* getan?“ - „kleine“ Wörter, die oft keine (oder zumindest nicht die wörtliche) Eigenbedeutung haben, einen Satz als Ganzes aber in seiner Bedeutung verändern.

Vor dem Hintergrund, dass es ein Kernziel von Vergleichsarbeiten ist, Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung zu geben, sollten die Aufgaben in diesem Zusammenhang immer auch auf „Stolpersteine“ der deutschen Sprache hin untersucht werden. Solche Besonderheiten der deutschen Sprache gilt es ausfindig zu machen und im weiteren Unterricht gesondert zu berücksichtigen.

3. Maßnahmen planen, umsetzen und prüfen

Eine Antwort auf die Frage „Wo stehen wir?“ wurde durch die Interpretation der VERA-Ergebnisse gegeben. Als nächste Schritte stehen die Fragen „Wo wollen wir hin?“ und „Wie können wir unser Ziel erreichen?“ an.

Für eine Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität auf der Grundlage der Erkenntnisse aus den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten sollte ein Qualitätszyklus angestoßen werden, Maßnahmen sollten geplant, umgesetzt und überprüft werden.

a) Maßnahmen planen

In der Tabelle auf der rechten Seite sind exemplarische Überlegungen zur Maßnahmenplanung für den Bereich Lesen im Fach Deutsch zusammengestellt.

Bei der Planung von Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität ist es wichtig, die Ziele klar zu formulieren und Vereinbarungen zu treffen: Was kann konkret am Unterricht verändert werden? Welche Schritte sollten in welcher Reihenfolge umgesetzt werden? Bis wann sollen die Schritte umgesetzt werden? Und wer hat die Verantwortung?

b) Maßnahmen umsetzen

Anhand der Planung erfolgt eine gemeinsame Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen.

c) Maßnahmen prüfen

Zur Überprüfung der Wirksamkeit der umgesetzten Maßnahmen sollten zwei Fragen beantwortet werden: Wurden die einzelnen Schritte der Maßnahmen umgesetzt? Welche Ergebnisse wurden erzielt?

Die Ergebnisse der Überprüfung können Anstoß für eine Anpassung oder Neuplanung von Maßnahmen sein.

Beispielinterpretation und Maßnahmenplanung

Der gesamte Prozess zur Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität wurde in diesem Kapitel theoretisch beschrieben. In der Praxis wird man einzelne Schritte nicht immer in chronologischer Reihenfolge ausführen. Eine deutliche Einteilung in der Theorie hilft jedoch, einen guten Überblick über den gesamten Prozess zu bekommen.

In den Beispielinterpretationen auf den folgenden Seiten wird für den Kompetenzbereich Lesen - als fächerübergreifende Kompetenz - exemplarisch dargestellt, wie die einzelnen Schritte in der Praxis aussehen können. Es wird auf unterschiedlichen Ebenen aufgezeigt, wie Ergebnisse eingeordnet, Ursachen eingegrenzt und geeignete Maßnahmen gefunden werden können.

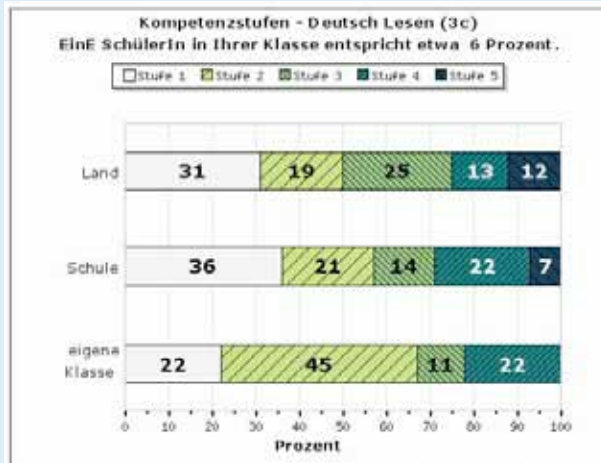
Table: Überlegungen zur Maßnahmenplanung auf Klassen-, Schul- und SchülerInnenebene (exemplarisch für den Bereich Lesen im Fach Deutsch)

Klasse	Schule	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Welche Förderschwerpunkte ergeben sich aus den Ergebnissen? Gab es beispielsweise Schwierigkeiten bei bestimmten Textformen (literarischer Text, Sachtext, diskontinuierlicher Text)? Besteht Anpassungsbedarf für die unterrichtliche Schwerpunktsetzung? ■ Muss der Leseförderung ein stärkeres Gewicht im schulischen Sprachförderkonzept eingeräumt werden? Muss die Leseförderung im Rahmen des Lesecurriculums der Schule systematisch weiterentwickelt oder konsequenter umgesetzt werden? ■ Sind Maßnahmen zur Stärkung der Lesekompetenz nötig (z. B. freies Lesen mit fest eingeplanten Zeiten oder Gespräche über Texte/ Buchvorstellungen)? ■ Kann der Anteil differenzierten Unterrichts erhöht werden (z. B. durch differenzierte Aufgabenstellungen zum gleichen Lesetext oder Paralleltext)? ■ Wie kann auch in anderen Fächern die Lesekompetenz verbessert werden (z. B. durch differenziertes Textmaterial oder die Förderung von mathematischem Lesen)? 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Können Unterrichtsmaterialien und Erfahrungen systematisch(er) mit KollegInnen ausgetauscht werden (z. B. in Form einer gemeinsamen Sammlung mit differenzierten Texten)? ■ Kann eine gemeinsame Planung von Unterrichtseinheiten im Jahrgangsteam sinnvoll sein und gleichzeitig KollegInnen entlasten? ■ Können gemeinsame Kriterien zur Bewertung von Leseleistungen (z. B. in der Fachkonferenz) gefunden werden? ■ Lassen sich Rückschlüsse ziehen, ob bestimmte Aspekte bei der zukünftigen Zusammensetzung von Klassen stärker zu beachten sind? 	
	<th data-bbox="810 757 1426 790">SchülerInnen</th> <ul style="list-style-type: none"> ■ Welche individualdiagnostischen Verfahren können zur Überprüfung der Hinweise aus den VERA-3-Ergebnissen eingesetzt werden? ■ Sollte das ZuP (Zentrum für unterstützende Pädagogik) einbezogen werden? 	SchülerInnen

Beispielinterpretation und Maßnahmenplanung: Ergebnisse der Klasse (1/2)

Interpretation der Ergebnisse der Klasse

Eine der zentralen Ergebnisrückmeldungen ist die **Verteilung der Kompetenzstufen der Klasse** (→ Lesebeispiel S.14).



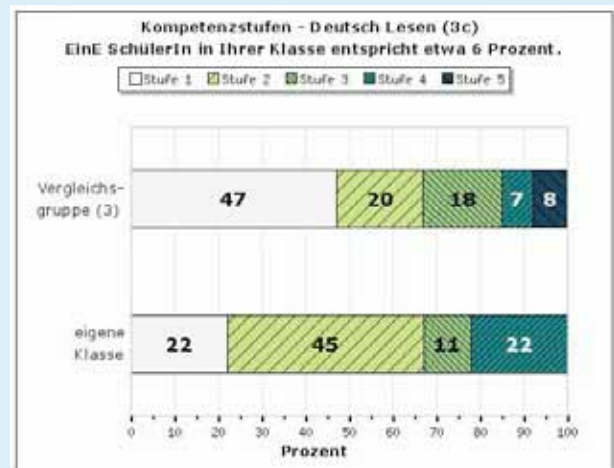
In der Klasse 3c befinden sich 67 Prozent der SchülerInnen mit ihren Leistungen im Kompetenzbereich Deutsch Lesen noch unterhalb der Regelstandards, die alle SchülerInnen bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe erreicht haben sollen. In dieser Gruppe befindet sich jedoch der größere Anteil der Kinder bereits auf Kompetenzstufe 2 und ist somit auf dem guten Weg die Regelstandards zu erreichen, da im Laufe der 4. Jahrgangsstufe von einem Lernzuwachs auszugehen ist. Insgesamt gesehen ist die Klasse relativ homogen. Fast die Hälfte der Klasse liegt mit ihren Leistungen auf Kompetenzstufe 2. Es gibt keine wirkliche Leistungsspitze in der Klasse. Keiner der SchülerInnen hat Kompetenzstufe 5 erreicht. Nur 4 SchülerInnen (22 Prozent) befinden sich auf Kompetenzstufe 4.

Die Klasse 3c war während der Testung sehr motiviert bei der Sache. Die meisten SchülerInnen haben auch bei kniffligen Aufgaben nicht aufgegeben und haben bis zum Testende konzentriert und sorgfältig gearbeitet. Das Ergebnis spiegelt den tatsächlichen Leistungsstand der Klasse demzufolge gut wider. Die Ergebnisse decken sich auch im Großen und Ganzen mit dem Eindruck von der Klasse, der durch andere Leistungsüberprüfungen und im Unterricht generell gewonnen werden konnte. Lesangebote und -übungen mussten im vergangenen Schuljahr für die SchülerInnen recht wenig differenziert werden. Schwierigkeiten einzelner SchülerInnen beim Schriftspracherwerb konnten seit dem ersten Schuljahr weitestgehend ausgeglichen werden. Die Leseförderung hatte und hat einen hohen Stellenwert im Unterricht. Überraschend ist jedoch, dass vier SchülerInnen sich bereits auf Kompetenzstufe 4 befinden. Das wurde im Unterricht bisher nicht so deutlich wahrgenommen.

Im relativen Vergleich mit dem **Landeswert**, der die durchschnittlichen Ergebnisse aller Bremer Schulen widerspiegelt, ist die Klasse 3c leicht unter dem Durchschnitt einzuordnen. Im gesamten Land liegen 50 Pro-

zent der SchülerInnen unterhalb der Regelstandards, während es in der Klasse noch 67 Prozent sind. Dies relativiert sich jedoch dadurch, dass in der Klasse 3c im Vergleich zum Land ein deutlich größerer Anteil der SchülerInnen mit ihren Leistungen bereits die Mindeststandards erreicht hat.

Bei der Betrachtung der Kompetenzstufenverteilung der gesamten **Schule** fällt auf, dass an der Schule in relativ gleichmäßiger Verteilung SchülerInnen auf allen Kompetenzstufen vertreten sind. Der Teil der SchülerInnen, die in der 3c sind, zeigt etwas schlechtere Leistungen als die Schule insgesamt. Kompetenzstufe 5 wird in der Klasse 3c nicht erreicht, weniger SchülerInnen befinden sich auf Kompetenzstufe 3 und mehr von ihnen unterhalb der Regelstandards. In einem Punkt ist die Klasse jedoch stärker als die Schule insgesamt, nur 22 Prozent der SchülerInnen befinden sich noch unterhalb der Mindeststandards.



Beim **fairen Vergleich** (→ fairer Vergleich S.7) bekommen Sie einen Vergleichswert von Klassen mit ähnlichen Kontextfaktoren. Über der Abbildung finden Sie einen Link (> *Klassen mit ähnlicher Zusammensetzung*) über den sich eine Beschreibung öffnet, die aufzeigt, welche Eigenschaften die Klassen haben, die in der Vergleichsgruppe zusammengefasst wurden. Die Klassen in der Vergleichsgruppe 3 setzen sich durchschnittlich wie folgt zusammen:

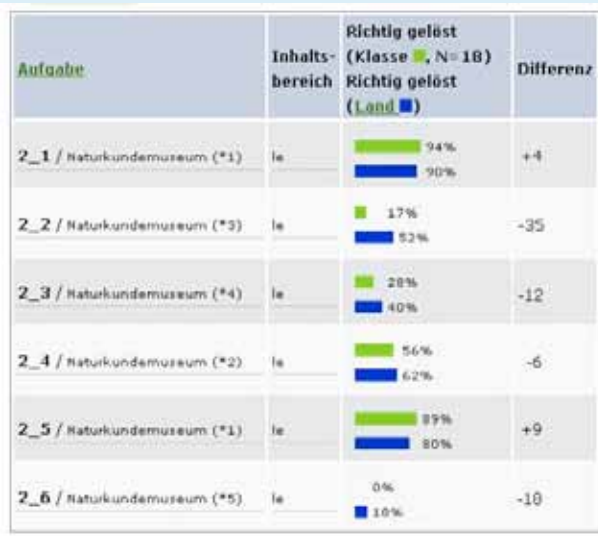
- etwa 54% Anteil SchülerInnen mit Deutsch als nicht dominanter Sprache
- im sozialen Brennpunkt gelegen
- etwa 63% Anteil SchülerInnen aus Familien der Grundschrift
- etwa 54% Anteil SchülerInnen aus Familien, deren Lebensunterhalt überwiegend durch Bezug von Sozialleistungen bestritten wird
- etwa 48% Anteil SchülerInnen aus Familien, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind.

Die Klasse 3c hat also trotz starker Belastung durch leistungsrelevante Kontextfaktoren ein recht gutes Ergebnis

Beispielinterpretation und Maßnahmenplanung: Ergebnisse der Klasse (2/2)

erzielt. Die wenigen SchülerInnen, die in der Gegenüberstellung mit der Vergleichsgruppe noch auf Kompetenzstufe 1 verbleiben, sind als Erfolg zu bewerten. Hier hat die Schule und insbesondere der/die DeutschlehrerIn zusammen mit der Klasse 3c viel erreicht.

Mehr Aufschluss darüber, womit die SchülerInnen konkret Schwierigkeiten hatten und wo ihre Stärken lagen, kann durch eine **Aufgabenanalyse** herausgearbeitet werden. Grundlage dafür ist die Ergebnismrückmeldung zu den Lösungshäufigkeiten auf Aufgabenebene (→Lesebeispiel S.14).



Im abgebildeten Ausschnitt der Lösungshäufigkeiten auf Aufgabenebene ist zu sehen, dass die Aufgaben auf Kompetenzstufe 1 gut gelöst wurden. Wenn die Aufgaben schwieriger werden, ist ein Leistungsabfall zu bemerken, wie an den Aufgaben 2_3 (Stufe 4), 2_4 (Stufe 2) und 2_6 (Stufe 5) zu erkennen ist. Auch im Vergleich zum Land schneidet die Klasse hier eher schlecht ab.

Überraschend ist, dass Aufgabe 2_2 (Kompetenzstufe 3) schlechter gelöst wurde als Aufgabe 2_3 (Kompetenzstufe 4). Im Landesvergleich ist diese Tendenz nicht zu erkennen. Außerdem ist die Differenz von 35 Prozentpunkten zum Landeswert sehr groß. Was ist das für eine Aufgabe? Und warum hat die Klasse bei dieser Aufgabe besondere Schwierigkeiten?

Der Didaktischen Handreichung (Modul C) ist zu entnehmen, dass Aufgabe 2_2 den Bildungsstandard 3.3.b „gezielt einzelne Information suchen“ testet. Der aufgabenbezogene Kommentar beschreibt, dass die Schwierigkeit für die SchülerInnen darin besteht, die Satzstruktur als Begründung aufzufassen und diesen Grund wirklich zu verstehen. Sie müssen die Antwort frei formulieren und haben keine Antwortoptionen zur Auswahl.

Maßnahmenplanung: Ergebnisse der Klasse

Die Ergebnisse der Klasse bestätigen die Schwerpunktsetzung im dritten Schuljahr, bei der ein Aspekt die Förderung im Bereich Lesen war. Gerade im Vergleich mit

Klassen mit ähnlichem Kontext zeigt sich, dass die SchülerInnen auf einem guten Weg sind, auch wenn bis zum Ende des vierten Schuljahres noch einiges getan werden muss, um das Niveau der Regelstandards zu erreichen. Von den anfänglichen Planungen für das dritte Schuljahr sind noch ein paar Punkte offen geblieben. Diese sollen als ein erster Schritt umgesetzt werden. Ein Aspekt ist ein Programm zur Steigerung der Leseflüssigkeit. Im Rahmen dieses Programms werden Lautlese-Tandems gebildet und die Entwicklung der SchülerInnen monatlich mit einer 1-Minuten-Leseprobe überprüft und dokumentiert.

Es fand ein Austausch zwischen den KollegInnen darüber statt, dass in der Klasse der obere Leistungsbereich nur wenig ausgeprägt ist, obwohl ein paar sehr aufgeweckte Kinder in der Klasse sind. Deshalb wurde beschlossen, im Verlauf der 4. Jahrgangsstufe mehr Anreize für leistungsstärkere SchülerInnen im Bereich Lesen in die Unterrichtsplanung aufzunehmen. Lesetexte und Aufgaben zu den Texten sollen häufiger als bisher differenziert werden. VERA-3-Aufgaben höherer Kompetenzstufen werden als Ideengeber für gute Aufgaben, die auf das Verstehen des Textes als Ganzes abzielen, genutzt (→S.27-35).

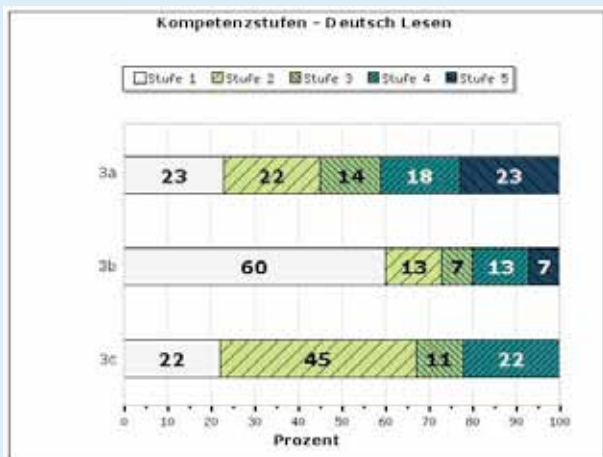
Da sehr viele SchülerInnen Probleme bei Aufgabe 2_2 und anderen Aufgaben hatten, die den Bildungsstandard „gezielt einzelne Information suchen“ (3.3.b) testen, werden zu diesem Standard mehrere Einheiten für den Unterricht geplant. Es werden generelle Leseverständnisstrategien eingeübt, die den SchülerInnen helfen, sich im Text zurechtzufinden. Dazu sollen sie im Vorfeld Vermutungen zum Inhalt des Textes anstellen, Fragen an den Text formulieren und ihn in Sinnabschnitte einzuteilen. Es wird auch ein genauer Blick auf die Struktur einzelner Sätze gerichtet mit dem Ziel, die Absicht des Sprechers zu verstehen: Woran kann man erkennen, dass ein Gedanke, eine Begründung (kausaler Zusammenhang) oder ein Wunsch ausgesprochen wird? Begleitend soll beobachtet werden, welche Strategien die SchülerInnen zum gezielten Suchen von Informationen anwenden, um sie bei Bedarf zu unterstützen.

Beispielinterpretation und Maßnahmenplanung: Ergebnisse der Schule

Interpretation der Ergebnisse der Schule

Um die Ergebnisse aller dritten Klassen einer Schule im Fach Deutsch für den Bereich Lesen einzuordnen, können zwei Fragen an die Rückmeldungen gestellt werden: Wie gut sind die Ergebnisse der einzelnen Klassen im Vergleich? Wie gut sind die Ergebnisse der Schule insgesamt?

Die **Ergebnisse der einzelnen Klassen** können durch die Grafik „innerschulischer Vergleich“ (*Deutsch > Innerschulischer Vergleich > Kompetenzstufen*) miteinander verglichen werden.

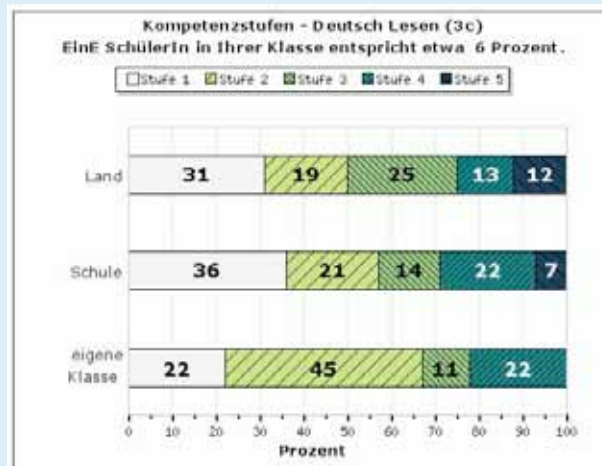


In jeder Klasse befindet sich noch ein recht großer Anteil der SchülerInnen unter dem Niveau der Regelstandards, das alle Kinder am Ende der 4. Jahrgangsstufe erreicht haben sollten. Insgesamt sind die Ergebnisse der drei Klassen recht unterschiedlich. Besonders hervor sticht die Kompetenzstufenverteilung der Klasse 3b. 60 Prozent der SchülerInnen kommen mit Ihren Leistungen über Kompetenzstufe 1 nicht hinaus und zusätzliche 13 Prozent nicht über Kompetenzstufe 2. Ein so großer Anteil SchülerInnen im unteren Leistungsbereich ist in den anderen Klassen nicht zu erkennen. Auffällig ist, dass trotz des insgesamt niedrigen Leistungsniveaus in der 3b einige SchülerInnen die Kompetenzstufen 3, 4 und 5 erreichen.

Um die Ergebnisse der drei Klassen richtig einzuordnen ist es wichtig, mit den FachlehrerInnen ins Gespräch zu kommen. Sie haben die Vergleichsarbeiten durchgeführt und kennen die Klassen am besten. In diesem Fall konnte der Deutschlehrer der Klasse 3b berichten, dass die SchülerInnen während der Testung sehr unkonzentriert waren. Die SchülerInnen waren gedanklich schon beim Wandertag, der am nächsten Tag stattfinden sollte. Nur wenige SchülerInnen haben das Testheft bis zum Ende bearbeitet. Dies könnte einer der Gründe für die schlechten Ergebnisse sein. Aus den Gesprächen ergab sich auch, dass die Zusammensetzung der Klassen recht unterschiedlich ist. In der 3b und 3c ist der Anteil von SchülerInnen aus bildungsfernen Familien, in deren Elternhäusern wenig Anreize zum Lesen gegeben werden, viel größer als in der 3a. Der Frage, inwieweit sich die Unter-

richtsqualität zum Beispiel aufgrund verschiedener didaktischer Konzepte der LehrerInnen in den drei Klassen unterscheidet, muss sich im gemeinsamen Austausch angenähert werden.

Die **Ergebnisse der Schule als Ganzes** können durch den Vergleich des Schulwertes mit dem Landeswert (*Deutsch > Klasse / Land > Kompetenzstufen*) untersucht werden.



Diese Schule kann mit ihren Ergebnissen im Verhältnis zum Landeswert zufrieden sein, da sich diese nur wenig unterscheiden. Das bedeutet natürlich auch, dass (wie im ganzen Land Bremen) rund die Hälfte der SchülerInnen noch unterhalb der Regelstandards, der Zielerwartung für das Ende der 4. Jahrgangsstufe, liegt. Wie in der Landesverteilung sind auch in der Schulverteilung alle Kompetenzstufen vertreten. Die Leistungen der SchülerInnen sind also relativ heterogen.

Tipp: Es ist auch möglich, den fairen Vergleichswert bei der Interpretation hinzuzuziehen (→Beispielinterpretation fairer Vergleich S.20).

Maßnahmenplanung: Ergebnisse der Schule

Für eine Maßnahmenplanung auf Schulebene sollten Überlegungen in einem größeren Gesamtzusammenhang stattfinden, in die zum Beispiel auch Ergebnisse aus anderen Verfahren einbezogen werden (→VERA-3 ins Schuljahr integrieren S.24-26).

Beispielinterpretation und Maßnahmenplanung: Ergebnisse einzelner SchülerInnen

Interpretation der Ergebnisse einzelner SchülerInnen

Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten zum Kompetenzstand einzelner SchülerInnen können **lediglich Hinweise** geben. **Zu berücksichtigen** ist, dass die Werte von dem tatsächlichen Kompetenzstand einzelner SchülerInnen ein wenig nach oben oder nach unten abweichen können. Da die Testzeit von VERA begrenzt ist, kann jeweils nur eine kleine Zahl von Aufgaben und Items für die Feststellung des Kompetenzstandes in einzelnen Bereichen eingesetzt werden. Dieses wiederum hat statistisch zur Folge, dass die Schätzungen der individuellen Fähigkeiten eher ungenau sind. Bei einer Rückmeldung der Leistungsstände auf Klassenebene sind diese statistischen Ungenauigkeiten zu vernachlässigen, da sie sich bei der Zusammenfassung der Ergebnisse in eine größere Gruppe von SchülerInnen tendenziell gegenseitig aufheben. Die Ergebnisse von VERA **ersetzen** somit **keinen individualdiagnostischen Befund** (→S.16). Es ist wichtig die Einzelergebnisse vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen, Beobachtungen und anderer diagnostischer Ergebnisse einzuordnen.

Für eine Auseinandersetzung mit den Ergebnissen einzelner SchülerInnen werden die Rückmeldungen zu den Lösungshäufigkeiten (→Lesebeispiel S.14) und den Kompetenzstufen auf SchülerInnenebene nebeneinander gelegt:

Schüler Nr.	Richtig gelöste Aufgaben (Gesamtanzahl: 22)	Schüler	Kompetenzstufe
1 m	10  45%	1 m	Stufe 2
2 m	19  86%	2 m	Stufe 4
3 w ND	3  14%	3 w ND	Stufe 1
4 m	16  73%	4 m	Stufe 3
5 w TD	7  32%	5 w TD	Stufe 1
6 m ND	n.a.	6 m ND	nicht anwesend
7 m	12  55%	7 m	Stufe 2

Schülerin Nr. 3 hat ein überraschend schlechtes Ergebnis. Sie steht mit ihren Leistungen im Bereich Lesen auf Kompetenzstufe 1. Während der Testung wirkte sie sehr konzentriert und bemüht, so viele Aufgaben wie möglich zu lösen, daher sind äußere Gründe für das schlechte Abschneiden eher auszuschließen. In ihrer Familie wird kein Deutsch gesprochen, dies schien bei ihr aber bisher zu keinen auffälligen Verständnisschwierigkeiten im Unterricht zu führen. Wurden die Leseschwierigkeiten der Schülerin im bildungssprachlichen Kontext bisher nicht so deutlich, weil sie diese mit guter Alltagssprache im Unterricht kompensiert?

Das Ergebnis für **Schüler Nr. 4** bestätigt den Eindruck, der in anderen Leistungsüberprüfungen und im Unterricht generell gewonnen werden konnte. Beim Lesen gelingt es ihm, wesentliche Aspekte von Texten und auch Texte im Ganzen zu erfassen (→Tabelle S.15). Er liegt mit Kompetenzstufe 4 (= Regelstandards plus) im Bereich Lesen bereits am Ende der 3. Jahrgangsstufe über der

Zielerwartung (= Regelstandards), die jede Schülerin und jeder Schüler am Ende der 4. Jahrgangsstufe erreicht haben soll.

Als positiv ist das Ergebnis von **Schülerin Nr. 5** einzuschätzen. Am Ende des zweiten Schuljahres wurde bei ihr eine Lese-Rechtschreibschwäche festgestellt. Nach der Beratung durch das ReBUZ (Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum) wurde mit ihr in Zusammenarbeit mit den Eltern anhand eines abgestimmten Förderkonzepts intensiv im Bereich Lesen gearbeitet. Sie befindet sich zwar mit ihren Leistungen nur auf Kompetenzstufe 1, also noch unterhalb der Mindeststandards, aber mit 32 Prozent richtig gelösten Aufgaben bewegt sie sich in Richtung Kompetenzstufe 2. Die Schülerin liest mittlerweile recht flüssig und greift auch in ihrer Freizeit gerne zu Büchern.

Maßnahmenplanung in Bezug auf einzelne SchülerInnen

Bei **Schülerin Nr. 3** sollte aufgrund der Hinweise aus VERA-3 genauer hingeschaut werden. Als erstes wird noch einmal in den Blick genommen, welche Aufgaben sie falsch gelöst hat. Was waren die Stolpersteine in diesen Aufgaben? Als zweiter Schritt können gezielte Beobachtungen und Diagnostik weitere Erkenntnisse über sprachliche Schwierigkeiten der Schülerin liefern. Welchen Eindruck haben die KollegInnen? Darauf aufbauend kann mit Lesestrategien (z. B. Fragen an den Text stellen) oder durch Einsatz von entlasteten oder differenzierten Texten (z. B. Paralleltexte oder Texte mit Wortspeicher) gearbeitet werden. Hiervon können die anderen SchülerInnen ebenso profitieren. Mitte des 4. Schuljahres wird die Lesekompetenz der Schülerin erneut geprüft.

Die Unterrichtsplanung ist so aufgebaut, dass von den eingesetzten Maßnahmen zur Leseförderung sowohl schwache als auch starke Schülerinnen und Schüler profitieren können. Es wird jedoch darauf geachtet, dass **Schüler Nr. 4** genügend Anreize bekommt, um seine Lesekompetenz weiterentwickeln zu können.

Die Förderung der **Schülerin Nr. 5** wird wie bisher fortgeführt. Die VERA-Ergebnisse werden bei nächster Gelegenheit mit den Eltern besprochen (→S.11). Es darf aber auch nicht aus den Augen verloren werden, dass die Schülerin am Ende der 4. Jahrgangsstufe wenigstens die Mindeststandards, besser jedoch die Regelstandards erreichen sollte.



VERA-3 ins Schuljahr integrieren

Vergleichsarbeiten und andere Verfahren, die die Verbesserung von Unterrichts- und Schulqualität zum Ziel haben, werden idealerweise in ein Gesamtkonzept der Qualitätsentwicklung eingebunden.

VERA-3 in die Jahresplanung aufnehmen

Die Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen ist eine wichtige Voraussetzung, um Nutzen aus den Vergleichsarbeiten zu ziehen. Deshalb sollte **Zeit und Raum für die Vor- und Nachbereitung** von VERA-3 bereits in die Schuljahresplanung aufgenommen werden:

- Wie können die an der Durchführung beteiligten KollegInnen unterstützt werden?
- Wann und bei welcher Gelegenheit werden die Ergebnisse besprochen (z. B. in der Deutsch-Fachkonferenz oder in einer festgelegten Team-Arbeitszeit während der Präsenzzeit)? Wer sollte in jedem Fall an der Besprechung der Ergebnisse teilnehmen?
- Wann und in welchem Rahmen werden gemeinsam Maßnahmen zur Unterrichts- und Schulentwicklung aus den Ergebnissen abgeleitet, geplant und in wessen Verantwortung umgesetzt? Bis wann sollen gesetzte Ziele erreicht sein?

Um eine Basis für die Planung der Maßnahmen zu schaffen, kann z. B. zu Beginn des Schuljahres eine **Bilanzierung der „Testseason“** stattfinden:

- Welche Erkenntnisse konnten aus VERA-3 und aus anderen Verfahren gewonnen werden?
- In welchen Bereichen sind wir als Schule gut aufgestellt und haben Bestätigung für gute schulische Arbeit erhalten?
- Was sind mögliche Ansatzpunkte, um die Qualität des Unterrichts zu verbessern?
- Welche Maßnahmen wurden geplant?
- Welche Maßnahmen wurden schon umgesetzt?

Mit Blick auf die eigene **Unterrichtsplanung** oder die gemeinsame Planung des Unterrichts im Jahrgangs- oder Klassenteam ergeben sich zwei Handlungsfelder. In Bezug auf die **getesteten SchülerInnen** (1) können folgende Überlegungen im Hinblick auf die für das Ende der Primarstufe formulierten Ziele angestellt werden:

- In welchen Bereichen sind meine SchülerInnen gut aufgestellt? In welcher Form hat mein Unterricht maßgeblich dazu beigetragen?
- In welchen Bereichen sollten die SchülerInnen zusätzlich unterstützt werden, damit sie die

Regelstandards erreichen? Wie können auch leistungsstarke SchülerInnen in ihrer Entwicklung gefördert werden?

Nicht nur im Hinblick auf die getesteten SchülerInnen kann **generell** (2) über die eigene Unterrichtsgestaltung nachgedacht werden:

- Was sind die Stärken meines Unterrichts?
- Was möchte ich an meiner Unterrichtsgestaltung verändern?
- Kann ich durch kollegialen Austausch und gegenseitige Unterrichtsbesuche (Hospitation) Ideen und Anregungen für meinen eigenen Unterricht gewinnen?

Erkenntnisse aus VERA-3 (in Bezug auf die getesteten Bereiche) und aus anderen Evaluationsverfahren können auch bei der Planung des **schulinterne Curriculums** miteinbezogen werden.

- Wie können wir als Schule das Curriculum so aufbauen, dass die SchülerInnen in ihrer Kompetenzentwicklung gut unterstützt werden?

Qualitätsentwicklung und Evaluationskultur

Sich konstruktiv mit den Ergebnissen von Vergleichsarbeiten und anderen Verfahren auseinanderzusetzen und an der Unterrichts- und Schulentwicklung zu arbeiten, ist wichtiger Bestandteil einer funktionierenden Evaluationskultur. Evaluationen wird ein hoher Stellenwert beigemessen. Sie werden kontinuierlich vorgenommen und genutzt.

Praxisbeispiel: Besprechung von VERA-3 in der Deutsch-Fachkonferenz

Im Folgenden wird ein Beispiel aus einer Bremer Grundschule aufgezeigt, wie das Lernfeld „Sprechen und Zuhören“ in der Auseinandersetzung mit VERA-3 zum zentralen Inhalt der Deutsch-Fachkonferenz gemacht wurde.

„Das Anliegen, den Bereich Sprechen und Zuhören einmal genauer in den Blick zu nehmen, wurde von den aktuellen Deutsch-LehrerInnen des dritten Jahrgangs eingebracht. Schnell kamen aber auch die anderen Deutsch-FachkollegInnen zu der Ansicht, dass eben dieser Lernbereich ein doch eher vernachlässigtes Feld des Deutschunterrichts darstellt. VERA-3 „bot“ uns als Kollegium somit den Anlass und die Chance, über dieses Thema einmal eingehender nachzudenken.

Zunächst einmal stellten wir gemeinsam fest, dass der Bereich Sprechen und vor allem das Zuhören im Unterricht eher nebenher und am Rande stattfindet: Es ist ein Lerninhalt, der vielfach in den täglichen oder wöchentlichen Morgenkreisen, ggf. auch im Rahmen des Klassenrats oder ähnlichen sozialen Reflexionsgesprächen seine Bedeutung findet. Somit liegen auch die Ziele dieses Lerninhalts eher im sozial-personalen Bereich (wie aktives Zuhören, Empathie, sich in andere hinein versetzen können, auf Redebeiträge anderer eingehen usw.).

Als ausgewiesener Bereich des Faches Deutsch hat Sprechen und Zuhören jedoch (auch) noch eine weitere Dimension: Das Zuhören dient als rezeptive Fertigkeit, vor allem auch der Informationsaufnahme ähnlich der des sinnverstehenden Lesens, nur dass die Informationen hier auditiv aufgenommen werden. Hiermit rücken Aufgaben des Zuhörens im Deutschunterricht in inhaltliche Nähe zu Aufgaben des Hörverstehens, die im frühen Fremdsprachenlernen des Englischunterrichts in der Grundschule eine zentrale Rolle einnehmen. Eine so verstandene Kompetenz des Zuhörens erschien uns insofern besonders für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, als wichtige und maßgebliche Lernaufgabe.

Nachdem wir uns so einem gemeinsamen Verständnis der Vielfalt der Anforderungen an das „informierende Zuhören“ angenähert hatten, machten wir uns in der Fachkonferenz daran, uns über mögliche Aufgaben (und Spiele) zur Förderung dieses Lernfeldes auszutauschen. Schnell kamen wir von einfachen Sprechspielen wie dem „Koffer packen“ auch zu komplexeren Aufgabenvorschlägen, wie z. B. die Arbeit am „Roten Faden“ von Geschichten usw.:

- **Parallelgeschichten:** Ein Lesetext wird einmal als Original sowie als eine Fassung, in der ein einzelner Satz (ein Detail) verändert ist, verwendet. Zwei Kinder verlassen den Raum und lesen den Originaltext. Im Klassenraum lesen die anderen Kinder die veränderte Fassung. Die zwei Kinder werden wieder herein geholt und müssen nun beim lauten Vorlesen nur durch Zuhören erraten, welches Detail verändert wurde.
- **Eine Geschichte verändert sich:** Drei bis fünf Kinder verlassen den Raum. Im Raum wird eine Geschichte erzählt. Nun wird nur ein Kind wieder herein geholt und ihm wird die Geschichte erzählt. Er holt das nächste Kind herein und erzählt diesem wiederum die Geschichte. Dieser erzählt „seine Version“ dem nächsten Kind, das herein geholt wird usw. Die Kinder, die die Originalgeschichte gehört hatten, bekommen den Hörauftrag herauszufinden, wie sich die Geschichte jeweils verändert.
- **Wetterberichte, Interviews o. Ä.:** Authentische Hörtexte, denen bestimmte Informationen entnommen werden müssen, die im Anschluss mündlich oder schriftlich abgefragt werden.

In Bezug auf die Auswertung des Aufgabenbereichs Zuhören in VERA haben wir uns als Kollegium darauf verständigt, dass wir besonders auf das Abschneiden derjenigen Kinder achten wollen, bei denen Deutsch nicht die dominante Sprache ist.“

Die Evaluationskultur einer Schule spiegelt sich in den Traditionen und Gewohnheiten im Hinblick auf den Umgang mit und die Nutzung von Evaluation innerhalb der Schule wider. Es gibt viele Möglichkeiten zum Austausch im Kollegium, bei denen die Besprechung der Ergebnisse der Vergleichsarbeiten (und die anderer Verfahren) eingebunden und thematisiert werden können, wie z. B. in ein Treffen des Jahrgangsteams, des Klassenteams oder der Fachkonferenz. Eine Steuergruppe kann beispielsweise eine erste Evaluation der Rückmeldungen vornehmen, die Ergebnisse in der Dienstversammlung vorstellen, um dann auf dieser Grundlage die gemeinsame Einordnung und Maßnahmenplanung zu moderieren.

VERA-3 ist nicht nur Aufgabe der im aktuellen Durchgang „betroffenen“ FachlehrerInnen, sondern eine Angelegenheit der ganzen Schule. „Ein schulöffentlicher Umgang mit Klassenergebnissen ist dann schwierig und führt zu Abwehrreaktionen bei den betroffenen Lehrkräften, wenn eine Analyse in doppelter Hinsicht ‚Privatsache‘ bleibt: Privatsache, indem sich die beteiligte Lehrkraft allein mit den

Ergebnissen der eigenen Klasse beschäftigt; Privatsache auch, indem die Ergebnisse allein den gerade unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen zugeschrieben werden“ (Peek 2006, S.1355).

Ein wichtiger Bestandteil einer funktionierenden Evaluationskultur ist es, den Beteiligten Feedback zu geben und gemeinsam in einen konstruktiven Prozess einzutreten, um zukünftige Verbesserungen zu planen.

Weitere Informationen

Kirchhoff, D., Leufer, N. & Repschläger, K. (2010). *Mit Daten aus VERA arbeiten*. In: Unterrichtsqualität Sichern - Grundschule. Stuttgart: Raabe Verlag.

KMK (2010). Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/bildungsstandards-und-unterrichtsentwicklung.html>

Peek, R. (2006). *Dateninduzierte Schulentwicklung*. In: Buchen, H. & Rolff, H.-G.: Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz.



Impulse durch VERA-3-Aufgaben

Mit den VERA-Aufgaben wird überprüft, ob und in welchem Maße SchülerInnen ihre erworbenen Fähigkeiten unabhängig von konkreten Inhalten auch auf neue Problemstellungen erfolgreich anwenden können. Die Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten liefern somit Hinweise, inwieweit SchülerInnen die in den Bildungsstandards ausgewiesenen Kompetenzen bereits erreicht haben. Sie können damit Impulse für die eigene Unterrichtsgestaltung geben.

VERA-3 ermöglicht einen „Außenblick“ und macht Unterricht besprechbar

Es gibt nur wenige Gelegenheiten, in denen LehrerInnen einen Blick von außen auf die eigene Klasse bekommen. Die Leistungen der SchülerInnen werden zumeist nur am eigenen Wertemaßstab gemessen (z. B. in Klassenarbeiten). Eine Fremdeinschätzung auf Basis eines gemeinsamen Bezugsrahmens macht den **Leistungsstand** der eigenen Klasse **vergleichbar, transparent und besprechbar**.

Durch VERA-3 erhält man einen vorurteilsfreien Blick auf die SchülerInnen, das heißt, die Leistung des Kindes wird unabhängig vom vorhergehenden Unterrichtsgeschehen dargestellt. Fremdeinschätzungen können vom eigenen Urteil abweichen und Fragen aufrufen: Bewerte ich zu streng oder zu nachgiebig? Welche Leistungserwartungen habe ich? Habe ich einzelne SchülerInnen aufgrund von früheren Erfahrungen überschätzt oder unterschätzt?

Diskrepanzen zwischen Fremdeinschätzung und eigenem Urteil können Anstoß zur Reflexion über den eigenen Unterricht geben. Der gemeinsame Bezugsrahmen vereinfacht dabei den Austausch und die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen.

VERA-3-Aufgaben für einen kompetenzorientierten Unterricht nutzen

Durch kompetenzbasierten, an den Bildungsstandards orientierten Unterricht verändert sich die Unterrichtspraxis grundlegend. Bildungsstandards geben nicht vor, wie gelernt werden muss, sondern sie geben das Ziel vor. Kompetenzorientierter Unterricht bringt somit nicht etwa eine stärkere Reglementierung des Unterrichts mit sich, sondern gibt LehrerInnen mehr Gestaltungsfreiraum in ihrem pädagogischen Handeln.

Die Bildungsstandards sind allerdings sehr abstrakt formuliert. Um sie im Unterricht umzusetzen, bedarf es einer **Konkretisierung**. Aus diesem Grund sind in der Beschreibung der Bildungsstandards der KMK (→S.5) Beispielaufgaben aufgenommen. Die VERA-Aufgaben zeigen darüber hinaus, wie die Bildungsstandards in einer Testsituation umgesetzt werden.

Der Wechsel zu einem kompetenzorientierten Unterricht ist noch im Prozess. Durch die jährliche Rotation der getesteten Kompetenzbereiche gibt VERA-3 Impulse, sich im Unterricht mit **Bereichen** zu beschäftigen, **die bisher nicht ausführlich behandelt wurden**. VERA-3 kann dabei helfen, kompetenzorientierten Unterricht auszubauen.

Table: Unterschiede zwischen Testaufgaben und Unterrichtsaufgaben

	Testaufgaben	Unterrichtsaufgaben
Zweck	Leistungsüberprüfung	Lernanlass
Aufgabenformat	Überwiegend geschlossene Formate (z. B. Mehrfachauswahl)	Eher offene Formate
Fokus	Wichtig ist das Produkt, also das richtige Ergebnis	Wichtig ist der Prozess, also das, was im Kopf der SchülerInnen stattfindet
Strategie	Möglichst fehlerfrei arbeiten	Fehler als Lernchance
Lösung	Eindeutige Lösung	Mehrere Lösungen möglich
Bearbeitung	Einzelarbeit	Gruppen- und Einzelarbeit mit Anschlusskommunikation

Von Testaufgaben zu Aufgaben für den Unterricht

VERA-Aufgaben werden von praxiserfahrenen LehrerInnen in enger Zusammenarbeit mit WissenschaftlerInnen unter der Federführung des IQB entwickelt. Die Aufgaben in den Testheften haben mehrere Prüfungsvorgänge und einen Praxistest (eine sogenannte Pilotierung) durchlaufen, bevor sie bei VERA-3 zum Einsatz kommen.

Mit geeigneten Aufgaben für den Unterricht ist es möglich, gezielt bestimmte Kompetenzen zu entwickeln. Dabei unterscheiden sich Unterrichtsaufgaben grundlegend von Testaufgaben. Die wichtigsten Unterschiede sind in der tabellarischen Übersicht oben auf dieser Seite dargestellt.

Die Testaufgaben aus den vorangegangenen Jahren können, richtig variiert, Impulse für einen kompetenzorientierten Unterricht geben. Bei der Analyse der Aufgaben unterstützen die Didaktischen Handreichungen des IQB (→S.16), indem sie mögliche Schwierigkeiten der SchülerInnen aufzeigen und Anregungen für den Unterricht geben.


Das folgende Praxisbeispiele zeigt, wie VERA-Testaufgaben im Unterricht eingesetzt und wiederverwendet werden können, indem sie in Unterrichtsaufgaben umgewandelt werden.

Praxisbeispiel: VERA-3-Mathematikaufgaben im Unterricht einsetzen (1/2)

Die **Aufgabe „Balkenwaage Tassen“** aus dem Testheft Mathematik 2012, Teil II: Größen und Messen, soll im Unterricht eingesetzt werden.

Balkenwaage Tassen

Die Waage befindet sich im Gleichgewicht.
Marius nimmt eine Tasse von der Waage.



Grafik: © IQB

Wie viele Würfel muss er wegnehmen, damit die Waage wieder im Gleichgewicht ist?

Er muss _____ Würfel wegnehmen.

Praxisbeispiel: VERA-3-Mathematikaufgaben im Unterricht einsetzen (2/2)

Beschreibung der Aufgabe

Gemäß der Didaktischen Handreichungen des IQB (Modul C: Größen und Messen) gelten für die Aufgabe die folgenden Eigenschaften:

Anforderungsbereich	II Zusammenhänge erstellen
Kompetenzstufe	2
Allgemeine Kompetenzen	Mathematische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten unter der Bearbeitung problemhaltiger Aufgaben anwenden
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Mit geeigneten Einheiten und unterschiedlichen Messgeräten sachgerecht messen können Sachaufgaben mit Größen lösen

Um diese Aufgabe lösen zu können, müssen die Kinder wissen: wenn auf beiden Waagschalen das gleiche Gewicht liegt, sind diese auf einer Höhe.

Die Kinder müssen den proportionalen Zusammenhang von Tassen und Holzwürfeln erkennen. Das Gewicht einer Tasse in Holzwürfeln muss herausgefunden werden können (z. B. durch Division 9:3).

Weiterarbeit mit der Aufgabe

Zur **Vorbereitung** der Weiterarbeit mit dieser Aufgabe ist es für die Kinder wichtig, sich näher mit der Balkenwaage zu beschäftigen. Im handelnden Umgang mit der Waage sollten Gegenstände direkt verglichen und auch deren Gewicht festgestellt worden sein. Bevor oder nachdem dies mit standardisierten Einheiten (kg, g) erfolgt, können selbstgewählte Einheiten (Muggelsteine, Holzwürfel, ...) zur Bestimmung des Gewichtes eines Gegenstandes genutzt werden. Kinder, die bisher nur den mittelbaren Vergleich durch die normierte Maßeinheit Gramm kennengelernt haben, könnten Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe bekommen.

Hilfestellung leisten und die Aufgabe vereinfachen

Als Hilfestellung zum Lösen der Aufgabe könnte den Kindern eine Tabelle gegeben werden. Diese verdeutlicht den proportionalen Zusammenhang von Würfeln und Tassen. Ihnen soll bewusst werden, dass die Anzahl der Tassen immer durch die dreifache Menge an Würfeln aufgewogen werden muss:

Tassen	1	2	3
Würfel			9

Zur weiteren Übung wäre es nun möglich, die Tabelle zu erweitern, so dass die Kinder herausfinden müssen, wie viele Würfel man für 4, 5, 6,... Tassen bräuchte, bzw. wie viele Tassen man auf die eine Seite stellen könnte, wenn

auf der anderen eine bestimmte (durch 3 teilbare) Anzahl von Würfeln läge:

Tassen	1	2	3		10
Würfel				15	

Zu vereinfachen wäre die Aufgabe außerdem, indem man pro Tasse nur einen Würfel auf die Waage legt, oder die Würfel in 3er Türmen auf der Waagschale anordnet.

Weiterführende und fordernde Aufgabenvariationen

Möchte man die Schwierigkeit der Aufgabe auf einem höheren Kompetenzniveau ansiedeln, so könnte man z. B. folgende Fragen stellen :

„Wie viele Tassen brauche ich bei 11 Würfeln?“

Da die 11 nicht ohne Rest durch 3 teilbar ist, ist die Aufgabe nicht ohne Weiteres lösbar.

Die Kinder sollten hier bemerken, dass die Waage nicht nur durch Tassen ins Gleichgewicht gebracht werden kann. Ihre argumentativen Kompetenzen werden in der Diskussion geschult, außerdem kann das Finden von Problemlösestrategien gefördert werden. Es könnte hier darüber gesprochen werden, wie man die Waage trotzdem ins Gleichgewicht bringen könnte. (Indem man 3 Tassen und zwei Holzwürfel auf die andere Seite legt.)

Weitere Fragen könnten sein:

„Wie viele halb so schwere Würfel müssten bei der gleichen Anzahl Tassen auf die Waage gelegt werden?“

„Wie viele doppelt so schwere Würfel bräuchte man?“

Auch hier müsste eine Diskussion über die Lösbarkeit des Problems erfolgen. So ist es möglich, mit dieser Aufgabe das Argumentieren zu trainieren.

In der Diskussion sollte erkannt werden, dass bei doppelt so schweren Würfeln nicht jede beliebige Anzahl an Tassen ins Gleichgewicht gebracht werden kann.

Ebenso könnte die Aufgabe auf drei oder mehr Einheiten (z. B. Tassen, Würfel, Büroklammern) und zwei oder mehr Waagen erweitert werden.

Die Kinder könnten z. B. vor folgendes Problem gestellt werden:

„Wenn eine Tasse das gleiche Gewicht wie drei Würfel hat und ein Würfel so viel wiegt wie 20 Büroklammern, wie viele Büroklammern brauche ich, um eine Waage mit einer (zwei...) Tassen ins Gleichgewicht zu bringen?“

Diskussionen über Lösungsstrategien fördern auch hier die Argumentations- und Kommunikationsfähigkeiten sowie die Entwicklung von Problemlösestrategien.

Kompetenzüberprüfung und Unterricht in heterogenen Klassen – ein Widerspruch?

Im Unterricht sollen **SchülerInnen** in ihrer Heterogenität wahrgenommen, **individuell begleitet und gefördert** werden. Das bedeutet zum Beispiel: die Lernausgangslage ermitteln, an den spezifischen Stärken der SchülerInnen anknüpfen, Impulse der Lernenden aufnehmen, unterschiedliche Lernergebnisse zulassen und würdigen, die Reflexion über den Lernprozess herausfordern sowie Anschlusskommunikation ermöglichen.

Bei den Vergleichsarbeiten ist **jedoch** weder der Vergleich des Leistungsstands innerhalb einer Klasse ausschlaggebend (soziale Bezugsnorm), noch steht bei der Testung der individuelle Lernfortschritt der SchülerInnen im Vordergrund (individuelle Bezugsnorm). Die Ergebnisse von VERA-3 basieren auf einer sachbezogenen und **standardorientierten Bezugsnorm**.

Der Widerspruch ist nur ein scheinbarer. Wesentlich in diesem Zusammenhang ist es, zwischen den unterschiedlichen Funktionen von Aufgaben zu unterscheiden: Das heißt zwischen Aufgaben zur Entwicklung und Unterstützung fachlicher Lernprozesse (Unterrichtsaufgaben) und Aufgaben zur Leistungsüberprüfung (Testaufgaben), die die individuell oder kooperativ erarbeiteten neuen Kompetenzen, Strategien oder Wissensbestände nachweisen. Hierbei ist die Leistungserwartung in Orientierung an den jeweiligen fachlichen Standards maßgebend.

Mit der Einführung von Bildungsstandards sowie der standardorientierten Bildungspläne steht die Kompetenzentwicklung der SchülerInnen im Mittelpunkt, das heißt, der Prozess des Kompetenzerwerbs beinhaltet nicht nur den Erwerb von Wissen, sondern insbesondere Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstel-

lungen und Haltungen, die sie in die Lage versetzen sollen, neue Anforderungssituationen zu bewältigen. Kompetenzentwicklung fordert eine **veränderte Aufgabekultur**: Aufgaben steuern sowohl Lern- als auch Leistungsprozesse, aber der Erwerb von Wissen und Können unterscheidet sich in seinen Gesetzmäßigkeiten vom Überprüfen und Testen.

VERA-Aufgaben bewirken nur das, was wir aus den gewonnenen Informationen und Anregungen machen - nicht mehr, aber auch nicht weniger. Sie sind in diesem Sinne eine Chance für Unterrichtsentwicklung und Kompetenzaufbau und unterstützen LehrerInnen, indem sie den Blick auf die Fähigkeiten ihrer SchülerInnen vervollständigen.

Wie VERA-3 Impulse für einen kompetenzorientierten Unterricht geben kann, das heißt, welche Anregungen standardisierte Testaufgaben für die Förderung von SchülerInnen im Bereich Deutsch Lesen bieten können, wird im folgenden Praxisbeispiel skizziert.



Praxisbeispiel: Auseinandersetzung mit VERA-3-Deutschaufgaben (1/5)

Im Zusammenhang mit den Bildungsstandards kommt der Entwicklung von **Leseverstehen**, bzw. dem Umgang mit Texten eine zentrale Rolle zu. Lesen wird als „hypothesengeleiteter Verarbeitungsprozess“ verstanden. „Bei diesem Verstehensprozess handelt es sich um ein wechselseitiges Zusammenspiel von konzeptgeleiteten und datengesteuerten Aktivitäten“ (Kühn & Reding, 2005, S.18). Es geht um die Fähigkeit, mit und auf Grund von Texten einen Sinn herzustellen, das heißt um einen aktiven Konstruktionsprozess und nicht um „Sinnentnahme“.

Lesen ist Verstehen und damit ein hochkomplexer, vielschichtiger Prozess. Die Überprüfung von Lesekompetenz fragt nach dem Ergebnis eines Lernprozesses – den

es kompetenzorientiert zu gestalten gilt. Ein solcher Unterricht ist immer auf unterschiedliche Formen der Lernbeobachtung und Diagnostik angewiesen. **Ergebnisrückmeldungen aus VERA können Beobachtungen zur Leseleistung zu einem Gesamtbild ergänzen**, wie Groß Ophoff und Speck-Hamdan (2009) in ihrem Aufsatz „Mit VERA Lesekompetenz ermitteln und fördern“ resümieren. Die Orientierung am Lesekompetenzmodell enthält Anknüpfungspunkte für die Einschätzung von Leseleistungen und strukturiert die Komplexität der Anforderungen. Aufgrund der so gewonnenen Erkenntnisse können individuelle Förderschwerpunkte konkretisiert und Lernaufgaben neu gestaltet werden. Dies wird anhand der **Aufgabe „Charlottes Geschichte“** aus dem Testheft Deutsch Lesen 2013 beschrieben:

Aufgabe 1

Charlottes Geschichte

Von Steffen Walentowitz

Die Maus Charlotte erzählt ihren Freunden die folgende Geschichte:

Vor ein paar Tagen pflückte ich Brombeeren. Ich sammelte, soviel ich tragen konnte. Dann, auf dem Weg nach Hause, passierte es. Eine Beere kullerte mir davon. Ich legte die anderen auf die Erde und nahm sofort die Verfolgung auf.



Grafik: © IQB

Die Brombeere rollte in eine seltsame Höhle hinein. Ich rannte hinterher, und als ich die Beere packen wollte, setzte sich plötzlich die ganze Höhle in Bewegung. Rumpel, rumpel! Immer schneller rollte sie über den Waldboden. Dann – rumms – blieb sie plötzlich wieder stehen. Jetzt aber nichts wie raus! Doch die Tür dieser seltsamen Höhle war fest zugeklemmt. Ich bekam einen Riesenschrecken. Mein Herz pochte. Was jetzt? Ich rief um Hilfe, ganz laut: „Hallo, kann mich jemand hören? Hallo, ich komm hier nicht mehr raus!“

Niemand antwortete.

Dann kam die Nacht. In der Höhle wurde es kalt und feucht. Ich aß die Brombeere, die noch in der Höhle lag. Wie gern hätte ich jetzt im warmen Laub meiner Wohnhöhle gelegen und noch mehr von den Beeren genascht! Hier in der Höhle war nichts, nicht einmal ein Blatt, auf das ich mich hätte legen können. Ich legte mich auf den harten Höhlenboden und schlief vor Erschöpfung ein.

Am anderen Morgen weckte mich eine zarte Stimme. „He, Haselmaus, was machst du da?“ Eine Spitzmaus blinzelte durch den engen Türspalt. Kaum hatte ich ihr von meinem ganzen Pech erzählt, verschwand sie auch gleich wieder. Hatte sie überhaupt verstanden, was ich sagte?

Doch die Spitzmaus kam nach kurzer Zeit mit ihren Geschwistern und einem Wildkaninchen zurück. Sie zwängten einen dicken Zweig in den Türspalt und stemmten mit allen Kräften. Langsam und mit einem Knarren öffnete sich die Höhlentür. Mir fiel ein Stein vom Herzen. Ich sprang sofort heraus, umarmte meine Retter und lud sie zum Brombeeressen ein.

Wenn ich jetzt bald meinen Winterschlaf halte, werde ich bestimmt von meinem Riesenschrecken träumen.

Text: Walentowitz, Steffen: Der große Regen, Aare Verlag, Aarau 1994. © Steffen Walentowitz.

Praxisbeispiel: Auseinandersetzung mit VERA-3-Deutschaufgaben (3/5)

„**Charlottes Geschichte**“ ist ein Auszug aus einem literarischen Text, der in weitgehend chronologischer Folge erzählt wird. Die Figurenkonstellation kann leicht erschlossen werden, eine Opposition der Figuren wird nicht entfaltet. Für das Leseverstehen dieses Textes ist es wesentlich, die zentralen Handlungsmotive der beteiligten Tiere nachzuvollziehen.

Für die Auseinandersetzung mit den Aufgaben bieten die **Didaktischen Handreichungen** (→ S.16) eine gute Unterstützung. Zu der Aufgabe „Charlottes Geschichte“ ist die folgende Beschreibung zu finden: „Beim Hören und Lesen literarischer Texte [...] setzen sich [die Kinder] identifizierend und abgrenzend mit den literarischen Figuren auseinander“.

Die Aufgabenformate der Testung beziehen sich zu einem Teil auf eine reflektierende und bewertende Stellungnahme, insbesondere Aufgabe 1.10 (Kompetenzstufe 4). Der überwiegende Teil der Fragen zum Text ist jedoch der Kompetenzstufe 1 zuzuordnen, das heißt, es geht um elementare Fähigkeiten im Bereich Leseverstehen, gekennzeichnet durch ein oberflächliches Verstehen einfacher Texte sowie das Identifizieren/ Reproduzieren explizit gegebener Einzelinformationen.

Es werden beispielhaft drei Teilaufgaben auf der Kompetenzstufe 1 betrachtet. Daraus wird deutlich, warum Kinder - trotz der vergleichsweise „leichten“ Fragestellung - Schwierigkeiten bei der Lösung haben könnten.

1.1 Welche Überschrift passt besser als „Charlottes Geschichte“?

- Der schreckliche Traum
- Eine furchtbare Nacht
- Ein sicheres Versteck
- Die lange Wanderung

1.5 Charlotte ...

	stimmt	stimmt nicht
isst gern Brombeeren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verletzt sich in der Höhle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hat nichts zu essen in der Höhle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
umarmt am Ende ihre Retter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
benutzt in der Höhle ein Blatt als Bett.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.7 Wann wurde Charlotte gerettet?

- am gleichen Tag
- in der dunklen Nacht
- am nächsten Tag
- nach ein paar Tagen

Anforderungen der Aufgaben

Bei **Aufgabe 1.1** müssen verschiedene Überschriften auf Plausibilität untersucht werden (Ausschlussverfahren). Bei **Aufgabe 1.5** soll textnah erschlossen werden, dass Charlotte gerne Brombeeren isst. Bei **Aufgabe 1.7** muss eine weniger prominent platzierte Information gefunden sowie elementares Sprachwissen aktiviert werden, in-

dem vom Ausdruck „am anderen Morgen“ auf „am nächsten Tag“ geschlossen wird.

Bei allen Fragen geht es um ein grundständiges Erkennen von Handlungszusammenhängen, wobei **textnahe Schlussfolgerungen** gezogen werden müssen. Textnah heißt aber immer auch, dass unter Umständen wiederholtes und genaues Lesen erforderlich ist, um Fragen zur Handlung richtig beantworten zu können. Auch wenn die Aufgabenstellung teilweise durch „Ausschlussverfahren“ erleichtert wird.

Für die SchülerInnen bedeutet dies, dass sie zunächst einmal den Text sinnkonstruierend erlesen müssen, um dann selektiv Informationen zu ermitteln. Es kommen also unterschiedliche **Lesestrategien** zum Einsatz. Dies setzt voraus, dass geschriebene Wörter lautlich richtig wiedergegeben und somit Wortbedeutungen überhaupt erschlossen werden können, bzw. Satzstrukturen erkannt und über Satzgrenzen hinweg inhaltliche Verknüpfungen hergestellt sowie Rückschlüsse gezogen werden können (Didaktische Handreichung Deutsch Lesen, Modul B).

Gründe für ein Scheitern auf diesem Fähigkeitsniveau sind vielfältig und können beispielsweise in einer mangelnden Automatisierung des Dekodierungsprozesses liegen: Die SchülerInnen lesen noch buchstabiierend bzw. stolpernd, das „Wort für Wort“-Lesen erfordert volle Konzentration. Rücksprünge in der Blickbewegung durch fehlerhaftes Erlesen behindern zusätzlich den Lesefluss. Es liegt nahe, dass die Informationsentnahme in diesen Fällen erschwert ist, ein wiederholtes Lesen möglicherweise als eine nicht zu bewältigende Herausforderung vermieden wird.

In der individuellen Beobachtung von Kindern, die aus den oben genannten Gründen Probleme im Leseverstehen haben, fallen zum Teil noch rekodierendes Lautlesen (z. B. falsche Betonung oder Dehnung, Drehungen oder Ersetzungen) oder Lippenbewegungen beim leisen Lesen auf.

Fazit: VERA-Aufgaben analysieren nicht, wie Schwierigkeiten beseitigt werden können, die in der Bewältigung der Aufgaben durch Klassen oder einzelnen SchülerInnen aufgefallen sind. Aber sie zeigen deutlich spezifische Anforderungen oder auch Probleme auf.



Praxisbeispiel: Auseinandersetzung mit VERA-3-Deutschaufgaben (4/5)

Anregungen für den Unterricht

In den Didaktischen Handreichungen (Modul B und C) gibt es vielerlei Anregungen für den Unterricht, im hier skizzierten Zusammenhang z. B. mit Hinweisen auf Übungen zur **phonologischen Bewusstheit**, das heißt auf wichtige Vorläuferkompetenzen für den Schriftspracherwerb, die an den meisten Schulen inzwischen fundamentaler Bestandteil des Deutschunterrichts in den ersten beiden Klassen sind.

Für die Förderung von Leseflüssigkeit hat sich die Arbeit mit **Lesetandems** bewährt, einem Lautleseverfahren, was nicht mit dem traditionellen lauten Vorlesen im Klassenverband verwechselt werden sollte. „Trainer“ und „Sportler“ lesen einen Text laut und synchron – auf diesem Wege lernt der schwache vom stärkeren Schüler. Kleine Texte werden wiederholt gelesen, was auch den Sichtwortschatz der beteiligten schwachen LeserInnen steigert (Nix, Rieckmann & Renk-Hinterberger, 2007).

Für die Förderung von SchülerInnen auf dem Weg zum automatisierten Lesen sind außerdem und insbesondere Aufgaben zur **Hypothesenbildung** auf Wort-, Satz- und Textebene zielführend. Im Gegensatz zu verbreiteten Auffassungen, die ausschließlich auf das Üben des „Zusammenziehens“ von Buchstaben setzen, ist es nach neueren Erkenntnissen der Deutschdidaktik wichtig, von Anfang an den Kontext mit einzubeziehen. Ein sicherer Leser wird aufgrund visueller Merkmale (Buchstaben oder Buchstabengruppen, Wortteile, Wörter oder Abbildungen) auf den Inhalt eines Textes schließen:

Einem kompetenten Leser reichen wenige Merkmale oder Hinweise im Text aus, um den Inhalt zu verstehen

Im Folgenden sollen einige Beispiele zur Unterstützung der Lesekompetenz - im oben angesprochenen Schwerpunkt - veranschaulicht werden.

Lernangebote zu textnahen Schlussfolgerungen

Lernangebote zur **Hypothesenbildung** beziehen sich auf Verstehensschwierigkeiten auf der Ebene von Wort, Satz und Text (in Anlehnung an Materialien vom LISUM, 2010):

Übungen auf der **Wortebene**:

- Wortfragmente ergänzen: Auf dem Spielplatz: R_tsche, Sc_auk_l, Sa_dk_st_n, Kl_tt_rge_üst

Übungen auf der **Satzebene**:

- Nicht passende Wörter in einem Satz herausfinden, z. B. Roman geht Fußball auf den Sportplatz
- Fehlende Satzenden ergänzen, z. B. Mein Vogel kann schön

Übungen auf der **Textebene**:

- Bedeutung eines Kunstwortes aus dem Text erschließen: Mit dem Dingsda zur Schule. Melek freut sich, sie darf jetzt mit dem Dingsda zur Schule fahren. Das Dingsda hat zwei Bremsen, einen Sattel und eine Lampe. Das Dingsda ist ein

Mit den Aufgaben zur Hypothesenbildung verbunden sind natürlich auch weitere Übungen zur **Überprüfung von Hypothesen**, um ein flüchtiges „Erraten“ von Wörtern, Sätzen oder Textfragmenten zu verhindern. Wichtig ist ein Wechselspiel zwischen hypothesenbildenden und -überprüfenden Lesen (in Anlehnung an Materialien vom LISUM, 2010):

Übungen auf der **Wortebene**:

- Druckfehler identifizieren: Nele hatte einen wunderschönen Taum

Übungen auf der **Satzebene**:

- Semantisch passende Satzergänzungen finden (vorgegebener Satzanfang)

Übungen auf der **Textebene**:

- Vertauschte Textabschnitte oder -zeilen in die richtige Reihenfolge bringen
- Zuordnung von Bild und Text
- Texte vergleichen: aus verschiedenen Schlussvarianten die richtige für den Ausgangstext finden

Anforderungen von Aufgabe 1.10

Textverstehen ist ein aktiver Interpretationsprozess der LeserInnen, ein Verarbeitungsprozess, bei dem allgemeines Weltwissen, aber auch Wertvorstellungen, soziale oder auch kulturspezifische Erfahrungen mit einfließen. Dennoch ist **Leseverstehen** nicht beliebig, da die Interpretation am Text überprüft und objektiviert werden muss - was nicht ausschließt, dass verschiedene LeserInnen zu einem unterschiedlichen Verständnis ein und desselben Textes gelangen (Kühn & Reding, 2005).

1.10 Lisa sagt: „In dieser Geschichte geht es vor allem um Hilfsbereitschaft.“
Paul ist anderer Meinung: „Man soll lernen, was alles passieren kann, wenn man unvorsichtig ist.“
Wem stimmst du zu? Begründe deine Meinung mit Hilfe des Textes.



In der Aufgabenstellung 1.10 zu „Charlottes Geschichte“ sollen eigene Gedanken sowie eine begründete Meinung zur Fragestellung entwickelt werden, wobei auch unterschiedliche Interpretationsmuster impliziert sind: Hier konkretisiert sich, was im Bildungsstandard mit „identifizierender“ oder „abgrenzender“ Auseinandersetzung be-

Praxisbeispiel: Auseinandersetzung mit VERA-3-Deutschaufgaben (5/5)

zogen auf die jeweiligen Figuren eines literarischen Textes gemeint ist - um die Würdigung der helfenden Tiere einerseits oder um eine Warnung vor unvorsichtigem Handeln andererseits.

Voraussetzung für eine Stellungnahme ist es, zentrale Aussagen des Textes zu erfassen, diese in einen globalen Zusammenhang einzuordnen sowie textbasierte Schlüsse zu ziehen, um dann vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen, Vorstellungen und Gefühle den Inhalt zu interpretieren bzw. zu bewerten (Kompetenzstufe 4).

Dabei kommen in Abhängigkeit von den spezifischen Verstehenszielen unterschiedliche Lesestrategien (hypothesegeleitetes, orientierendes, globales, selektives, detailliertes Lesen...) zur Anwendung.

Lernangebote zum Leseverstehen

Wann lese ich wie? In Abhängigkeit vom Vorwissen, von den Zielen und Erwartungen der Leserin/ des Lesers kommen unterschiedliche **Verstehensstrategien** zum Einsatz (Kühn & Reding, 2005):

- **Global verstehen:** sich einen groben Überblick über Themen und Inhalte verschaffen, wer schreibt worüber, wozu, wie, wem, wann ...
- **Selektive Verstehensstrategien:** Herausarbeitung wichtiger und bestimmter Textinformationen
- **Detailverstehen:** Wort-für-Wort Verständnis eines Textes

Lesestrategien stehen in Abhängigkeit untereinander.

Wichtigste Leseverstehensstrategie: Sich auf das Verstandene, nicht auf das Unverstandene konzentrieren!

Erleichtert wird das Textverstehen für Kinder, die diese oder vergleichbare Aufgabenstellungen noch nicht bewältigen können, durch die Arbeit mit dem lesedidaktischen Dreischritt nach Kühn und Reding (2005), der im Unterricht in Form eines Lesefächers eingesetzt wird. Das hierbei zugrundeliegende Drei-Phasen-Modell (S.10f.) dient als „mentales Werkzeug“, das den Verstehensprozess vor, während und nach dem Lesen unterstützt:

Vor dem Lesen:

Leseverstehen beginnt vor dem eigentlichen Lesen und dient der Vorbereitung des eigentlichen Textverstehens. Es geht um:

- Aufbau eines Erwartungshorizonts
- Aktivierung des Vorwissens
- Thematische Vorentlastung und Einordnung (Bilder, Grafiken, Überschriften ...)

Während des Lesens: „mit dem Bleistift lesen“

- Abschnitte markieren
- verstandene Textstellen markieren

- Stichworte am Rand notieren
- wichtige Wörter unterstreichen
- unverständliche Textstellen aus dem Zusammenhang zu erklären versuchen

Nach dem Lesen: sprachliche und inhaltliche Weiterverarbeitung des Textes, z. B.

- zusammenfassen
- weiterschreiben
- verfassen von Paralleltexten
- Reflexionsaufgaben

Zusätzlich kann die **Komplexität eines Textes** für lese-schwache SchülerInnen, aber auch für Kinder anderer Familiensprache, „entlastet“ werden. Dazu ist es allerdings erforderlich, seine spezifischen, schwierigkeitsbestimmenden Merkmale sicher identifizieren und einschätzen zu können, und zwar auf grafischer, sprachlicher sowie inhaltlicher Ebene. Didaktische Möglichkeiten der „Textentlastung“ auf diesen Ebenen sind (bm:bwk, ohne Jahr, S.21f.):

„...in der grafischen Gestaltung:

- Serifen-Schriften wie Garamond oder Times New Roman
- Flattersatz statt Blocksatz (linksbündig zur Unterstützung der Leserichtung)
- kurze Zeilen / Spalten
- Zeilenabstand > Buchstabenabstand
- Sinnabschnitte entsprechen Zeilen-, Spalten- und / oder Seitenende
- keine Worttrennung am Zeilenende
- überschaubare Gliederung

...in der sprachliche Gestaltung:

- gebräuchliche Wörter
- mehr kurze als lange Wörter
- überwiegend kurze Sätze (Satzlänge von sieben Wörtern +/-2)
- Wiederholungen auf Wort- und Satzebene
- einfache Syntax (Parataxe) statt komplizierter Unterordnungen (Hypotaxe)

... im Inhalt:

- logischer, linearer Textaufbau
- motivierendes Thema
- Orientierung über das Thema zu Beginn
- Illustrationen zur Veranschaulichung“

Literatur zum Praxisbeispiel

bm:bwk (Hrsg.). (ohne Jahr). *Leitfaden zu Lesen fördern! Wissenswertes zum Lesen*. Ohne Ort.

Groß Ophoff, J. & Speck-Hamdan, A. (2009). Mit VERA Lesekompetenz ermitteln und fördern. *Grundschulunterricht Deutsch*, 56 (2), 19-23.

Kühn, P. & Reding, P. (Hrsg.) (2005), *Lesekompetenz-Test für die Klasse 4: Bildungsstandards erreichen - Vergleichsarbeiten vorbereiten*. Donauwörth: Auer.

Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin-Brandenburg (2010). *Ein Leitfaden zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Grundschule*.

Nix, D., Rieckmann, C. & Trenk-Hinterberger, I. (2007). Wenn das Lesen noch immer stockt. *Forschung Frankfurt*, 3, S. 56-59.

Anhang

Abkürzungen

DaZ – Deutsch als Zweitsprache

IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Das IQB ist eine wissenschaftliche Einrichtung der deutschen Bundesländer mit Sitz in Berlin, deren Hauptaufgabe die Weiterentwicklung, Operationalisierung, Normierung und Überprüfung von Bildungsstandards ist (<http://www.iqb.hu-berlin.de>).

LSV – Förderschwerpunkt Lernen, Sprache und Verhalten

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, kurz: Kultusministerkonferenz.

KSM – Kompetenzstufenmodell

ReBUZ – Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum. Die ReBUZ bilden in Bremen ein Unterstützungssystem für Schule, das in seiner jeweiligen Region in enger Zusammenarbeit mit dem ZuP (Zentrum für unterstützende Pädagogik) tätig wird. ReBUZ arbeiten multiprofessionell mit spezifischen Kompetenzen in den Bereichen Beratung, Diagnostik, Unterstützung, Prävention und Intervention.

zefp – Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung. Das zefp ist eine zentrale Forschungseinrichtung der Universität Koblenz-Landau (<http://www.zefp.uni-landau.de>). Es stellt als Kooperationspartner eines Länderverbundes das VERA-3-Internetportal bereit und ist für die Berechnung und Rückmeldung der VERA-3-Ergebnisse verantwortlich.

ZuP – Zentrum für unterstützende Pädagogik. Die ZuP sind in Bremen integraler Bestandteil einer Schule oder eines Verbundes. Sie umfassen mit ihrer Zuständigkeit die Förderung der Schülerinnen und Schüler bei spezifischen individuellen Lernausgangslagen. Mitglied sind alle Fachkräfte (wie z. B. SonderpädagogInnen, pädagogische MitarbeiterInnen, SchulsozialarbeiterInnen, etc.), die für die Förderung der SchülerInnen einer Schule oder in einem Verbund zuständig sind.

Bildnachweis

Titelbild: S. Hofschlaeger / pixelio.de

S.1 (Bild 1) Jürgen Acker / pixelio.de

S.1 (Bild 2 und 5) Rainer Sturm / pixelio.de

S.1 (Bild 3 und 4) Landesinstitut für Schule / Michael Schnelle

S.4 Jürgen Acker / pixelio.de

S.6 Rainer Sturm / pixelio.de

S.6 Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung / Screenshot aus dem VERA-3-Internetportal

S.9 Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung / Screenshot aus dem VERA-3-Internetportal

S.12 Fatcow Web Hosting (<http://www.fatcow.com/free-icons>) / Icons

S.13 Landesinstitut für Schule / Michael Schnelle

S.14 Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung / Screenshots aus dem VERA-3-Internetportal

S.20 - S.23 Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung / Screenshots aus dem VERA-3-Internetportal

S.24 Landesinstitut für Schule / Michael Schnelle

S.27 Rainer Sturm / pixelio.de

S.30 Landesinstitut für Schule / Michael Schnelle

S.32 Landesinstitut für Schule / Michael Schnelle

