



Ramsteck, C.; Maier, U. (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Graf, T.; Muslic, B.; Kuper, H. (Freie Universität Berlin)

# Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems.

Kategoriale Grundauswertung, Fallbeschreibungen und  
Fallanalysen.

Anhang zum Schlussbericht.

Die Verwendung der im Folgenden vorgestellten Daten ist ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke gestattet. Hierbei muss korrekt zitiert werden.

### **Zitierungsvorschlag**

Ramsteck, C.; Maier, U.; Graf, T.; Muslic, B. & Kuper, H. (2013): Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems. Kategoriale Grundausswertung, Fallbeschreibungen und Fallanalysen. Anhang zum Schlussbericht.

URL: [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/weiterbildung\\_bildungsmanagement/projekte/Steuerung\\_im\\_Bildungssystem/Ergebnisse/index.html](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/weiterbildung_bildungsmanagement/projekte/Steuerung_im_Bildungssystem/Ergebnisse/index.html)

### **Die Kontaktdaten**

Kuper, Harm | Prof. Dr.

Anschrift: Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Arnimallee 12, 14195 Berlin

E-Mail: [harm.kuper@fu-berlin.de](mailto:harm.kuper@fu-berlin.de)

Graf, Tanja | M.A.

Anschrift: Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Arnimallee 12, 14195 Berlin

E-Mail: [tanja.graf@fu-berlin.de](mailto:tanja.graf@fu-berlin.de)

Muslic, Barbara | M.A., Dipl.-Päd.

Anschrift: Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Arnimallee 12, 14195 Berlin

E-Mail: [barbara.muslic@fu-berlin.de](mailto:barbara.muslic@fu-berlin.de)

Maier, Uwe | Prof. Dr.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Arbeitsbereich empirische Schulforschung, Oberbettringerstraße 200, 73525 Schwäbisch Gmünd

E-Mail: [uwe.maier@ph-gmuend.de](mailto:uwe.maier@ph-gmuend.de)

Ramsteck, Carolin | M.A.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Arbeitsbereich empirische Schulforschung, Oberbettringer Straße 200, D-73525 Schwäbisch Gmünd

E-Mail: [carolin.ramsteck@ph-gmuend.de](mailto:carolin.ramsteck@ph-gmuend.de)

### **Förderung**

Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Forschungsschwerpunkt „Steuerung im Bildungswesen“ gefördert.

Berlin, Schwäbisch Gmünd, Nürnberg | November 2013

## **Gliederung**

<b>Kategoriale Grundausswertung</b>	<b>4</b>
<b>Fallbeschreibungen</b>	<b>256</b>
<b>Fallanalysen</b>	<b>323</b>
<b>Anhang zum Schlussbericht</b>	<b>371</b>

Frühwacht, A.; Ramsteck, C.; Herbst, L.; Kübler, M. (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg)

Maier, U. (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Graf, T.; Muslic, B.; Heimler, J.; Marienfeld-Sommer, B.; Kuper, H. (Freie Universität Berlin)

## Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems.

### Kategoriale Grundausswertung



# Gliederung

<b>I</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>9</b>
<b>II</b>	<b>Schulaufsicht .....</b>	<b>18</b>
1.	Einstellung zu Vergleichsarbeiten .....	18
1.1	Bewertung .....	18
1.2	Erwartung .....	25
2.	Konzeptionelles Verständnis .....	27
2.1	Vergleichsarbeiten als Selbstevaluationsinstrument .....	27
2.2	Vergleichsarbeiten als Instrument der Schulautonomie .....	28
2.3	Vergleichsarbeiten als Instrument der Unterrichtsentwicklung .....	29
2.4	Vergleichsarbeiten als Diagnoseinstrument .....	31
3.	Nutzung der Vergleichsarbeiten durch Schuladministration .....	33
3.1	Änderung im Nutzungsverhalten .....	33
3.2	Gründe für die Nicht-Nutzung der Vergleichsarbeitsdaten durch die Schuladministration .....	34
3.3	Vergleichsarbeiten als Grundlage für Unterstützungsmaßnahmen .....	37
3.4	Vergleichsarbeiten als Kontrollinstrument .....	39
3.5	Vergleichsarbeiten als Kommunikationsimpuls .....	41
4.	Rahmenbedingungen für Vergleichsarbeiten .....	47
4.1	Veränderung der Rahmenbedingungen .....	48
4.2	Implementation .....	49
4.3	Durchführung .....	51
4.4	Auswertung .....	51
4.5	Merkmale des Testsystems .....	52
5.	Einstellung zu den Testentwicklern .....	54
6.	Verständnis der eigenen Rolle .....	57
6.1	Unklares Rollenverständnis .....	58
6.2	Kein Zuständigkeitsgefühl hinsichtlich der Vergleichsarbeiten .....	59
6.3	Schuladministration als Kontrollinstanz .....	61
6.4	Schuladministration als Unterstützungsebene .....	64
7.	Veröffentlichung der Vergleichsarbeitsergebnisse .....	68
8.	Vergleichsarbeiten im Zusammenspiel mit anderen Schulentwicklungsmaßnahmen .....	70
<b>III</b>	<b>Schulleitung .....</b>	<b>72</b>
1.	Schulbezogene Information .....	72
2.	Personenbezogene Informationen .....	75
2.1	Berufsstellung/Funktion .....	75
2.2	Ausbildung .....	75
3.	Vorstellung von Leistungstests .....	76

3.1	Veränderung.....	80
3.2	Begründung bei keiner Veränderung.....	80
4.	<b>Nutzungsebene: Schulleitung .....</b>	<b>82</b>
4.1	Rezeption/Reflektion .....	82
5.	<b>Aktion .....</b>	<b>114</b>
5.1	Maßnahmen/Entscheidungen.....	114
6.	<b>Evaluation.....</b>	<b>126</b>
6.1	Veröffentlichung der Ergebnisse.....	126
6.2	Teil der Evaluation.....	127
7.	<b>Abschlussbetrachtung .....</b>	<b>130</b>
<b>IV</b>	<b>Fachbereichsleitung.....</b>	<b>134</b>
1.	Schulbezogene Informationen.....	134
2.	Personenbezogene Informationen .....	136
2.1	Ausbildung/biographischer Hintergrund .....	136
2.2	Funktionen der Fachbereichsleitung.....	137
3.	Kompetenzorientierung im Unterricht .....	140
3.1	Konzeptionelle Vorstellung eines kompetenzorientierten Unterrichts.....	141
3.2	Tatsächlich kompetenzorientierter Unterricht .....	141
4.	Vorstellung von Leistungstests .....	145
4.1	Konzeptionelles Verständnis/Intention von Leistungstests .....	145
4.2	Veränderungen.....	149
5.	Nutzungsebenen: Schule .....	150
5.1	Rezeption/Reflektion .....	150
5.2	Aktion .....	156
5.3	Evaluation.....	160
6.	Nutzungsebene: Fachkonferenz .....	166
6.1	Rezeption/Reflektion .....	166
6.2	Aktion .....	192
6.3	Evaluation.....	197
7.	<b>Abschlussbetrachtung .....</b>	<b>198</b>
<b>IV</b>	<b>Lehrkräfte.....</b>	<b>201</b>
1.	Schulbezogene Informationen.....	201
2.	Personenbezogene Informationen .....	202
2.1	Datenauswertung in Ausbildung .....	202
2.2	Durchführung von VERA im aktuellen/letzten Schuljahr .....	203
2.3	Berufsstellung.....	204
2.4	Funktion.....	204
2.5	Biographischer Hintergrund .....	204
3.	Vorstellung zu Intentionen von Leistungstests .....	205
3.1	Veränderung.....	206

4.	Konzeptionelles Verständnis .....	207
5.	Nutzungsebenen: Schule .....	209
5.1	Rezeption/Reflexion .....	209
5.2	Aktion .....	214
5.3	Evaluation .....	216
6.	Nutzungsebene: Fachkonferenz .....	219
6.1	Rezeption/Reflexion .....	219
6.2	Aktion .....	222
6.3	Evaluation .....	223
7.	Nutzungsebene: Individueller Lehrer .....	224
7.1	Rezeption/Reflexion .....	224
7.2	Aktion .....	239
7.3	Evaluation .....	244
8.	Kompetenzorientierung im Unterricht .....	246
8.1	Konzeptionelle Vorstellung eines kompetenzorientierten Unterrichts .....	247
8.2	Tatsächlich kompetenzorientierte Ausrichtung des Unterrichts .....	247
9.	Abschlussbetrachtung .....	249
9.1	Drei Wünsche zu VERA .....	250
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>252</b>

## **Verzeichnis der Abkürzungen**

BLK SINUS	Bund-Länder-Kommission Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts
DVA	Diagnose- und Vergleichsarbeit
GLK	Gesamtlehrerkonferenz
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
ISQ	Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V.
LAL-7	Lernausgangslage in der 7. Jahrgangsstufe
LSE	Lernstandserhebung
LISUM	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
MSA	Mittlerer Schulabschluss
MZP	Messzeitpunkt
PISA	Programme for International Student Assessment
SEK	Sekundarstufe
ThÜNIS	Thüringer Netzwerk innovativer Schulen und Schulsysteme
VERA-8	Vergleichsarbeiten in der 8. Jahrgangsstufe

## I Einleitung

Als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse beschloss die Kultusministerkonferenz 2002 deutschlandweit nationale Bildungsstandards und landesweite Vergleichsarbeiten einzuführen. Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten werden von Bildungspolitikern als Mittel zur Umsetzung eines Paradigmenwechsels hin zur Outcome-Orientierung gesehen. Es sollen Aussagen über die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme (Rechenschaftslegung) ermöglicht werden und es soll eine testdatenbasierte Schulentwicklung auf verschiedenen Systemebenen angestoßen werden (Klieme 2004).

Damit stellt sich die Frage, wie Vergleichsarbeiten schulintern genutzt werden, um die Qualität des Unterrichts und damit der Schülerleistungen tatsächlich zu verbessern. Eine Übertragung der internationalen Befundlage zu zentralen Tests ist hierfür nur bedingt geeignet, weil sich die Rahmenbedingungen in Deutschland zum Teil erheblich von denen in anderen Ländern unterscheiden. Mittlerweile gibt es jedoch eine Reihe von deutschsprachigen Forschungsprojekten, die der Frage nach Effekten neuer Steuerungsinstrumente nachgehen. Hierbei steht vor allem die schulinterne Rezeption und Nutzung der Vergleichsarbeitsrückmeldungen im Vordergrund. In aller Kürze lassen sich folgende Aspekte der Rezeption und Nutzung skizzieren:

- Durchführung und Auswertung der Vergleichsarbeiten bereiten in der Regel kaum Probleme (z.B. Nachtigall & Jantowski 2007; Groß Opfhoff, Hosenfeld & Koch 2007; Maier 2008).
- Im Vordergrund des Interesses aus Lehrersicht stehen vor allem der soziale Vergleich (Klasse im Landesmittelwert) und die Einschätzung einzelner Schüler/innen bzw. Vergleiche mit der eigenen Notengebung (z.B. Nachtigall & Jantowski 2007; Schneewind & Kuper 2009; Diemer & Kuper 2009).
- Nur in einem geringeren Maße wird dagegen die Bedeutung der Tests für die Reflexion des eigenen Unterrichts gesehen (z.B. Nachtigall & Jantowski 2007; Sill & Sikora 2007; Maier 2009; Kühle 2010). Vergleichsarbeiten beeinflussen den weiteren Unterricht der Lehrkräfte vor allem über die Aufgabenformate. Testaufgabensammlungen werden als Pool für Übungsstunden genutzt (z.B. Maier 2008).
- Die Bedeutung der Ergebnissrückmeldungen für die unterrichtspraktische Arbeit wird von Schulleitern höher eingeschätzt als von Lehrkräften (Bonsen, Büchter & Peek 2006; Maier 2009).
- Es gibt fachspezifische und interindividuelle Unterschiede im Rezeptions- und Nutzungsverhalten (z.B. Kuper & Hartung 2007; Diemer & Kuper 2011; Maier 2009; Schulze 2012).
- Eine schulinterne Diskussion über die Leistungsdaten und Konsequenzen in kollegialen Gremien scheint eher die Ausnahme zu sein. Vor allem in qualitativen Studien wird deutlich, dass die Nutzung von Vergleichsarbeiten von der Fähigkeit des Kolle-

giums zur Kooperation abhängt. Die kollegiale Kooperation in Fachkonferenzen spielt bei Positivbeispielen eine große Rolle (z.B. Maier et al. 2012; Asbrand, Heller & Zeitler 2012).

Die empirischen Befunde deuten darauf hin, dass testbasierte Schulreformen kein Selbstläufer sind und die Nutzung von Vergleichsarbeiten für die Unterrichtsentwicklung unter günstigen Umständen gelingen kann. Damit stellt sich allerdings die Frage, ob sie als flächendeckendes Instrumentarium zur Qualitätsentwicklung geeignet sind.

Das Projekt beruht auf der durch den Forschungsstand gedeckten Annahme, dass die Umsetzung und Leistungsfähigkeit testbasierter Schulreform von den organisatorischen Voraussetzungen in einzelnen Schulen und den institutionellen Rahmenbedingungen des Schulsystems abhängt und fokussiert vor diesem Hintergrund die Umsetzung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems. Die Mehrebenenstruktur ist durch eine vertikale Anordnung dreier Akteursgruppen mit unterschiedlichen Kompetenzen und Verantwortungen im Rahmen des Schulbetriebs im Allgemeinen und für die testbasierte Schulreform im Besonderen gekennzeichnet. Auf der ausführenden Ebene des Schulsystems tragen Lehrer die professionelle Verantwortung für die Gestaltung, Durchführung und Reflexion von Unterricht sowie für die Beurteilung von Schülerleistungen und den daraus folgenden Förder- und Selektionsentscheidungen. Im Rahmen ihrer professionellen Verantwortung wird von Lehrern erwartet, aus Testergebnissen Schlussfolgerungen über die Qualität des Unterrichts zu ziehen und umzusetzen. Schulleitungen tragen Verantwortung für die organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts in der Schule und die Außenbeziehungen der Schule. Im Rahmen testbasierter Schulreform sind Schulleitungen oft ausschlaggebend für die schulinterne Verteilung von Informationen über Testresultate, die Verankerung der Auseinandersetzung mit den Resultaten in der schulinternen Entscheidungsstruktur und für die strukturelle Absicherung der Reflexion von Testergebnissen. Die Schulaufsicht/-inspektion als schulexterne Instanz vollzieht im Rahmen der Umstellung auf outputorientierte Steuerung vielfach einen deutlichen Funktionswandel von einer bürokratisch formalistischen Aufsichtsbehörde zu einer beratend unterstützenden Agentur. Die Schulaufsicht/-inspektion ist dabei einerseits ein bedeutsamer Transmissionsriemen für die Implementation der zentral durchgeführten Testverfahren in den Schulen und ein wichtiger - wenn nicht der wichtigste – Kontextfaktor für die Regulierung und Ausgestaltung von Entscheidungskompetenzen in der Einzelschule.

In dem BMBF-Projekt "Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Bildungssystems" (Laufzeit 2010-2013; Förderschwerpunkt Steuerung im Bildungssystem: SteBiS) werden deshalb folgenden Forschungsfragen bearbeitet:

Welche Formen der datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung (als innerschulisches Ziel testbasierter Schulreformen) sind bisher entstanden? Welche Schulleistungsinstrumente und Rückmeldedaten werden von welchen Akteuren bzw. Akteurskonstellationen in Einzelschulen zu welchen Zwecken wie effektiv genutzt?

Inwiefern wirken sich unterschiedliche Regelungskontexte und Unterstützungsprogramme der einzelnen Bundesländer im Bereich dieser drei Governance-Trends (Testbasierte Schulreformen, Schulautonomie, Schulevaluation) auf die Realisierung einer datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung aus?

### Forschungsdesign und Stichprobe

In einem kontrastierenden, längsschnittlichen Fallstudiendesign wurden Einzelschulen und die dazugehörigen Schulaufsichtsbezirke als Erhebungs- und Untersuchungseinheiten definiert. Die Stichprobenziehung orientiert sich am theoretischen sampling (Glaser & Strauss 1967). Sie umfasst 19 Gymnasien, je vier bis fünf aus Berlin, Brandenburg, Thüringen und Baden-Württemberg. Die Auswahl der Länder bzw. Schulsysteme basiert auf deutlichen und theoretisch begründbaren Kontrasten zwischen den Testsystemen, den Implementationsbedingungen oder weiteren Kontextfaktoren.

Kriterien für die Auswahl der Schulen waren ein Mindestmaß an organisatorischer Differenzierung (Schülerzahl von min. 600, mind. dreizügige 8. Klassenstufe und Differenzierung von Fachgruppen) und Erfahrungen mit zentralen Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) in der Klassenstufe 8 (Positivauswahl). Mit der Einbeziehung der Schulaufsichtsbezirke wurden systematisch unterscheidbare Regelungskontexte der testbasierten Schulreform in den vier Bundesländern berücksichtigt.

Insgesamt wurden 229 Personen interviewt. Die exakte Aufteilung der Stichprobe auf die befragten Ebenen, Bundesländer und Erhebungszeiträume findet sich in nachfolgender Abbildung wieder.

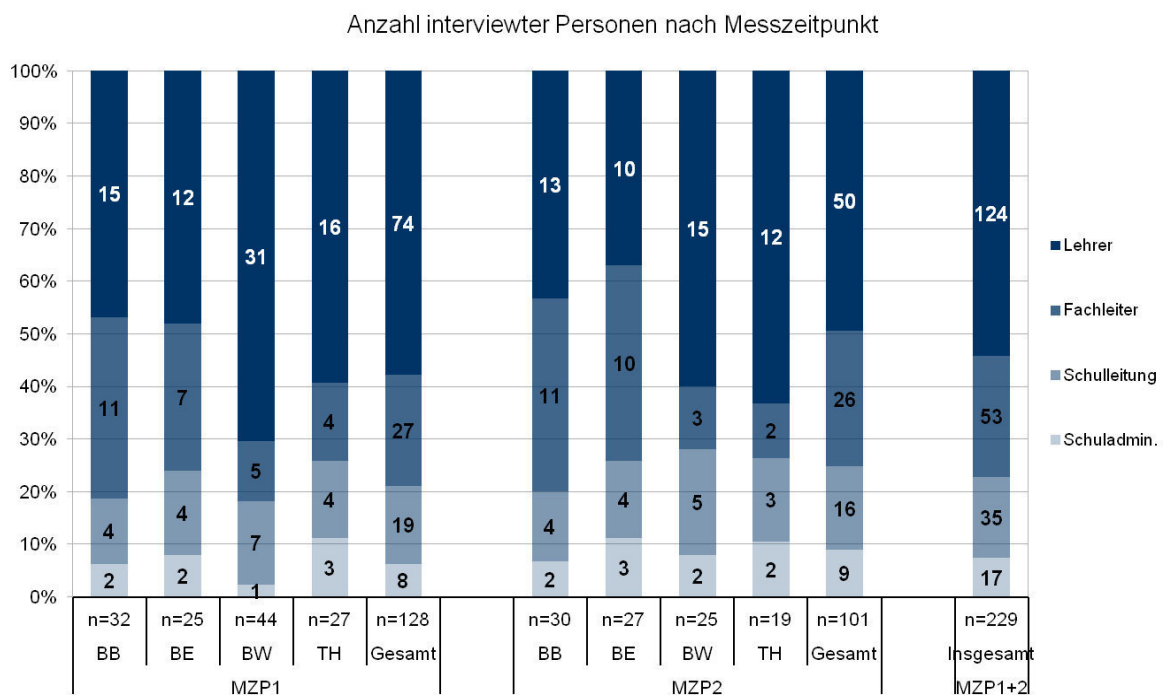


Abbildung 1: Anzahl interviewter Personen (eigene Darstellung)

## **Datenerhebung**

Zur Datenerhebung wurden problemzentrierte, leitfadengestützte Interviews zu zwei Messzeitpunkten (1. Quartal Schuljahr 2010/11; 2. Quartal Schuljahr 11/12) und zusätzlich in der zweiten Erhebungsphase teilnehmende Beobachtungen in Workshops an zwei Berliner Schulen durchgeführt.

In der Regel wurden Einzelinterviews geführt, nur in Ausnahmefällen wurden zwei Personen in einem Interview befragt. Die Interviewpartner wurden aus den vier Untersuchungsebenen (Lehrkräfte, Fachbereichsleitungen, Schulleitungen und Schulaufsicht) gewählt, für die jeweils ein spezifischer Interviewleitfaden erarbeitet wurde.

In den Interviews wurden folgende Themen eröffnet:

Einstellung zu den Vergleichsarbeiten;

Wissen über die Konzeption der Vergleichsarbeiten;

Durchführung der Vergleichsarbeiten;

Verwendung der Ergebnisse, insbesondere die Thematisierung der Testergebnisse in der Abstimmung mit der jeweils übergeordneten Ebene (Lehrer-Fachleiter, Fachleiter-Schulleitung, Schulleitung-Schuladministration)

In den Interviews mit den Fachbereichsleitern wurde der Themenkomplex Unterstützungsarbeit intensiviert.

Die mit Schulleitern geführten Interviews fokussierten vor allem die Nutzung der Vergleichsarbeiten zur Evaluation sowie zur Schulentwicklung und thematisierten die Kommunikation mit der Schulaufsicht.

In den Interviews für die Schulaufsicht wurde nach dem Angebot an Unterstützungsleistungen, nach Kommunikationsstrukturen und nach der Implementation der Vergleichsarbeiten gefragt.

Die Interviewpartner aller vier Ebenen wurden nach organisatorischen Rahmenbedingungen, die den Umgang mit Vergleichsarbeitsergebnissen beeinflussen, gefragt. Darüber hinaus wurden Kontextinformationen zu den Schulen erhoben (z.B. Schulprofil, Sozialstruktur, Führungsstil der Schulleiter-/Innen etc.).

Um die Daten dauerhaft der Nutzung zugänglich zu machen, erfolgte eine detaillierte Dokumentation von der Protokollierung bis zur Archivierung. Eine Aufzeichnung der Interviews erfolgte mit Hilfe von mp3-Aufnahmegeräten, sodass Audiodateien für die weitere Verarbeitung zur Verfügung stehen. Lediglich in zwei Interviews konnten nur Protokolle erstellt werden, da die Aufnahme seitens der Interviewten nicht gewünscht war.

## **Datenauswertung**

Auf das Interview folgte eine standardisierte normalsprachliche Transkription, um den sprachlichen Text in eine schriftlich verwertbare Form zu bringen. Hierbei wurden die orthographischen und grammatischen Regeln der Schriftsprache angewandt, d.h.



grammatikalische Sprechfehler wurden unter Wahrung des semantischen Gehalts behutsam korrigiert.

Alle Vorgänge der Datenerhebung wurden dokumentiert und unter Anonymisierung personenbezogener Informationen archiviert.

### **Inhaltsanalytische Datenauswertung (Grundausswertung)**

Für die Entwicklung des deduktiv genutzten Kategoriensystems waren die Themenkomplexe des Interviewleitfadens maßgeblich. An ihm erfolgte die Zuordnung der Textstellen aus den Interviewtranskripten zu hierarchisch übergeordneten Oberkategorien. Die nachgeordneten Subkategorien wurden im Verfahren einer induktiven Kategorienbildung ergänzt. Im Kodierprozess wurden einzelne Sätze als Kodiereinheit (d.h. als kleinste Texteinheit, die unter eine Kategorie gefasst und ausgewertet werden kann) festgelegt, da diese Einheit in der Regel eindeutige semantische Zuordnungen zulässt und Redundanzen weitgehend ausschließt.

### **Gütekriterien der Datenauswertung**

Um die Reliabilität der inhaltsanalytischen Auswertung im Rahmen des Verbundprojektes zu überprüfen, wurde Cohens Kappa ( $\kappa$ ) berechnet. Cohens Kappa gibt den Grad der Übereinstimmung der Kodierung bei zwei Beurteilern an (Interrater-Reliabilität). Dieser Wert ist um zufällige Übereinstimmungen bereinigt. Gerade im Rahmen eines komplexen Verbundprojektes, bei dem mehrere Mitarbeiter an der Entwicklung der Kategoriensysteme sowie der Kodierung und schließlich an der Auswertung beteiligt sind, sind Reliabilitätsmaße zu kontrollieren, um die Zuverlässigkeit der Auswertungsinstrumente (Kodierschemata) zu gewährleisten (Cohen 1960).

Im Teilprojekt der FU Berlin waren über die Messzeiträume hinweg sechs Personen und im Teilprojekt der FAU Nürnberg drei Personen in den Datenaufbereitungs- und Datenauswertungsprozess involviert. An der Kodierung selbst waren in Berlin sieben Personen und in Nürnberg zwei Personen beteiligt. Die Interrater-Reliabilitäten wurden für die Auswertung der Interviews zu den einzelnen Systemebenen nach Bundesländern getrennt ermittelt. Es finden sich mindestens akzeptable ( $\kappa = 0.44 - 0.58$ ) und mehrheitlich gute bis sehr gute ( $\kappa = 0.60 - 0.83$ ) Reliabilitätskoeffizienten. Bei den Lehrerinterviews aus Berlin konnte keine hinreichende Interrater-Reliabilität erreicht werden ( $\kappa = 0.36$ ).

### **Zusammenfassung der bisherigen Forschungsergebnisse**

Die bisherigen Forschungsergebnisse beziehen sich auf die abgeschlossene theoretische Kodierung des Datenmaterials, in die bereits Vorüberlegungen zu den folgenden Schritten der einzelschulischen Fallanalysen und der kontrastierenden Vergleiche zwischen den Schulen der vier einbezogenen Bundesländer eingehen.

### Ebene der Lehrkräfte

Die Ergebnisse zeigen auf der Lehrerebene, dass Lehrkräfte eine starke Führung von Seiten der Schulleitung erwarten und selbst kaum eine Verbindung zwischen Testdaten und Schulentwicklung herstellen können. Dennoch gibt ein Großteil der befragten Lehrkräfte (60 von 75) an, die Testdaten, die als Feedback über den Unterricht gesehen werden, instrumentell zu nutzen, d.h. für die Unterrichtsentwicklung – allerdings eher unsystematisch.

Zudem wurde deutlich, dass die Einführung von Steuerungsinstrumenten viel Zeit benötigt, bis sich bei allen Akteuren ein Paradigmenwechsel vollzogen hat.

Über beide Befragungszeiträume hinweg konnte in den Interviews mit Lehrkräften festgestellt werden: Bestanden bei diesen Akteuren Vorbehalte gegenüber Vergleichsarbeiten, konnten diese innerhalb der beiden Befragungszeiträume nicht vollständig abgebaut werden.

### Ebene der Fachbereiche

Fachbereichsleitungen nehmen Vergleichsarbeiten hauptsächlich als Instrument war, welches Vergleichbarkeit herstellen sowie zur Diagnose der Kompetenzen und Leistungen der Schüler dienen soll. Daraus werden – sofern die Tests als gewinnbringend angesehen werden – vor allem Maßnahmen auf Unterrichtsebene abgeleitet. Dabei ist festzuhalten, dass Fachbereichsleitungen zum Teil wenig Erfahrung im Umgang und der Durchführung von Vergleichsarbeiten haben.

Die Ebene der Fachschaft ist zentral für die Aufarbeitung der Testergebnisse. Die Kommunikation über Vergleichsarbeiten findet meist auf Fachbereichsebene oder zwischen den betroffenen Lehrern statt. Hierbei vollzieht sich die Kommunikation innerhalb der Fachschaft oftmals strukturiert und formal in Fachkonferenzen oder ähnlichen Sitzungen. So wurden bspw. an einigen Schulen in Baden-Württemberg umfangreiche Formblätter auf Ebene der Fachschaften entwickelt, die den Lehrkräften bei Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten helfen sollen. Die Lehrkräfte können diese Formblätter zur Dokumentation der Ergebnisse nutzen. Ebenso sollen die Blätter die Lehrkräfte bei der Aufarbeitung und der Nutzung der Ergebnisse für die Unterrichtsentwicklung unterstützen. Zwischen den Lehrkräften besteht überwiegend ein informeller Austausch. Ein Austausch mit höheren Ebenen, wie der Schulleitung, findet häufig nur bei schlechten Ergebnissen in den Tests statt. Dabei ist durch den Großteil der Fachbereichsleitungen konstatiert worden, dass es keine Veränderung der Kommunikation durch die Einführung der Vergleichsarbeiten gab.

Hinzu kommt, dass die Fachschaften die Vergleichsarbeiten unterschiedlich wahrnehmen: Mathematiker stehen ihnen wesentlich aufgeschlossener gegenüber als die Deutsch- und Englisch-Fachschaften (insbes. in Thüringen herrschen große Vorbehalte in den Fachschaften Englisch).

Seitens der Fachbereichsleitungen besteht jedoch auch ein hohes Maß an Kritik und Vorbehalten gegenüber den Vergleichsarbeiten, was vor allem strukturelle Mängel sowie

den Aufwand (Zeit) und daraus folgenden Nutzen (wenig Erkenntnisgewinn) betrifft. Insgesamt ist eine heterogene Auffassung der Fachschaften gegenüber den Vergleichsarbeiten an den Schulen vertreten.

#### Ebene der Schulleitung

In allen Praktiken sind Schulleitungen in einer koordinierenden Weise tätig. Im günstigsten Fall agieren sie im Sinne der organisatorischen Verankerung der Verantwortung für die Qualität des Unterrichts, indem sie die Ergebnisse aus Lernstandserhebungen zum Anlass nehmen, um die Wahrnehmung professioneller Verantwortung durch die Lehrkräfte zu stimulieren; um Maßnahmen zur Sicherung der Unterrichtsqualität bzw. deren programmatischen Verankerung über die Gremien zu forcieren und um die Leistungsfähigkeit der Schule mit den Erwartungen und Bedingungen des sozialen Umfeldes abzustimmen.

Grundsätzlich sind die Schulleitungen durch die Einführung von Vergleichsarbeiten neuen Anforderungen ausgesetzt, die sich vor allem auf die Interpretation der statistischen Auswertungen und die Ableitung von Maßnahmen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung beziehen.

Eine zusätzliche Herausforderung stellt der in Form von Ergebnissen zurückgemeldete kriteriale Maßstab für die Beurteilung der Qualität von Unterricht dar. In diesem Zusammenhang wird oft der Wunsch nach mehr Unterstützung und Betreuung durch die testentwickelnden bzw. durchführenden Institute geäußert, insbesondere was die Ableitung adäquater Förderangebote betrifft.

Eine weitere Anforderung an die Schulleitungen stellen hemmende Rahmenbedingungen für eine qualitativ hochwertige Reflektion und Rezeption der VERA-Ergebnisse dar. Hierbei wird vor allem auf mangelnde zeitliche, materielle und personelle Ressourcen verwiesen. Das Empfinden, an diesen ungünstigen Rahmenbedingungen etwas ändern zu können, ist im Allgemeinen gering ausgeprägt.

#### Ebene der Schulaufsicht

Auf Ebene der Schuladministration zeigt sich länderübergreifend ein unklares Rollenverständnis zwischen Kontrolle und Unterstützung der Schulen im Umgang mit den Testdaten. Dabei scheinen länderspezifische Regelungskontexte, die bspw. in Thüringen Funktionsüberschneidungen von Kontrolle und Unterstützung der Schulämter vorsehen, sich negativ auszuwirken. Des Weiteren führt die Tatsache, dass in Thüringen die Rückmeldungen den Schulen, nicht aber den Schulämtern zurückgemeldet werden, zu keinem umfangreichen Austausch zwischen Schule und Schulamt.

In Baden-Württemberg weist das Interviewmaterial auf eine Verantwortungsabschiebung hin: Die Schuladministration betont, dass die Ergebnisse auf Schulebene genutzt werden sollen und dafür Unterstützung vom Landesinstitut erfolgen muss.

Die Schuladministration sieht die Chancen der testbasierten Schulreform, also im engeren Sinn der Vergleichsarbeiten, auf Ebene der Lehrer, die hierdurch wichtige Themen wie

Unterrichtsentwicklung und ihre Diagnosekompetenz ausbauen können. Im Bereich der Unterrichtsentwicklung sind die Differenzierung von Unterrichtsangeboten und der Umgang mit Heterogenität (Binnendifferenzierung) wichtig.

Diagnose- und Vergleichsarbeiten haben von Seiten der Schuladministration eine geringe Fremdevaluationswirkung und somit geringen Einfluss auf die Schulentwicklung.

### **Aufbau der Grundausswertung**

Es folgt eine ausführliche, deskriptive Auswertung des kodierten Interviewmaterials. Die kategorienbezogene Auswertung sortiert die Rezeption und Nutzung der Lernstandsergebnisse auf allen Akteursebenen im Schulsystem und liefert damit einen ersten inhaltlichen Überblick. Grundlage der vorliegenden Auswertung sind die weiterentwickelten Kategoriensysteme des zweiten Erhebungszeitpunkts. Es wird an passender Stelle auf Abweichungen der Kategoriensysteme der beiden Erhebungszeitpunkte hingewiesen.

Es folgen nacheinander die Kategoriensysteme der Akteursebenen Schulaufsicht, Schulleitung, Fachbereichsleitung und Lehrkräfte, die entlang der gebildeten Kategorien ausgewertet werden. Dabei werden die einzelnen Kategorien prägnant dargestellt, die Spannweite der Aussagen möglichst erschöpfend beschrieben und durch Ankerbeispiele, also exemplarische Zitate, verdeutlicht.

Die Fundstellen dieser Zitate werden im Folgenden durch eine Signatur angegeben, die einen Interviewpartner anonymisiert kennzeichnet. Die Signatur der einzelnen Interviews hat dabei folgende Bedeutung (Bsp. 21FL1A):

<b>Bundesland</b>	<b>Schulkennung</b>	<b>Funktion</b>	<b>Person</b>	<b>Erhebungszeitpunkt</b>
1 = Baden-Württemberg	Schulnummerierung, in jedem Bundesland neu beginnend	L = Lehrer	Nummer, für jede Funktion neu beginnend	A = Erste Erhebung
2 = Berlin		FL = Fachleiter		B = Zweite Erhebung
3 = Brandenburg		SL = Schulleiter		
4 = Thüringen		SA = Schulaufsicht		
2	1	FL	1	A

Die Ankerbeispiele sind stets mit einer Signatur und der Zeilennummer der Fundstelle versehen. Für die Beantwortung der Fragestellung wurden durchgängig prioritär die Unterkategorien ausgewertet. Sofern die Oberkategorien neben der Fragestellung interessierende Aspekte enthielten, wurden diese zusätzlich ausgewertet andernfalls blieb es bei der formalen Beschreibung der Kategorie. Die Bearbeitung des umfangreichen Datenmaterials durch zwei Projektteams hatte an wenigen Stellen des Dokuments zu geringen Abweichungen in der Darstellung geführt. Diese sind jedoch innerhalb der jeweiligen Kategoriensysteme (Schulleitung, Lehrkräfte etc.) konsistent. So enthalten die kategorialen Auswertungen für die Schulleitung und Fachbereichsleitung keine expliziten Zeilenangaben, lediglich die Signaturen der Interviewpartner, die zu einer bestimmten Kategorie eine prägnante Aussage getroffen haben. Die Auswertungen der Ebenen Schulaufsicht und Lehrkräfte enthalten dagegen zu jeder Fundstelle die passenden Zeilenangaben. Die Kodiereinheit, d.h. der kleinste Textteil, der unter eine Kategorie gefasst

wurde, entspricht in dieser Analyse einzelnen Sätzen. Diese Grundauswertung soll einerseits das systematische Vorgehen des Forschungsprojekts dokumentieren und andererseits das umfangreiche Datenmaterial für weiterreichende Analysen zugänglich machen.

## II Schulaufsicht

### 1. Einstellung zu Vergleichsarbeiten

In der Kategorie „Einstellung zu Vergleichsarbeiten“ werden Aussagen der Schuladministration gesammelt, die sich auf die persönliche Einschätzung und Einstellung zu Vergleichsarbeiten beziehen. Bei dieser Kategorie wird unterschieden zwischen der Bewertung, also der Relevanz und Bedeutung, die die Schuladministration den Vergleichsarbeiten beimisst und der Erwartung und den Wünschen, die die Schuladministration mit Vergleichsarbeiten besonders im Hinblick auf die Schulentwicklung verknüpft. Zudem werden Angaben zu persönlichen Anknüpfungspunkten der Schuladministration mit dem Thema Vergleichsarbeiten gesammelt.

Ein Vertreter der Schuladministration geht auf seine biographischen Erfahrungen mit Verfahren der Datenerhebung und -auswertung ein und begründet damit seine grundsätzliche Affinität zu empirischer Bildungsforschung.

Statistik, Empirie gehörte zu meinen Grundlagenfächern und daneben habe ich dann berufsbegleitend denn also ein Psychologiestudium absolviert und bin also auch ausgebildeter Diplom-Psychologe und in dem Institut hier in Berlin hat man also gerade auf Empirie und Statistik also da auch großen Wert gelegt und deswegen gibt es da eine hohe Affinität, die man vielleicht nicht bei allen Referatsleitungen so voraussetzen kann. (2SA1A, 42)

Fundstellen: 2SA1A, 42

#### 1.1 Bewertung

Unter die Kategorie „Bewertung“ fallen wertende Äußerungen der Vertreter der Schuladministration.

So verweist eine Person aus Berlin auf die Wichtigkeit der Transparenz im Vorfeld von Tests wie den Vergleichsarbeiten. Vorab sollte geklärt werden, was solche Tests leisten können und was nicht.

Wichtig bei diesem Prozess der da anzustreben ist, ist eben die Möglichkeit, also was können diese Tests leisten und was nicht. Dass man das von Vornherein im Grunde denn auch klarstellt. (2SA1A, 22)

Fundstellen: 2SA1A, 22; 3SA3A, 62; 3SA4A, 1-2; 2SA2B, 52-53; 2SA2B, 70-71

#### Problematisch

Als problematisch wird von einem Schuladministrationsvertreter das politische Verständnis von Vergleichsarbeiten und den damit erhobenen Daten eingeschätzt. Er schreibt den Daten die Eigenschaft zu, als Grundlage für Rankings (Leistungsvergleiche) zu dienen. Eine solche

vergleichende Aussagekraft bieten die Daten jedoch nicht. Er hält die Daten nicht für geeignet, um Rankings zu erstellen.

Wir erfahren ja die VERA-Ergebnisse gar nicht im Normalfall. D. h. ich weiß nicht, welche VERA-Ergebnisse meine Schulen haben. Ich kann versuchen die zu kriegen, das ist nicht das Problem, aber sie werden eigentlich nicht automatisch an die Schulaufsicht gegeben. Sondern die Schulen erhalten die Daten der Schulen und die Schulen sollen damit arbeiten. Das ist ja auch, ich sage mal, der andere Charakter von VERA gegenüber Sachen, die jetzt für Bildungsmonitoring z. B. herangezogen werden. Also Ergebnisse von Leistungsüberprüfung o. Ä. Ich glaube da ist auch das politische Verständnis von VERA noch immer nicht so ganz eindeutig in dieser Frage. Also wenn ich höre, dass man VERA-Daten veröffentlichen möchte, um Vergleiche zwischen Schulen zu ermöglichen, finde ich das sehr problematisch. (2SA2B, 10)

Also ich sage mal, die Politik will es nicht als Ranking veröffentlichen, aber es wird natürlich immer ein Ranking werden. Egal welche Absicht man dahinter hat. Jeder der es liest wird es als Ranking verstehen und wird versuchen, daraus ein Ranking zu machen aus den Daten. Das ist das eine. Aber das größere Problem ist, dass diese Daten grundsätzlich ja nicht geeignet sind dafür. Das hat ganz viele Gründe. Sie überprüfen ja nicht etwas, dass die Schulen gemacht haben. Und das ist das Entscheidende dabei. Sondern sie ziehen einen Querschnitt und möchten den Schulen im Grunde Unterstützung geben, wie die Schulen weiter mit den Kompetenzen, die ihre Schüler haben, umgehen können und arbeiten können. (2SA2B, 15)

Fundstellen: 2SA2B, 10; 2SA2B, 15

### 1.1.1 Zu hohe Bedeutung

Das folgende Zitat stammt von einem Vertreter der Schuladministration, der im Bereich der Unterstützung, Beratung, Steuerung und Beaufsichtigung der baden-württembergischen Gymnasien tätig ist. Dieser Vertreter schätzt die Bedeutung der Vergleichsarbeiten als zu hoch ein.

Also, die (anderen Bundesländer) sehen den Landeswert, dann sehen sie die Abweichung, die da ist und für mich würde das bedeuten, dass die Vergleichsarbeiten einen beinahe zu hohen Stellenwert / [...] bekommen. Weil die brauchen die gar nicht die Vergleichsarbeiten. (1SA1A, 259-261)

Ein Amtskollege aus Berlin schätzt die Bedeutung der Vergleichsarbeiten ebenfalls als zu hoch ein, jedoch nicht aus dem Grund, was die Vergleichsarbeiten in einigen Bundesländern leisten können (Leistungsvergleiche). Der hohe organisatorische Aufwand, der mit der verpflichtenden Durchführung von Vergleichsarbeiten verbunden ist, belastet die Schulen sehr stark. Und eine noch höhere Belastung der Schulen befindet er für unnötig.

Also auch so organisatorische Probleme, die da auftraten, die die Schulen auch nicht unbedingt animiert haben, sich intensiver mit diesen Dingen zu befassen. Also die Gymnasien betrachten VERA-8 eigentlich als Zumutung, weil ihre Schüler sind sowieso besser und wie gesagt, das andere Ende des Spektrums. Und es ist nur mehr Arbeit und sie brauchen das eigentlich nicht. Und ich glaube, dass die Gymnasien noch weniger mit VERA-8 arbeiten als die Sekundarschulen. (2SA2B, 33)

Fundstellen: 1SA1A, 259-261; 2SA2B, 33; 2SA2B, 51; 2SA3B, 27-28; 3SA2B, 79

### 1.1.2 Keine Bedeutung

Neben diesen Angaben über den zu hohen Stellenwert von Vergleichsarbeiten, finden sich Aussagen, die den Vergleichsarbeiten keinerlei Bedeutung für die Schulen beimessen. Diese beiden Aussagen wurden von einem Schuladministrationsvertreter aus Berlin getroffen.

Es wird als notwendiges Übel betrachtet, man freut sich auch darüber, dass man da gut abschneidet, aber die Bedeutung für den Unterricht und für das Unterrichtsniveau in den Gymnasien ist gering. (2SA2A, 3)

Wir haben hier in den Gymnasien immer gute Ergebnisse, wir haben [NAME BUNDESLAND]-weit auch in den Realschulen, das ist zwar gemixt, auch immer sehr gute Ergebnisse. Und wenn ich das kombiniere mit der Relation zwischen Unterricht und Prüfung oder Vergleichsarbeiten, dann stellt sich die Frage "Warum machen wir das?". (2SA2A, 39)

Fundstellen: 2SA2A, 3; 2SA2A, 39

### 1.1.3 Nicht geeignet

Als nicht geeignet empfindet ein Vertreter der Schuladministration die Vergleichsarbeiten. Er erklärt, was seiner Meinung nach Vergleichsarbeiten leisten sollen. Mit Vergleichsarbeiten werden seiner Meinung nach übergeordnete Ziele, wie der Leistungsvergleich innerhalb eines Bundeslandes bzw. der länderübergreifende Vergleich zwischen mehreren Bundesländern, verfolgt. Um Ziele auf Unterrichtsebene, wie z. B. eine individuelle Förderung, zu erreichen, kann nicht auf Vergleichsarbeiten zurückgegriffen werden, da sie hierzu nicht geeignet sind.

Und diese Fragen im Grunde zu klären und bei Bedarf dann eben dann auch gegensteuern zu können. Übergeordnete Ziele, nicht so sehr das Ziel jetzt eine individuelle Förderung ableiten zu können, dazu sind diese Verfahren aus meiner Sicht nicht geeignet. (2SA1A, 4)

Fundstellen: 2SA1A, 4

### 1.1.4 Paradigmenwechsel nötig

Über die Bundesländer hinweg wird seitens der Schuladministration festgestellt, dass im Bezug auf das Thema Vergleichsarbeiten ein Paradigmenwechsel, also ein Umdenken an den Schulen nötig ist, durch das sich den Schulen die Sinnhaftigkeit von Vergleichsarbeiten erschließen soll und die Schulen schließlich angeregt werden, die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten tatsächlich zu nutzen.

Die beiden Zitate eines Vertreters der Schuladministration lassen sich dieser Kategorie „Paradigmenwechsel nötig“ zuordnen.

**1SA1A:** Allerdings muss man frei werden im Kopf von /

I: Von.



**1SA1A:** Von diesem alten Denken hin zu einem neuen Denken und das ist noch nicht überall passiert und auch bei den Schülern übrigens noch nichts passiert. (1SA1A, 171-173)

**1SA1A:** Also meiner Einschätzung nach stehen die Schulen grad an dem Punkt, dass sie sagen, wir müssen das als ein Instrument für uns [...] Ein- annehmen und nutzen das für unseren Unterrichtsentwicklungsprozess. Und ganz so weit sind die noch nicht. (1SA1A, 273-275)

Im nächsten Zitat gibt die Schuladministration an, dass nicht nur im Hinblick auf das Verständnis von Vergleichsarbeiten ein generelles Umdenken erfolgen muss. Vor allem muss auf Ebene des Unterrichts ein ganz konkretes Umdenken im Sinne von formativer Leistungsdiagnostik beginnen.

I: Okay, also Sie arbeiten darauf hin.

**2SA1B:** Ja, natürlich, das ist natürlich für viele ein Umbruch, wenn ich keine Noten mehr geben kann, sondern der Schüler selber feststellen muss, wie weit er in seinen Kompetenzen ist. Und da müssen sie natürlich den Unterricht entsprechend anpassen. Das ist für viele Neuland. (2SA1B, 15-16)

Die Schwierigkeit der Schulen, Vergleichsarbeiten im intendierten Sinn – der wiederum den bereits schon erwähnten Paradigmenwechsel erfordert – zu verstehen, veranschaulicht das nächste Zitat.

Also, das ist ganz, ganz schwierig für Schulen zu verstehen, dass VERA keine Leistungsüberprüfungen sind. (2SA2B, 21)

Ein weiterer Vertreter der Schuladministration beschreibt, wie sich der Umgang mit Vergleichsarbeiten seiner Ansicht nach an Schulen gestaltet. Durch den vermeintlich sinnlosen Arbeitsaufwand werden Vergleichsarbeiten oftmals abgelehnt. Einen solchen Umgang mit Vergleichsarbeiten missbilligt der Vertreter der Schuladministration.

**4SA3B:** Die Einsicht in die Notwendigkeit ist da ganz breit gefächert. Also es gibt wenige Schulen, die dort wirklich auch ihr Kollegium davon überzeugen können, weil das ja die Schulleitung, die Lehrerkonferenz entscheidet / [...] Ob die Teilnahme erfolgt oder nicht. Und da gibt es eben gewisse Gruppierungen, die sagen: Das ist nur ein sinnloser Arbeitsaufwand, den wir zusätzlich haben. Ich meine, hier gibt es auch so ein paar Interviewzitate /

I: Ja.

**4SA3B:** Wo man sagt: Hoho. Ob das nun so das Richtige ist, was da Lehrer von sich geben, aber man fährt da eben oftmals eine Arbeitsvermeidungsstrategie. [...] Und wenn da keine Note dabei rauskommt, warum sollte ich dann diesen Quatsch korrigieren? Warum sollte ich da meine Zeit dafür opfern - Zitat Ende?

I: Ja, das stimmt.

**4SA3B:** Das ist nicht in Ordnung, aus meiner Sicht ist es nicht in Ordnung. (4SA3B, 43-51)

Fundstellen: 1SA1A, 147-149; 1SA1A, 171-173; 1SA1A, 273-275; 1SA1B, 42-49; 1SA1B, 54; 1SA2B, 23-25; 1SA2B, 52; 2SA1B, 15-16; 2SA2B, 21; 2SA2B, 23; 3SA2B, 75; 4SA3B, 43-51; 4SA3B, 69-73; 4SA3B, 113-117; 4SA3B, 119; 4SA3B, 165-169; 4SA4B, 133-135

### 1.1.5 Potenzial noch nicht ausgeschöpft

In der Kategorie „Potenzial noch nicht ausgeschöpft“ finden sich alle Aussagen, die konstatieren, dass die Möglichkeiten, die Vergleichsarbeiten bieten, noch nicht erkannt worden sind. Dies gründet sich unter anderem auf hinderliche Rahmenbedingungen oder auf die für verbesserungswürdig befundene Konstruktion von Vergleichsarbeiten. Somit wird das Potenzial von Vergleichsarbeiten im Hinblick auf die Schulentwicklung noch nicht in vollem Umfang genutzt.

Folgendes Zitat bezieht sich auf die Ebene Schule. Ein Grund, weshalb die Vergleichsarbeiten auf schulischer Ebene nicht genutzt werden, wird nicht genannt.

Es tut sich sehr viel, das muss man wirklich sehen, die Schulen fühlen sich selbstverantwortlich, vor allem auch die Schulleiter nehmen wirklich diese Aufgabe wahr und es ist so, das Instrument dieser DVAs, das ist glaube ich noch nicht an jeder Schule wirklich ausgeschöpft, ja. (1SA1A, 65)

Vom selben Vertreter der Schuladministration wird auch für die eigene Ebene Entwicklungspotenzial im Umgang mit Vergleichsarbeiten aufgezeigt. Auf die Frage, ob die Abschaffung der Benotung von Vergleichsarbeiten in Baden-Württemberg geholfen hat, die Vergleichsarbeiten als Diagnoseinstrument an den Schulen zu verankern, antwortet er, dass dies eine „große Herausforderung“ darstellt. (1SA1A, 153)

**1SA1A:** Das ist noch die große Herausforderung.

I: Ja.

**1SA1A:** Vor der die Schulen stehen, aber wir eben auch stehen. (1SA1A, 153-155)

Sein Amtskollege bestätigt, dass die Vergleichsarbeiten von Schulen noch nicht für das verwendet werden, wozu sie gedacht sind. Die Schulen sind sich des Nutzens von Vergleichsarbeiten noch nicht bewusst.

Ja, also wenn man Vergleichsarbeiten schon durchführt, dann habe ich ja Daten, die ich auch nutzen kann. Und ich hab nicht den Eindruck, dass die / der Benefit, den ich aus einer Vergleichsarbeit habe, den Schulen immer so bewusst ist und dass sie es dann so professionell einsetzen, wie sie es eigentlich einsetzen könnten. (1SA2B, 34)

Ein Berliner Vertreter der Schuladministration stellt fest, dass der Zeitpunkt, wann die Schulen die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten erhalten, ein Einflussfaktor auf die Nutzung von Vergleichsarbeitsdaten sein könnte. Da in Berlin die Ergebnisse nicht unmittelbar, sondern mit Zeitverzug rückgemeldet werden, haben diese Daten für Schulen wenig Bedeutung und werden nicht für Schulentwicklungsprozesse herangezogen.

Ich befürchte, dass es viel häufiger so ist, dass die Menschen die Sachen wirklich weglegen, „Ist jetzt vor einem halben Jahr gewesen, wir machen unsere Arbeit hier weiter ansonsten“. Ich glaube, dass die Ergebnisse von VERA noch zu wenig wirklich Einfluss haben auf Entscheidungen innerhalb der Schule. (2SA2B, 55)

Derselbe Vertreter schreibt den Vergleichsarbeitsdaten eine zu geringe Aussagekraft zu. Die Vergleichsarbeiten erfassen die tatsächlichen Leistungen der Schüler nicht exakt genug. Dies wird „als deprimierend“ (2SA2B, 61) empfunden und führt dazu, dass die Vergleichsarbeiten nicht als Instrument für Unterrichts- und Schulentwicklung genutzt wird.

I: Meinen Sie, dass sich das dahingehend verändern wird in den Schulen, dass das Instrument zur Unterrichts- und Schulentwicklung genutzt werden kann oder sehen Sie da noch Veränderungsbedarf in irgendeine Richtung?

**2SA2B:** Also ich halte es eigentlich für unbedingt notwendig, aber es wird von den Schulen noch nicht als Instrument akzeptiert. Das ist das große Problem dabei, weil eben die Schulen offensichtlich noch nicht wirklich den Nutzen erkannt haben, den dieses Instrument bietet. Und das hängt ein bisschen damit zusammen, was ich vorhin sagte, dass diese Diskriminierungsfähigkeit in einer bestimmten sozialen Gruppe nicht mehr gegeben ist. Also wenn wie gesagt alle Schüler einer Klasse im untersten Kompetenzniveau liegen, dann kann man damit nichts mehr anfangen, mit den Ergebnissen. Dann erlebt man sie nur noch als deprimierend, als herabmachend, auch die Schüler erleben das so. Dann ist es so, gerade bei VERA-3 ist die Diskussion ja sehr intensiv, dass wir hier bei uns in den Schulen doch ganz große sprachliche Probleme haben in vielen Fällen. Das ist zum Teil natürlich bedingt durch einen hohen Anteil an Schülern nicht deutscher Herkunftssprache, aber nicht nur. Also das Sprachniveau ist einfach ein sehr niedriges. Viele Schüler haben ausgesprochen große Schwierigkeiten überhaupt diese Aufgaben zu verstehen und kommen damit gar nicht mal zu dem Punkt, dass sozusagen das, was mit diesen Aufgaben eigentlich intendiert ist, auch wirklich dann sozusagen überprüft werden kann oder dass das dann wirklich angesprochen wird. Weil sie schon vorher scheitern. Und da gibt es von den Schulen durchaus den Wunsch, dass VERA stärker den tatsächlichen Bedingungen angepasst wird oder werden könnte oder werden sollte hier in der Schule. (2SA2B, 60-61)

Die Arbeitsbelastung, die die Schulen auch ohne Vergleichsarbeiten bewältigen müssen, ist für einen Vertreter der Brandenburger Schulaufsicht ausschlaggebend, weshalb die Vergleichsarbeiten ungenutzt bleiben. Den Schulen fehlt die Zeit, sich eingehend mit Vergleichsarbeiten auseinanderzusetzen. Hierdurch können die Schulen die Vorzüge von Vergleichsarbeiten und deren Wert nicht erfassen.

Also, grundsätzlich halte ich die Vergleichsarbeiten für ein sehr hervorragendes Instrument. Meines Erachtens benötigen die Schulen wesentlich mehr Zeit, um sich damit auch inhaltlich tiefgründiger - noch tiefgründiger - auseinandersetzen zu können. Da haben sie einfach die Luft nicht dazu. (3SA1B, 68)

Ein weiterer Vertreter der Schuladministration gibt an, dass die Mehrheit der Schulen, die Vergleichsarbeiten durchführen, den Umgang mit den Vergleichsarbeitsergebnissen den einzelnen Lehrkräften überlässt. Dies befindet er für sinnvoll, wenn somit eine kontinuierliche Kommunikation innerhalb der Lehrerschaft und der Fachschaften in Gang gesetzt wird. Dies geschieht aber nur in Einzelfällen. Das Potenzial von Vergleichsarbeiten bleibt damit ungenutzt.

Wenn man die Verwendung der Ergebnisse hinterfragt von den Kompetenztests, erhält man also in 95 Prozent der Fälle: Ja, wir haben dran teilgenommen und die Arbeit damit obliegt dem Kollegen, der in der Klasse diesen Test durchgeführt hat. Wenn der Kollege in dem nächsten Schuljahr die Klasse weiterführt, mag das ja noch sinnvoll sein. Oder wenn er die speziellen Probleme in seiner Fachschaft weitergibt und sagt, wir müssten wieder mal mehr auf dieses oder jenes Stoffgebiet achten. Aber das geschieht eigentlich kaum. (4SA3B, 135)

Fundstellen: 1SA1A, 33; 1SA1A, 65; 1SA1A, 67; 1SA1A, 153-155; 1SA1A, 165; 1SA1A, 267; 1SA1A, 277; 1SA1A, 283-285; 4SA3A, 184; 1SA1B, 58; 1SA2B, 32-34; 2SA2B, 19; 2SA2B, 55; 2SA2B, 60-61; 2SA3B, 45-46; 2SA3B, 49-50; 3SA1B, 68; 4SA3B, 55; 4SA3B, 135; 4SA3B, 183

### 1.1.6 Positive Bewertung

Unter „Positive Bewertung“ werden diejenigen Zitate eingeordnet, die Zustimmungen zu den Vergleichsarbeiten und deren Absichten und Nutzungsmöglichkeiten beinhalten.

Der Baden-Württembergische Vertreter der Schuladministration befindet sowohl in der ersten also auch in der zweiten Befragung die Vergleichsarbeiten für ein bedeutendes Instrument der Schulentwicklung, speziell der Unterrichtsentwicklung.

Also ich schätze die Bedeutung schon sehr hoch ein fürs Qualitätsmanagement und zwar speziell über den Bereich Unterrichtsentwicklung innerhalb des Qualitätsmanagements. (1SA1A, 7)

Auch ein gutes Instrument da ist quasi als Feedback, als Lernstandskontrolle und wie auch immer man das nennen will, für die weitere Arbeit der Fachschaften und auch der Unterrichtsentwicklungen. (1SA1B, 56)

Mit der Implementation und der Akzeptanz der Vergleichsarbeiten zeigt er sich zufrieden.

Also von daher im Augenblick bin ich da ganz zufrieden mit der Situation wie sie ist. (1SA1A, 339)

Ein Vertreter aus Berlin schätzt die Vergleichsarbeiten und die damit verbundene Möglichkeit, schulbezirksweite Vergleiche zu ziehen, als „interessant“ (2SA2A, 7) und in der zweiten Befragung als „ausgesprochen wichtig“ (2SA2B, 87) ein. Er schränkt jedoch sofort ein, dass die Akzeptanz und Nutzung von Vergleichsarbeiten noch ausgebaut werden muss.

Ich finde das schon interessant, unsere Schulen im Vergleich mit anderen Schulen in anderen Bezirken zu sehen. (2SA2A, 7)

I: Also, vielleicht noch mal zusammenfassend. Sie erkennen noch keine Veränderungen in den Schulen?

**2SA2B:** Also ich halte dieses Instrument für ausgesprochen wichtig, ich kann aber nicht erkennen, dass es systematische Auswirkungen hat. Es hat in einzelnen Fällen, in einzelnen Schulen durchaus Auswirkungen. Das ist immer sehr personenabhängig wie das genutzt wird und wie es dann also auch umgesetzt wird. Und ich will nicht ausschließen, dass.. / nein, ich gehe davon aus, dass das auch passiert. Aber es passiert punktuell, es passiert nicht systematisch und es passiert auch nicht umfassend. Und das finde ich noch ein Problem und ich denke, dass da auch sehr viel gemacht werden muss und zwar auf beiden Seiten. Also zum einen ist es so, dass wir in der Diskussion um die Möglichkeiten mit VERA umzugehen noch weiter gehen müssen. Da haben wir das Potential was da ist noch nicht ausgeschöpft. Ich glaube aber auch, dass die Macher von VERA bestimmte Dinge sich auch noch mal angucken müssen. Um die Akzeptanz dieses Instruments zu erhöhen. (2SA2B, 86-87)

Durch Vergleichsarbeiten unterschiedliche Möglichkeiten des Vergleiches zu erhalten, ist für die Brandenburger Schuladministration wichtig. Als sinnvoll und positiv betrachtet werden die Möglichkeiten des Jahrgangsvergleichs und des Vergleichs innerhalb der Schulform sowie innerhalb des Landes.

Ich denke schon, dass das so eine.. / dahingehend, ja, für Schulen, schon ein wichtiges Ergebnis ist, dass sie ja die Möglichkeit haben, nicht nur sich innerhalb, jetzt des eigenen Jahrgangs, sondern also auch innerhalb der.. / also, erst mal schulformmäßiger Vergleich möglich ist, also innerhalb der Schulform, aber eben auch innerhalb, sage ich mal, des Landes, dass man also auch ganz einfach sehen kann: Wo stehe ich denn jetzt mit meinen Schülern, in welchem Stand? Und demzufolge sehe ich das schon als sinnvoll an, dass man das dann nutzen kann. (3SA2B, 61)

Ähnlich positiv urteilt auch einer der Thüringer Vertreter über Vergleichsarbeiten. Er findet sie ein „wesentliches und sehr wertvolles Instrument“ (4SA1A, 5) für den Schulvergleich.

Zudem tragen Vergleichsarbeiten dazu bei, die Forderungen nach nationalen Bildungsstandards zu erfüllen.

Dass die Schulen praktisch messen können, wo stehen sie in der Lernplanerfüllung, auch nach dem Thüringer Kompetenzmodell, welche Kompetenzen / [...] sind ausgeprägt worden, in welchen Niveaustufen um auch ja eine Vergleichbarkeit zwischen den Schulen zu haben, denn das entspricht ja auch den Forderungen nach den nationalen Bildungsstandards und in diesem Zusammenhang sind die Kompetenztests ein wesentliches und sehr wertvolles Instrument auf jeden Fall. (4SA1A, 3-5)

Seine Amtskollegen stimmen mit der positiven Bewertung von Vergleichsarbeiten überein.

I: Hm. Wenn Sie jetzt so in der Rückschau mal die Einführung, die Implementation der Kompetenztests betrachten, würden Sie sagen, dass es erfolgreich war? Dass das der richtige Weg war oder würden Sie da jetzt in der Rückschau sagen, das und das wäre vielleicht sinnvoller gewesen?

**4SA3B:** Es ist ja ein Angebot. [...] Ein Angebot vom Bildungsministerium gewesen. Und eigentlich finde ich das Ansinnen, was man damit verfolgt hat, recht gut. (4SA3B, 214-217)

Für unabdingbar schätzt ein weiterer Thüringer Vertreter der Schulaufsicht die Vergleichsarbeiten ein. Die Daten sind wichtig, um Lehrkräften „Sicherheit“ (4SA4B, 119) zu geben.

I: Finden Sie es dann gerechtfertigt, dann mit dem Instrument der Kompetenztests so einen hohen Aufwand zu betreiben?

**4SA4B:** Ich denke ja. Einfach deshalb, weil wir diese Daten unbedingt da brauchen eben um dem Fachlehrer eine Sicherheit zu geben und eine Richtung zu geben. (4SA4B, 118-119)

Die Ausrichtung der Vergleichsarbeiten an standardisierten Aufgaben aufbauend auf der Kompetenzorientierung erachtet ein anderer Vertreter der Thüringer Schuladministration als guten und wichtigen Mehrwert.

**4SA4B:** Also ich finde es als Instrument gut, dass es das überhaupt gibt, weil vorher haben wir ja derartige Instrumente überhaupt nicht gehabt. Ja?

I: Mhm. Ja.

**4SA4B:** Ich unterscheide mich damit sicherlich von dem einen oder anderen Fachlehrer, der der Meinung ist /

I: Das stimmt.

**4SA4B:** Dass man mit Klassenarbeit das gleiche erreicht.

I: Ja, das ist richtig.

**4SA4B:** Aber ich denke, so ein bisschen standardisierte Aufgaben sind schon wichtig, dass die auch mal zu lösen sind. [...] Hm. Auch im Sinne von Kompetenzorientierung. (4SA4B, 189-197)

Fundstellen: 1SA1A, 7-9; 1SA1A, 171; 1SA1A, 323; 1SA1A, 339; 2SA2A, 7; 4SA1A, 3-5; 1SA1B, 56; 2SA1B, 13-14; 2SA2B, 18-19; 2SA2B, 86-87; 3SA1B, 40; 3SA1B, 40; 3SA1B, 56-58; 3SA2B, 14; 3SA2B, 61; 3SA2B, 70-71; 4SA3B, 214-217; 4SA3B, 309; 4SA4B, 118-119; 4SA4B, 141; 4SA4B, 189-197

## 1.2 Erwartung

Bei der Kategorie „Erwartung“ wird auf Signalwörter wie „können“, „sollten“ geachtet, die verdeutlichen, was die Schuladministration mit Vergleichsarbeiten und dem Umgang damit

idealerweise verbindet. Ebenso sind in dieser Kategorie alle Aussagen gesammelt, die einschränkend sind, im Sinne von „wenn mit Vergleichsarbeiten richtig umgegangen wird“.

In der Aussage der Schuladministration aus Baden-Württemberg ist der Wunsch nach einer Aufarbeitung der Vergleichsarbeitsergebnisse im Rahmen des Qualitätszyklus enthalten. Bedingung hierfür ist jedoch der richtige Umgang mit den Vergleichsarbeiten.

Und diese Rückmeldungen / [...] können dann in diesen ja in diesen Qualitätszyklus wieder reinlaufen / [...] Ja, wenn das denn / Wenn denn richtig damit umgegangen wird. (1SA1A, 13-17)

Ähnlich wird die Situation in Brandenburg eingeschätzt. Sofern Vergleichsarbeitsergebnisse entsprechend aufbereitet werden und sofern auf Ebene der Fachschaften mit ihnen gearbeitet wird, können Vergleichsarbeiten einen Beitrag zur schulischen Qualitätsentwicklung leisten.

I: Glauben Sie, dass es möglich ist Qualität zu steigern z.B. mit VERA-8?

**3SA4A:** Ja, ich denke schon, dass man die Möglichkeiten hat, wenn man es entsprechend wie gesagt analysiert und auch in Fachkonferenzen damit arbeitet, dass man da Potential hat, um daraus ja ganz einfach zu gucken, was müsste entsprechend verändert werden, damit wir daraus jetzt für uns die entsprechenden Schlussfolgerungen ziehen. (3SA4A, 3-4)

Hinweise, was ebenfalls unter einem richtigen Umgang mit Vergleichsarbeitsergebnissen zu verstehen sein könnte, gibt der Vertreter aus Thüringen. Für ihn ist dies die Berücksichtigung der Ergebnisse auf Lehrerebene, also die Kommunikation über die Ergebnisse innerhalb der Lehrerschaft und die Rezeption der Ergebnisse im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen.

Ich würde mir also wünschen, dass diese Ergebnisse der Kompetenztests viel, viel aktiver in den Unterricht einbezogen werden, in die Planung des Unterrichts, das liegt auch wie gesagt an jedem Lehrer selbst. Es gibt auch welche, die nehmen den Bericht, die lesen den und dann kommt ein Haken dran, ich bin informiert und fertig. (4SA3A, 180)

Und der Wunsch wäre halt, dass ein Ergebnis aus dem Kompetenztest wirklich einen Einfluss auf die Arbeit des Kollegen hat. Und wenn der Kollege nach der sechsten Klasse die abgibt, an einen anderen Kollegen, dann würde ich mir auch wünschen, dass der übernehmende Kollege die Information erhält, dass man sagt, wir haben im Kompetenztest an der und der Stelle nicht so gut abgeschnitten, in zwei Jahren gibt es den nächsten. (4SA3A, 207)

Für seinen Amtskollegen aus Berlin sollten die Vergleichsarbeiten als „Blitzlicht“ (2SA2A, 7) dienen, das den Schulen Rückmeldung über ihren Leistungsstand gibt. Die Vergleichsarbeiten erfassen dabei die Leistungsfähigkeit der jeweiligen Schulart in angemessener Weise.

Sie sollten idealerweise sich an dem Anspruchsniveau der jeweiligen Schulart orientieren. Und ein Blitzlicht geben, wo steht die Schule in diesem Zusammenhang. (2SA2A, 7)

Fundstellen: 1SA1A, 13-17; 2SA1A, 4; 2SA2A, 4-5; 2SA2A, 7; 2SA2A, 7; 3SA3A, 2; 3SA4A, 3-4; 4SA1A, 95; 4SA3A, 3; 4SA3A, 24; 4SA3A, 180; 4SA3A, 207; 2SA1B, 5-6; 2SA1B, 79; 2SA2B, 71

## 2. Konzeptionelles Verständnis

Unter der Kategorie „Konzeptionelles Verständnis“ werden Aussagen gesammelt, die sich auf das tatsächliche Verständnis, das die Vertreter der Schuladministration von Vergleichsarbeiten haben, beziehen. Die mit Vergleichsarbeiten beabsichtigten Ziele können verschiedenartig ausgelegt werden. Sie werden als ein Instrument für Schulentwicklung, als Kontroll- oder als Evaluationsinstrument begriffen.

Ein ganz allgemeines konzeptionelles Verständnis von Vergleichsarbeiten lässt sich bei der Thüringer Schuladministration in folgenden Zitaten wiederfinden. Die Vergleichsarbeiten ermöglichen eine Lernstandserhebung und sollen für eine prinzipielle Verbesserung der Leistung herangezogen werden.

Also, die Kompetenztests sind erst mal sehr wichtig, für ich nenne es mal so eine Art Lernstandserhebung wie es ja auch in vielen anderen Bundesländern heißt. (4SA1A, 3)

Wir bilden es uns ein. Also wir denken, dass wir aus diesen Ergebnissen sehen, äh ob die Fachschaften aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen ziehen, denn das Ziel soll ja eigentlich sein, dass man nicht eine Abweichung permanent nach unten hat, sondern man möchte sich ja eigentlich verbessern. (4SA3A, 155)

Fundstellen: 3SA4A, 17-18; 4SA1A, 3; 4SA2A, 133; 4SA3A, 7-9; 4SA3A, 155; 4SA3A, 167; 2SA2B, 90-91

### 2.1 Vergleichsarbeiten als Selbstevaluationsinstrument

Als Selbstevaluationsinstrument werden die Vergleichsarbeiten in Baden-Württemberg, Brandenburg und Thüringen verstanden. Aus diesen drei Bundesländern lassen sich Zitate der Schuladministrationsvertreter finden, die aussagen, dass Schulen ihren Unterricht und damit ihre Qualität durch die mittels Vergleichsarbeiten systematisch gewonnenen Daten eigenständig verbessern sollen.

Ich glaube, es ist wirklich sinnvoll, dieses Instrument an den Schulen zu lassen und zu sagen, das ist für die Schule ein Instrument der erstens Selbstevaluation / [...] Und zweitens dann die Überlegung, wie interpretiere ich die Ergebnisse und welche Maßnahmen leite ich ein. (1SA1A, 227-229)

Aber aus meiner Sicht ist es in erster Linie ein Instrument für die Schulen, um zu gucken, wo sie stehen und natürlich auch in den entsprechenden Fachkonferenzen dann darüber zu diskutieren, wo sind Veränderungen nötig - inhaltlich und natürlich auch häufig in Fragen methodisch-didaktischer Probleme, die sie verändern wollen und sollen. (3SA1B, 6)

I: Also, es ist ja auch ein bisschen so ein Feedback an die Lehrkraft in Bezug auf ihren Unterricht. Wie schätzen Sie diesen Aspekt ein?

**3SA1B:** Ich denke, das liegt wirklich jetzt auch daran, wie Schule - und hier also auch wirklich in Verantwortung Schulleitung - damit umgeht. Also, wie sie ihre Lehrkräfte professionalisieren auch über ihren eigenen Schatten zu springen. Es ist ja häufig so, wenn Sie in den rechtlichen Regelungen nachgucken, sagt man, haben Sie einen Notendurchschnitt von 4,5 oder so, dann sind eigentlich die Arbeiten zu wiederholen und

dann auch die Lehrer zu bewegen, zu sagen: Na, halt stopp, also unter Umständen bin ich an dem Punkt weiter gegangen, ohne vorher festgestellt zu haben, dass es da ein Defizit gibt. Und das, denke ich, ist schon ein guter Hinweis für die Schulen und für die Lehrkräfte natürlich insbesondere damit umzugehen. Also, auch da ihr eigenes Profil zu schärfen - fachlich. (3SA1B, 41-42)

[...] muss ich dazu sagen, dass da die Aufgabe eigentlich nicht darin besteht, diese Geschichten auszuwerten, weil das ein Instrument für die Schule sein soll. [...] Das ist ja für Selbstevaluation gedacht. (4SA3B, 21-23)

Fundstellen: 1SA1A, 47-49; 1SA1A, 117; 1SA1A, 227-229; 4SA3A, 24; 3SA1B, 6; 3SA1B, 41-42; 3SA2B, 4; 3SA2B, 61; 4SA3B, 21-23; 4SA4B, 39; 4SA4B, 49

## 2.2 Vergleichsarbeiten als Instrument der Schulautonomie

Eng verbunden mit der vorangegangenen Kategorie ist die Kategorie „Vergleichsarbeiten als Instrument der Schulautonomie“. Hier verweisen die Aussagen der Schuladministration auf die Eigenständigkeit der Schulen und die damit verbundene eigenverantwortliche Weiterentwicklung der Schulen durch Nutzung der Vergleichsarbeitsdaten. Über alle Bundesländer hinweg werden Vergleichsarbeiten und deren Verwendung im Zusammenhang mit Schulautonomie gesehen.

[...] und auch da ist es natürlich vor allem Sache der Schule, da mit diesen Dingen umzugehen. Weil dann merken Sie, also wir haben inzwischen und ich persönlich finde es eigentlich auch richtig so, wir haben inzwischen wirklich die Situation, dass die Schulen sehr eigenständig / [...] mit den Dingen arbeiten. (1SA1A, 123-125)

Dieser befragte Vertreter der Schuladministration gibt im späteren Verlauf des Interviews noch zu bedenken, dass Schulautonomie nicht losgelöst existiert, da sie an landesweite Standards gebunden ist. Er sieht die Vergleichsarbeiten als verbindendes Element.

**1SA1A:** Weil Schulautonomie hat ja immer zwei Seiten. Also das eine ist / [...] die autonome Schule und das andere ist sozusagen die das Andocken an die landesweiten Standards und Anforderungen die da sind und von daher ja das ist ein Spannungsverhältnis /

I: Jaja.

**1SA1A:** Das da sein muss. (1SA1A, 325-329)

Im Rahmen der Schulautonomie werden unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems besondere Relevanz zugeschrieben. Die nächste Aussage geht auf die Schulautonomie ein und hebt in diesem Zusammenhang die Arbeit der Fachschaft hervor.

Die Ergebnisse sind Eigentum der Schule, werden aber schulintern ausgewertet, bearbeitet und sollten auch in die Überlegungen für die allgemeine Planung in den Schulen, auf die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Fachschaften in den Schulen Auswirkungen haben. (4SA1A, 7)

Die nächstfolgenden Zitate schreiben dem Schulleiter die Verantwortung bei der Umsetzung der Schulautonomie und den Vergleichsarbeiten zu. Auch wird er als Impulsgeber gesehen, der den richtigen Umgang mit den Vergleichsarbeitsdaten an der Schule implementiert.



[...]da sehe ich auch unserer Rolle, das ist eine Begleitungsrolle wo wir immer wieder nur sagen können, dass der Schulleiter hier die Hauptverantwortung hat. (4SA2A, 141)

Und wir reden so oft ((Geschirrgeklapper)) von Eigenverantwortung, die Eigenverantwortung ((Geschirrgeklapper)) liegt in der Hand des Schulleiters und seinem Team (...).(4SA3A, 205)

Also, ich denke, dass der Schulleiter schon eine tragende Rolle in diesem Bereich hat, weil, ich denke, wenn nicht der Impuls durch den Schulleiter .. / oder auch ganz einfach da irgendwo Festlegungen denn angeregt werden oder getroffen werden oder diesen Diskussionsprozess in Gang bringt, das von allein so nicht funktioniert würde. Und deshalb sehe ich schon eine zentrale Rolle. Gehört auch, denke ich, für meine / Also meiner Auffassung nach gehört das auch so zu seinen Aufgaben, dass er das ganz einfach mit vorantreibt und aus der Analyse heraus dann natürlich auch, ja ganz einfach, wenn die Fachkonferenzen nicht alleine / Impulse rein gibt und guckt, wie kann man damit umgehen. (3SA2B, 33)

Ein Berliner Vertreter der Schuladministration sagt aus, dass Vergleichsarbeiten als Instrument für Schulen entwickelt wurden, damit diese autonom Probleme identifizieren und Veränderungen anzustoßen können. Er weist darauf hin, dass er dies als problematisch erachtet. (Dies deckt sich mit der Tatsache, dass bei den Berliner Interviews kein Zitat identifiziert werden konnte, das Vergleichsarbeiten als Selbstevaluationsinstrument definiert.)

Da erfahren wir aber auch viele Dinge nicht so direkt. Wir haben, das ist ein gewisses Problem bei VERA, da kommt nämlich auch dieser Widerspruch mit rein, dass VERA ja eigentlich konzipiert ist als Hilfsinstrument für die Schulen. D. h. die Schulen sollen sich mit den Ergebnissen auseinandersetzen und sollen gucken, wo haben sie eventuell für sich selber Veränderungsbedarf. (2SA2B, 10)

Fundstellen: 1SA1A, 123-125; 1SA1A, 325-329; 4SA1A, 7; 4SA2A, 77; 4SA2A, 81-83; 4SA2A, 141; 4SA3A, 205; 4SA3A, 213; 1SA1B, 49; 1SA1B, 71; 1SA1B, 77-81; 1SA2B, 59; 1SA2B, 156; 2SA2B, 10; 3SA1B, 6; 3SA2B, 33; 4SA3B, 89-93; 4SA3B, 227-229; 4SA4B, 78-81; 4SA4B, 117; 4SA4B, 169

### **2.3 Vergleichsarbeiten als Instrument der Unterrichtsentwicklung**

In allen vier analysierten Bundesländern lassen sich Aussagen finden, die die Unterrichtsentwicklung als zentrales Ziel der Vergleichsarbeiten nennen. Auf Unterrichts- und damit zumeist auf Lehrerebene sollen Vergleichsarbeiten herangezogen werden, um Schülerleistungen zu messen, das Lehrerhandeln zu hinterfragen und schließlich den Unterricht zu verbessern.

Und wenn ich eine Lehrperson, eine Rolle einnehme, die einen Lernbegleiter darstellt, dann kann ich dieses nutzen und sagen: Wie gut habe ich begleitet? [...] Und dann hilft es mir, vielleicht andere Wege zu gehen, noch stärker in die Diskussion zu gehen, was hilft den Schülern, was brauchen die Schüler? Und dazu brauche ich natürlich Daten und dazu brauche ich dann auch oder kann ich Vergleichsarbeiten nutzen. (1SA2B, 61-63)

Auf Lehrerebene stehen aus Sicht der Schuladministration unterschiedliche Bereiche des Unterrichtens im Fokus von Vergleichsarbeiten. Mittels Vergleichsarbeiten können

Konsequenzen in den Bereichen Lernplannerfüllung, Stoffverteilung, Aufgabenformate und Kompetenzerfüllung gezogen werden.

I: Andere Konsequenzen, die man daraus ziehen könnte?

**3SA1B:** Na, sicherlich inhaltliche Fragen, wie, dass man sich also dann in der Planung der Stoffverteilung auch mit verschiedenen oder veränderten Aufgabenformaten befasst. Denn das ist ja immer so ein Problem, wenn Sie Aufgabenformate nicht immanent im Unterrichtsbestandteil haben, dann müssen Sie natürlich darüber nachdenken, dann Veränderungen vorzunehmen. Und das ist sicherlich auch ein Ergebnis dessen. (3SA1B, 33-34)

Auch mal im Hinblick auf den Stand der Lernplannerfüllung, im Hinblick auf den Stand der Kompetenzentwicklung der einzelnen Schüler, grade auch vor dem Hintergrund zunehmende heterogener Schülergruppen, dass man daraus ableitet, was ist für die schulische Arbeit notwendig, individuelle Lernplanung ist nur so ein Schlagwort. (4SA1A, 7)

Mit Unterrichtsentwicklung wird oftmals auch Qualitätsentwicklung verbunden, wie die beiden nächsten Zitate illustrieren.

Also, insofern ist es ein zentrales Instrument, auch die Vergleichsarbeit, bei der Qualitätsentwicklung des Unterrichts. (1SA2B, 91)

Also, aus meiner Sicht sollten die Kompetenztests den Schulen aufzeigen, in welchen Bereichen Sie in Ihrer Unterrichtsentwicklung weiter fortschreiten sollten, denn wir unterrichten ja in [NAME BUNDESLAND] nach dem Lernkompetenzmodell, in dem die verschiedenen Kompetenzbereiche auch ausgerichtet werden sollten im Unterricht, also nicht nur auf Fachkompetenz, sondern auf Methoden, Sozial-, Selbstkompetenz genauso Wert gelegt werden und deshalb ist das ein Instrument, das den Schulen noch mal zeigt, in wie weit die Qualität Ihrer inhaltlichen Arbeit im Bereich auch der drei anderen Kompetenzen schon gut läuft. (4SA2A, 17)

Das nächste Zitat schreibt der Schule – also der gesamten Organisation Schule – die Aufgabe zu, mittels Vergleichsarbeitsdaten Unterrichtsentwicklung zu betreiben. Es wird also nicht mehr nur als Aufgabe der Lehrerebene gesehen, Unterricht zu optimieren.

Ich glaub es genügt, um die Unterrichtsentwicklung in Gang zu kriegen, wenn dann die Schulen sagen: „Ok wir sehen da oder dort Defizite, die wir noch bereinigen wollen und an denen wir weiterarbeiten.“ (1SA1A, 261)

Der befragte Berliner Schuladministrationsvertreter verbindet in seiner Aussage die Vergleichsarbeiten mit individuellem Unterricht und der Öffentlichkeit. Die Vergleichsarbeiten als ein von außen an die Schulen herangetragen Instrument zwingen diese, sich einer eingeforderten Transparenz zu stellen. Hierdurch werden seiner Meinung nach förderliche Prozesse der Unterrichts- und damit der Schulentwicklung in Gang gesetzt.

I: Würden Sie sagen, gerade auf das, was Sie als letztes gesagt haben, dass das Instrument der Vergleichsarbeiten überhaupt praktisch einen Nutzen oder einen Zweck hat, die Schulentwicklung anzustoßen? Also dass das darüber gelingt tatsächlich mit den Ergebnissen?

**2SA3B:** Mit den Ergebnissen in der Schulart, für die ich zuständig bin, nicht. Mit dem Prozess, ja. Wobei ich da deutlicher den MSA im Blick habe. Dass die Schüler jetzt in den letzten Jahren zusätzlich gelernt haben, auf normierte Arbeiten zu reagieren. Wir hatten vorher und ich denke, das ist etwas, was förderlich ist auch für die Schulentwicklung, vorher hatten wir ja eine ganz starke Bindung an den individuellen Unterricht.

Und durch viele Vorgänge, sei es Zentralabitur, sei es MSA oder die vorhergehenden Arbeiten, sei es durch VERA-3 oder VERA-8, und da toben ja auch die Diskussionen, wird von außen etwas herangetragen an die Schule und es wird gesagt, man muss auch die Anforderung von außen bewältigen können. Man kann sich nicht quasi in einen Plüschbereich zurückziehen, in dem alles zwar konsistent ist, aber sobald man den verlässt, wird es ein Problem. Und ich denke diesen Prozess, den finde ich gut. Ob der, wieder die alte Frage, ob der jetzt jedes Jahr sein muss, das wage ich zu bezweifeln. Aber ich bin ja nur operativ. (2SA3B, 37-38)

Fundstellen: 1SA1A, 261; 4SA1A, 7; 4SA2A, 17; 4SA3A, 155; 1SA2B, 61-63; 1SA2B, 91; 2SA1B, 3-4; 2SA2B, 16-17; 2SA3B, 36; 2SA3B, 37-38; 3SA1B, 33-34

## 2.4 Vergleichsarbeiten als Diagnoseinstrument

Die Vertreter der Schuladministration verstehen Vergleichsarbeiten als Diagnoseinstrument. Vergleichsarbeiten gleichen den Soll-Zustand, was sollen Lehrer vermitteln, und den Ist-Zustand, was wurde tatsächlich vermittelt, ab. Solche Aussagen finden sich in allen vier Bundesländern wieder.

Und also zen- also ein ganz zentraler Punkt ist das, dass hier im Bereich Diagnostik ein Instrument gegeben wird. (1SA1A, 23)

Und zum anderen hat das natürlich auch was mit der Lehrerrolle zu tun. In dem Moment, wo ich mich als Stoffvermittler wahrnehme, also Lehrer alter Gestalt, nehme ich natürlich so eine Vergleichsarbeit eher als Instrument zu prüfen, wie gut ist die Klasse und letztendlich, wie gut habe ich vermittelt. (1SA2B, 61)

Also, vielleicht gucken, wenn man Lernausgangsanalyse in Sieben hat, wo haben wir die Schüler abgeholt, wo haben wir begonnen, wenn man dann zwei Jahre später guckt - selbst wenn man jetzt vielleicht nicht im Durchschnitt liegt, in der Landesnorm oder so - aber man muss gucken, was haben wir denn bis dahin erreicht. Und das ist, denke ich, ist ein Kommunikationsprozess und da kann man nicht einfach sagen, also ihr seid jetzt unterhalb des Durchschnitts und das ist schlecht oder so. (3SA2B, 14)

Als Orientierungshilfe und Überprüfungselement beim Abgleich des Ist- und Soll-Zustandes charakterisiert ein Berliner Schuladministrationsvertreter die Vergleichsarbeiten. Wird durch den Abgleich eine Abweichung von Soll und Ist – also ein schlechtes Ergebnis in den Vergleichsarbeiten – aufgedeckt, kann es sein, dass Lehrer das schlechte Ergebnis möglicherweise vorschnell externalisieren.

I: Zu VERA-8 jetzt mal konkret. Was würden Sie jetzt grob sagen, was so ein Leistungstest wie VERA-8 und MSA überhaupt bewirken sollten? Wie würden Sie das aus Ihrer Perspektive einschätzen?

**2SA1B:** Na die Standarderfüllung, dass die Lehrer eine Orientierung haben, sind die Standards erfüllt, also haben die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen erreicht, die wir uns vorgenommen haben. Das ist ein Überprüfungselement für die Lehrer, die das natürlich teilweise persönlich nehmen oder das auf die Schülerschaft abschieben, nach dem Motto "Nicht aufgepasst" und dies und das, aber das ist eben dieses ganze Puzzle, was da ineinander spielt, wenn ich auf die Schülerinnen und Schüler eingehe entsprechend der Lernausgangslage, dann kann ich mich da auch hinarbeiten und kann auch das auch neutral annehmen und sagen „Okay, du bist da noch nicht, aber du kommst da in drei Wochen hin oder in drei Monaten oder

vielleicht auch erst nächstes Jahr.“. Wenn man das jetzt nicht bewertend für sich selber nimmt. (2SA1B, 19-20)

Als Diagnoseinstrument, mit dem alle am Lernprozess von Schülern beteiligten Akteure arbeiten können, wird die Vergleichsarbeit von einem Vertreter der Thüringer Schuladministration aufgefasst. Mittels der Vergleichsarbeiten sollen Defizite erfasst werden. Im Austausch zwischen Lehrern, Eltern und Schülern sollen dann geeignete Maßnahmen besprochen und initiiert werden.

Also, die Schulen selbst, die Auswertung muss natürlich auf Klassenbasis und am einzelnen, individuellen am / beim Schüler erfolgen. Gemeinsam mit den Eltern und allen, die im Prinzip beteiligt sind, eventuell noch an Erziehung und Bildung. [...] Also, nicht auf Schulebene, sondern wirklich auf Klassenebene und dann letztlich auch auf der Ebene der individuellen Leistung, sage ich mal. Mit dem Schüler zusammen, mit den Eltern. Und hier muss eben dann auch gesehen werden, wo gegebenenfalls Defizite und Spitzen liegen und warum die dort auftreten und das kann eigentlich nur der / die unterrichtenden Lehrer mit den Eltern und dem Schüler selbst im Prinzip klären. (4SA4B, 37-39)

Fundstellen: 1SA1A, 23; 4SA2A, 115; 1SA2B, 61; 2SA1B, 19-20; 2SA1B, 21-22; 3SA1B, 41-42; 3SA2B, 14; 3SA2B, 43; 3SA2B, 63; 4SA3B, 206-207; 4SA4B, 37-39

### 3. Nutzung der Vergleichsarbeiten durch Schuladministration

In den Kategorien, die der „Nutzung von Vergleichsarbeiten durch Schuladministration“ zugeordnet sind, werden diejenigen Fundstellen subsumiert, die eine Verwendung von Vergleichsarbeiten auf Schuladministrationsebene belegen. Die Schuladministration kann Vergleichsarbeiten als Basis für Kommunikation mit den Schulen oder als Grundlage für Unterstützungsmaßnahmen heranziehen. Zudem kann die Schuladministration, der auch die Dienstaufsicht obliegt, die Vergleichsarbeitsresultate zu Kontrollzwecken einsetzen.

In einigen Fällen sind die Vertreter der Schuladministration nur wenig mit Vergleichsarbeiten konfrontiert, wie die beiden folgenden Zitate verdeutlichen.

Also, bekannt waren sie damals auch schon. Für mich ist es nach wie vor so, dass ich es in den Zielvereinbarungen eher selten wiederfinde. (1SA1B, 29)

I: Also, was sind so Konsequenzen, die Schulen in Ihrem Bereich an Konsequenzen schon gezogen haben?

**4SA3B:** Mir sind keine bekannt.

I: Also dass /

**4SA3B:** Mir sind keine bekannt.

I: Bislang noch nichts /

**4SA3B:** Bislang /

I: In Zusammenarbeit mit Schulaufsicht nichts.

**4SA3B:** Nein. Sind mir keine Konsequenzen bekannt. (4SA3B, 126-133)

Fundstellen: 2SA2A, 39; 2SA2A, 43; 1SA1B, 29; 4SA3B, 126-133

#### 3.1 Änderung im Nutzungsverhalten

Die Kategorie „Änderung im Nutzungsverhalten“ wurde im Rahmen der zweiten Erhebung neu in das Kategoriensystem aufgenommen. Mittels dieser Kategorie soll der prozessuale Umgang mit Vergleichsarbeiten auf Ebene der Schuladministration erfasst werden.

In den Interviews konnten keine Fundstellen identifiziert werden, die eine Änderung der Nutzung belegen.

##### 3.1.1 Gründe für Veränderungen

Da keine Nutzungsänderungen belegbar sind, können auch keine Gründe für Veränderungen angegeben werden.

### 3.2 Gründe für die Nicht-Nutzung der Vergleichsarbeitsdaten durch die Schuladministration

Unter dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, die Hinweise darauf geben, mit welchen Problemen oder Hindernissen die Schuladministration hinsichtlich der Verwertung der Vergleichsarbeitsergebnisse konfrontiert ist. Kann die Schulaufsicht bspw. keine Einsicht in die Vergleichsarbeitsdaten nehmen oder verfügt sie über zu wenige Ressourcen, um den Umgang der Einzelschulen mit Vergleichsarbeiten zu begleiten? Oder lehnt die Schuladministration die Nutzung von Vergleichsarbeiten aus Gründen der operativen Eigenständigkeit von Schulen ab?

Folgende zwei Fundstellen aus Baden-Württemberg weisen darauf hin, dass die Schuladministration die Vergleichsarbeiten als Instrument der Schulen sieht – „Stichwort operativ-eigenständige Schule“ (1SA1A, 105) – und daher nicht für ihre eigene schulische Arbeit heranzieht.

Also, wir gehen auch nicht her wenn wir Schulbesuche machen und fragen etwa, ja wie sieht's denn bei Ihren Vergleichsarbeiten aus? Welche Ergebnisse haben Sie denn da? Sondern wir setzten ganz bewusst das in diesen Zusammenhang, operativ eigenständige Schule. Für die Schule ist es ein Selbstevaluationsinstrument und die sollen mit dem / [...] sozusagen dann auch arbeiten, ja. (1SA1A, 49-51)

**1SA1A:** Also, das ist natürlich jetzt so, diese äh Ergebnisse der Fremdevaluation, die bekommen wir zur Kenntnis und dann lesen wir es durch und dann gehen wir an die Schulen raus und jetzt ist es auch da wieder Stichwort operativ-eigenständige Schule ein ganz entscheidender Punkt dass wir sagen, die Schule bestimmt eigentlich selber wo jetzt ihre Zielbereich sind und es kann durchaus sein, dass ein Zielbereich, der jetzt in diesem Fremdevaluationsbericht auftaucht, gar nicht /

I: Ok.

**1SA1A:** An höchster Priorität für die Schule steht.(1SA1A, 105-107)

In den nächsten Fundstellen werden Gründe aufgeführt, die die Validität von Vergleichsarbeiten in Frage stellen. Personelle Wechsel, Krankheitsfälle im Lehrerkollegium oder die Leistungsfähigkeit der Klasse können zu schlechten Vergleichsarbeitsergebnissen führen. Eine Nutzung solcher nicht valider Ergebnisse ist aus Sicht der Schuladministration nicht im Sinne der Vergleichsarbeiten.

**1SA1A** Also stellen Sie sich vor äh da gibt's inner- gibt's ein schlechtes Ergebnis in in den DVAs in Mathematik. Jetzt woran liegt's? Jetzt könnte man natürlich sagen das ist ein miserabler Unterricht der vorher gehalten wurde / [...] Aber vielleicht ist es das ja gar nicht. Vielleicht liegt's daran, dass ein Lehrerwechsel da war zum Beispiel für den die gar nichts können, die Schüler und es kann durchaus sein, dass da zwei hervorragende Lehrer abgewechselt haben /

I: Ja, ja.

**1SA1A:** Oder es waren Krankheitsfälle da oder die Klasse als Stichprobe kann ja auch nun mal so sein, dass sie halt problematisch ist, auch welchen Gründen auch immer. Das weiß jeder, der mal eine gewisse Zeit an der Schule war und in dem Moment, wenn die Dinge veröffentlicht werden, dann äh entsteht ein Druck, der aus meiner Sicht dem Sinn dieser Vergleichsarbeiten wirklich entgegenwirken würde. (1SA1A, 235-239)

**4SA4B:** Wie soll ich es ausdrücken? Also wir haben mittlerweile in Thüringen die Lehrpläne in zwei Doppeljahrgangsstufen und mit einer sehr großen Freiheit für Schulen und mit einer noch viel, viel größeren Freiheit für Lehrkräfte, den Unterricht zu gestalten. Und es sind dann doch immer wieder ein paar inhaltliche Dinge dabei, von denen / Die in der Planung alles individuellen / In der individuellen Planung eines Lehrers ja viel später nach diesem Test eine Rolle spielen und dann sind natürlich Ergebnisse, eben einfach nur schlecht.

I: Ja.

**4SA4B:** In Anführungsstrichen. Und dafür kennt aber nur der Lehrer den Grund und vielleicht eben auch noch der Schulleiter aber niemals die Schulaufsicht. (4SA4B,173-175)

Also insofern bin ich eigentlich froh wiederum, dass wir die Daten nicht kriegen. (4SA4B, 181)

Ein Problem, das in Berlin und Thüringen existiert, wird in den nächsten drei Zitaten verdeutlicht. Die Schuladministration hat keine Möglichkeit, Einsicht in die Vergleichsarbeitsdaten zu nehmen. Da die Schuladministration keine Kenntnis von den Daten hat und erst im Gespräch mit der Schule die Ergebnisse erfährt, ist keine effektive und gezielte Aufarbeitung der Ergebnisse möglich.

Also, wir haben für die ../ am Anfang hatten wir, und MSA ist das womit ich mich beschäftigt hatte, mit VERA-8, da bekommen wir auch bisher noch gar keine Informationen, glaube ich jedenfalls. Also ich habe keine Tabellen jemals gesehen oder keine Auswertungen von unseren Schulen. Und wir haben auch keinen Zugang zu dem geschützten Bereich beim ISQ, wo das dann ausgewertet wird. (2SA2A, 11)

**2SA2B:** Nein, nein, ich weiß es nicht, wie die Schulen bei den Vergleichsarbeiten abschneiden. Das weiß ich nicht, da erfahre ich nichts.

I: Aber was für ein Ergebnis bekommen Sie dann? Weil Sie meinten, Sie bekommen einen allgemeinen Wert über...

**2SA2B:** Es gibt allgemeine Informationen darüber, also dass, was in Pressemitteilungen dann steht. Also genauer ist es nicht was ich kriege. (2SA2B, 41-43)

**4SA3A:** Wenn ich so was gezielt machen wollte, dann bräuchte ich zum Beispiel einen kompletten Nachmittag, um da äh / [...] Etwas Sinnvolles zu tun.

**4SA2A:** Ich finde das richtige Einlesen vorher.

**4SA3A:** Richtig. Und das wollte ich grad sagen, wenn ich die Daten nicht vorher habe und nicht konkret dort an bestimmten Stellen ansetzen kann, dann kann ich äh wie gesagt in der Schule selbst, wenn ich sag, zeigt mir mal euern Bericht zum Kompetenztest, das ist also /

I: Bringt dann /

**4SA3A:** Wenig effektiv. (4SA3A, 50-56)

Aufgrund struktureller Veränderungen in den Behörden und Ministerien kommt es in Berlin, Brandenburg und Thüringen zu Ressourcenengpässen auf Personal- und Zeitebene sowie zu Kompetenzabgrenzungen. Die Fachberater, die eine inhaltliche Diskussion der Vergleichsarbeitsdaten übernehmen, haben zu wenig Zeit dafür und müssen sich mit „Tageskramge-

schichten“ (3SA1B) beschäftigen. Zudem werden Fachberaterstellen abgebaut bzw. werden den seither zuständigen Personen andere Aufgaben übertragen.

Die Diskussionen, die inhaltlichen Diskussionen zum Anforderungsniveau, das wird übernommen von der Abteilung 6 bei uns. Oder auch von der Abteilung 2. Und das hat innerhalb der letzten Jahre eine stärkere Abgrenzung zwischen operativer und strategischer Schulaufsicht gegeben. (2SA3B, 10)

Aber es fehlt einfach, ja, es fehlt einfach die Zeit, sich so intensiv auseinanderzusetzen, um auch mit den Ergebnissen umzugehen, weil das Grundproblem natürlich auch darin steckt, die Leute, die sich damit befassen, die befassen sich mit diesem als ein Thema. Das ist für mich persönlich und für - ich denke, da kann ich auch für meine Kollegen sprechen - ein Bruchteil meiner Arbeit. Aber mir fehlt einfach auch die Zeit so intensiv mit allen möglichen Auswertungen, die da drin stecken, sich auseinanderzusetzen, weil Sie dann mit Beschwerden hier, Durchführung Ordnungsmaßnahmen sich auseinandersetzen oder sich 'ne Mutter beschwert, weil der Schulleiter gesagt hat, sie soll sich mal um die Erziehung ihrer Kinder kümmern, das sind dann so Tageskramgeschichten, die nicht nur mich quälen und lähmen, sondern, die natürlich auch die Schule quälen und lähmen. Und das ist einfach das Grundproblem, was ich denke, dass wir da zu wenig investieren in die Schulen. (3SA1B, 70)

Dazu haben wir auch Fachberater noch im / in unserem Bereich tätig, die aber mit zu wenig Stunden ausgerüstet sind, um jetzt auch richtig tiefgründig dort flächendeckend arbeiten zu können. Für bestimmte Unterrichtsfächer haben wir leider schon gar keine Fachberater mehr und deswegen wäre es wichtiger, dass wir auch direkt auf diese Ergebnisse zurückgreifen könnten. (4SA1A, 51)

Ob sich die Schuladministration mit Vergleichsarbeiten von Einzelschulen beschäftigt, liegt daran, wie aktiv die Schulen das Gespräch über Vergleichsarbeiten suchen. In zwei Bundesländern (Baden-Württemberg und Thüringen) wird dies in den Interviews deutlich.

I: Wie aktiv gehen Sie dann auf die Schulen zu oder auch vielleicht in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut, um da vielleicht so Ängste zu nehmen bei den Schulen?

**1SA2B:** Also, wir als Referat gehen gar nicht aktiv auf die Schulen zu. Es ist so, dass die Fachberater Schulentwicklung im Rahmen ihres Beraterauftrages das natürlich schon thematisieren, aber es obliegt der Schule zu sagen, wir nehmen den Ball auf oder wir nehmen den Ball nicht auf. Also thematisiert wird das sehr wohl. Was die Schulen dann damit machen, liegt in der Hand der Schulen. (1SA2B, 37-38)

**4SA3B:** Also passiert das weniger, dass Sie auch mal inhaltlich mit einer Schule arbeiten können auf der Grundlage der Ergebnisse? [...] Das geschieht überhaupt nicht.

I: Weil die Schulen nicht auf Sie zukommen?

**4SA3B:** Richtig. (4SA3B, 94-97)

Fundstellen: 1SA1A, 49-51; 1SA1A, 105-107; 1SA1A, 107-111; 1SA1A, 235-239; 2SA2A, 11; 4SA1A, 39; 4SA1A, 51; 4SA3A, 50-56; 4SA3A, 199; 1SA1B, 39; 1SA1B, 122-124; 1SA2B, 37-38; 2SA2B, 17; 2SA2B, 41-43; 2SA3B, 10; 2SA3B, 11-12; 3SA1B, 70; 3SA1B, 76; 4SA3B, 94-97; 4SA4B, 173-175; 4SA4B, 181



### 3.3 Vergleichsarbeiten als Grundlage für Unterstützungsmaßnahmen

Unter der Kategorie „Vergleichsarbeiten als Grundlagen für Unterstützungsmaßnahmen“ werden Aussagen gesammelt, die verdeutlichen, dass die Schuladministrationen die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten als Grundlage für gezielte Angebote von Unterstützung wie bspw. Beratungsgespräche, Lehrerfort- oder Weiterbildungen sehen. Im Mittelpunkt der Unterstützungsmaßnahmen steht der Prozess der schulischen Entwicklung. Die schulischen Ebenen werden von der Schuladministration dabei in unterschiedlichem Maße angesprochen.

Über drei Bundesländer hinweg gibt es Fundstellen, die nachweisen, dass die Schuladministration auf Lehrerebene Fort- und Weiterbildungen aufgrund von Vergleichsarbeitsergebnissen anbietet.

Eine Einordnung in die Ergebnisse des Landes wird vorgenommen und sie dienen dann natürlich, neben solchen Instrumentalen, wie Schulvisitationsberichte in den Datengestützten Qualitätsgesprächen zur inhaltlichen Diskussion von Unterricht an Schule, bis hin zu gucken, wo besondere Auffälligkeiten, sowohl positiv als negativ sind, um dann gegebenenfalls pädagogisch zu reagieren und zu sagen: „Lehrerfortbildung an der Stelle lohnt oder nicht.“ (3SA3A, 8)

Zumeist sind ausgesprochen schlechte Vergleichsarbeitsergebnisse Anlass, Weiterbildungsangebote zu schaffen:

Also, es geht eher weniger darum Konsequenzen anzudrohen, als dann eher den pädagogischen Prozess in der Schule zu begleiten und zu steuern, um zu sagen, dass die Schule hier, in den einzelnen Fächern, wo ggf. negative Ergebnisse erreicht worden sind, in den Fachkonferenzen mit dem einzelnen Lehrer darüber zu diskutieren, was wie verändert werden kann. Also ob nun inhaltlich, methodisch, didaktisch, fachlich, hängt dann immer vom konkreten Einzelfall ab. (3SA3A, 20)

[...] wir arbeiten punktuell mit einzelnen Schulen, wo auch die Prüfungsergebnisse äh seit Jahren unterdurchschnittlich sind, dort lassen wir uns natürlich auch äh rechtzeitig diese Ergebnisse von den Fachschaften mal vorstellen, damit wir schon frühzeitig da auch Einfluss nehmen können. Durch Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen wie ich vorhin gesagt habe oder eben auch mal dass in der Personalentwicklung Lehrer dann auch neu an eine Schule hinzugegeben werden müssen oder auch äh über Abordnungen arbeiten wir sehr viel, wo eben ein schwächerer Kollege dann bei so ganz äh relevanten Fächern dann auch Hilfe an die Seite bekommt. (4SA1A, 39)

Lehrkräfte, die bereits über sehr viel Unterrichts- und Lehrerfahrung verfügen, sind eine Zielgruppe der Weiterbildungsmaßnahmen in Thüringen.

**4SA1A:** Die Lehrer warten ja eigentlich oder sind auch ganz dankbar, wenn man ihnen mal Hilfestellung geben kann. Viele werden über die Jahre dann auch ein bisschen betriebsblind und äh /

I: Ja.

**4SA1A:** Sind in den sogenannten ausgefahrenen Gleisen, wo sie selber nicht wieder rauskommen. Und da hat eben auch Schulaufsicht mit einigen Unterstützern die Möglichkeit und natürlich auch die Verpflichtung, den Kollegen da zu helfen, damit sie ja an moderne, reformpädagogisch orientierte Unterrichtsmethoden herankommen, aber eben natürlich nicht nur zum Selbstläufer, das muss natürlich auch auf die Inhalte, auf die Lehrplanumsetzung geachtet werden, sodass am Ende ein einheitliches Niveau beim bei der Abschlussprüfung erreicht werden kann. (Nachweis)

Wenn analysiert wurde, welche Fortbildungsmaßnahmen die Einzelschule selbst anbieten kann bzw. was von der Schule eigenständig unternommen wurde, um sich methodisch-didaktisch zu verbessern, dann erst greift die Schuladministration ein und unterstützt mit entsprechenden Weiterbildungsangeboten.

Aber daneben hat man natürlich die Möglichkeiten im methodisch-didaktischen Bereich und dergleichen, ja. Das wird dann erstmal geprüft, was hat die Schule bislang gemacht, gibt es überhaupt ein Bewusstsein darüber, welche Schwierigkeiten es gibt, was ist von der Schule selbst unternommen worden und entdeckt man jetzt plötzlich dann jetzt noch neue Aspekte, die bislang nicht berücksichtigt wurden. (2SA1A, 16)

I: Oder hat sich vielleicht schon mal 'ne Schule auf Grund ihrer Ergebnisse - ob gute oder besonders schlechte - an Sie gewandt oder hilfeschend an Sie gewandt?

**3SA1B:** Also, wir hab'n schon natürlich darüber kommuniziert und im Ergebnis dessen kam's dann also auch zu Fragen, von gezielten Suchen nach Fortbildungsmaßnahmen für die Schulen. (3SA1B, 15-16)

In Baden-Württemberg arbeitet die Schuladministration mit der Ebene der Fachbereiche bezüglich Vergleichsarbeiten ganz unmittelbar zusammen. Die Fachberater Unterrichtsentwicklung arbeiten direkt auf Fachschaftsebene und können so Impulse zur Entwicklung der Unterrichts und der Schule geben.

Die Beratung läuft entweder eben über die Schulreferenten, die für die jeweiligen Schulen zuständig sind oder was natürlich auch möglich ist, die / Wir haben Fachberater für Unterrichtsentwicklung ja und Fachberater Unterrichtsentwicklung können natürlich angefordert werden. Die sind auch sprengelweise zugeordnet zu / oder die haben bestimmte Sprengel, die eben ihnen zugeordnet sind. Mit mehreren Gymnasien, das sind immer so, was weiß ich, 15, 20 Gymnasien oder so und dort können die in den Fachschaften natürlich dieses Thema auch mit einbringen und thematisieren. Wie viel da abgefragt wird zum Thema DVA kann ich Ihnen allerdings nicht sagen. (1SA1B, 19)

Und von gymnasialer Seite her ist es noch so: Wir versuchen gerade im Bereich Arbeit der Fachschaften im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung, das versuchen wir gerade zu unterstützen und auch ein bisschen zu stärken, weil wir da eben ganz / ein ganz wichtiges Element eigentlich der Schul- und Unterrichtsentwicklung sehen in den diesen Fachschaften. Also die Lehrkräfte, die in Biologie etwa unterrichten in einer Schule. Und da wäre natürlich ein guter Ort, um dieses Thema DVAs zu thematisieren und auch zu überlegen: Wie gehen wir damit um? Weil das ist die eine Möglichkeit natürlich, die der Herr X angesprochen hat, gut ist auch, wenn die Schule sich dann insgesamt noch einmal auch überlegt, können wir über diese beiden Klassenstufen hinaus, die jetzt direkt betroffen sind? Die Ergebnisse weiter nutzen, weil in der Fremdevaluation geht es ja dann auch um Ergebnisse und Wirkungen, die in der Schule abgefragt werden und dort können natürlich die DVAs auch ein wichtiges, wichtiger Indikator sein. (1SA1B, 27)

Zudem gibt es Unterstützungsmaßnahmen seitens der Schuladministration auf übergeordneter, schulischer Ebene. Hier stehen Konsequenzen, die Auswirkungen auf alle Ebenen der Schule haben, im Fokus.

Solche Konsequenzen können Weiterbildungsveranstaltungen zur Intention von Vergleichsarbeiten sein, um grundlegenden Kenntnisse zu schaffen und die Akzeptanz des Instruments zu verbessern.

Ich weiß aber, dass viele Schulen das sehr anders sehen. Wir haben, um ein Beispiel zu nehmen, an einer Schule gab es einen großen Widerstand überhaupt VERA durchzuführen, weil sie sagen: „Was soll der

Quatsch?“ und „Nur Mehrarbeit!“ und „Wir können da sowieso keine Ergebnisse daraus ziehen, weil unsere Schüler alle im untersten Kompetenzniveau landen und da ist keine Differenzierung mehr da.“ und so. Und in dieser Schule haben wir das mal zum Anlass genommen, um ganz systematisch mal mit Vertretern vom ISQ über die Konzeption von VERA zu reden, über die Bedeutung, über die Möglichkeiten, die die VERA-Ergebnisse auch haben, wie Schulen damit umgehen können, zu reden. Und das war eigentlich ein ganz gutes Ergebnis. Also die Kollegen vom ISQ haben dann auch gesagt, sie hätten also selten eine so anregende Diskussion gehabt, weil da auch wirklich Fragen gekommen sind und Probleme aufgetaucht sind. Aber wir haben natürlich und das ist schon ein Problem, was vielleicht auch ein spezifisches Problem für Brennpunkte ist, dass die Differenzierung bei den Ergebnissen so schwach ist im Grunde, dass die Ergebnisse nicht mehr aussagekräftig sind. Das ist das eine Problem. Und das zweite Problem, dass VERA ein Setting bietet, was gerade bei VERA 3 für die Schüler häufig.. / es ist den Schülern nicht bekannt, sie arbeiten so nicht. Sie werden in Situationen hinein gesetzt, die sie so nur ganz schwierig bewältigen können und da gibt es zum Teil ganz große Probleme. (2SA2B, 19)

Falls die Schule mit der Aufarbeitung der Vergleichsarbeitsergebnisse Schwierigkeiten hat, kann sie in Thüringen Unterstützer anfordern. Die Ergebnisse werden dann systematisch betrachtet und entsprechende Konsequenzen abgeleitet.

**4SA1A:** Über einen Katalog und die äh Schulen melden sich dann bei uns im Schulamt an und die kriegen dann einen Unterstützer, das m- kann ich sein, das muss ich nicht sein, wir haben da mehrere zur Auswahl, die dann entsprechend mit den Schulen dort so arbeiten.

I: Ah, das ist ja sehr interessant. Und wie sieht dann diese Arbeit mit den Schulen aus konkret?

**4SA1A:** Ja, indem die Schule den Auftrag erst mal bekommt, da haben wir so ein einheitliches Vorgehensfeld in dem die Schule den Auftrag bekommt, erst mal die einzelnen Teile des Schulberichtes selbst zu analysieren, noch mal vorzustellen in der Gesamtkonferenz und der Berater hat dann diesen systemischen Blick drauf, in dem er dann entsprechend mit der Schule gemeinsam Konsequenzen ableitet. (4SA1A, 57-59)

Fundstellen: 2SA1A, 16; 2SA1A, 16; 2SA1A, 20; 2SA2A, 19; 2SA2A, 53; 2SA2A, 61; 3SA3A, 8; 3SA3A, 20; 3SA4A, 15-16; 4SA1A, 39; 4SA1A, 39; 4SA1A, 50-51; 4SA1A, 57-59; 4SA2A, 57-59; 4SA2A, 61-67; 1SA1B, 19; 1SA1B, 27; 1SA2B, 9-12; 2SA2B, 19; 3SA1B, 6; 3SA1B, 15-16; 3SA1B, 17-18; 3SA1B, 25-26

### **3.4 Vergleichsarbeiten als Kontrollinstrument**

Unter der Kategorie „Vergleichsarbeiten als Kontrollinstrument“ sollen Aussagen subsumiert werden, die Aufschluss darüber geben, ob Vergleichsarbeiten zu Kontrollzwecken verwendet werden. Nutzt die Schulaufsicht Vergleichsarbeiten, um Schulen zu bewerten oder um die Leistung von Schulleitern oder Lehrkräften einzuschätzen? Folgen auf Vergleichsarbeitsergebnisse Konsequenzen?

Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten bzw. der Umgang der Einzelschule mit den Ergebnissen wird in der Fremdevaluation festgehalten und geht in Zielvereinbarungen ein. Aufgrund dieser Zielvereinbarungen begleitet die Schuladministration (auch über mehrere Jahre hinweg) die schulische Entwicklung in ganz konkreten Fragestellungen.

Genau, ja. Also, das würde dann im Grunde in Zielvereinbarungen münden, die man dann nach einem Jahr im Grunde noch mal aufruft und guckt, wie hat sich das entwickelt. Und in diesen Zielvereinbarungen sollte dann im Grunde einfach auch schon festgehalten sein, welche Schritte man jetzt ganz konkret zur Erreichung dieser Ziele dann im Grunde auch vorsieht. Ja, also so dezidiert wird das dann schon ausgearbeitet. (2SA1A, 14)

I: Welche Konsequenzen ziehen Sie aus den Ergebnissen von VERA-8? Sie hatten angedeutet, wenn es schlechte Ergebnisse gibt, dann sprechen Sie Schulen konkret an. Haben Sie dann auch Möglichkeiten Konsequenzen anzudrohen, umzusetzen? Oder haben Sie...

**3SA4A:** Also, ich sage mal Konsequenzen ist ja immer so...

I: Die meine ich durchaus auch positiv.

**3SA4A:** Ja, ja, in dem Sinne, dass man schon wenn es jetzt also zu Auswertungen in Fachkonferenzen kommt, dass man die Ergebnisse auch in dem datengestützten Qualitätsgespräch, dass man entsprechende Zielvereinbarungen dann abschließt. Und diese Zielvereinbarungen natürlich auch von beiden Seiten fixiert werden, mit entsprechenden Zielstellungen, mit entsprechenden Kontrollen. Ich sage mal, es gibt ja kurzfristige Sachen, wo man sagt, nach einem Jahr sollten wir uns da zum gucken "Hat das was gebracht?", manchmal macht es vielleicht auch Sinn, dass man so ein Zeitfenster vielleicht von zwei Jahren macht, um ganz einfach da noch mal reinzuzugucken. Ja das wären dann also diese Konsequenzen, die gibt es schon. (3SA4A, 23-26)

Erfahren die Vertreter der Schuladministration weder unmittelbar noch mittelbar (wie bspw. durch die Fremdevaluation) von den Vergleichsarbeitsergebnissen, fragen sie in Thüringen die Schulen direkt nach den Ergebnissen. Sie bitten um Dateneinsicht, um sich auf Beratungsgespräche vorbereiten zu können. Die Schulen kommen diesem Wunsch stets nach.

Weil ich in so 'nem Team mitarbeite und Schule besuche und äh bei den Vorbereitungsbesuchen der Schulen äh geben wir in einem Einführungsgespräch immer unsere Wünsche ab, äh welche Interviewpartner wir gerne hätten und in welche Dokumente wir gerne einsehen würden. In diesem Zusammenhang bitten wir also immer darum, dass man uns eben auch die Ergebnisse von Abschlussprüfungen zur Einsicht mit zur Verfügung stellt und auch die Kompetenztests. Wir versichern ebenfalls in diesem Zusammenhang äh die Vertraulichkeit / [...] Das geht also so nicht nach außen und äh ich habe noch keine Schule bei meinen Besuchen erlebt, die uns diese Ergebnisse nicht in die Hand gegeben hat. [...] Wir haben also immer einen Ordner erhalten, auch äh seit 2000 und drei laufen glaub ich die Kompetenztests, da hatten wir dann so 'nen Schnitt über die Ergebnisse, über mehrere Jahre und legt das mit vor und damit kann man ja auch als äh als Team, wenn man die Schule besucht schon gewisse Schlussfolgerungen ziehen und kann sagen, ok, da gab's mal 'nen schlechten Jahrgang oder es gibt eine kontinuierliche Fachschaftsarbeit, die dann eben immer auf dem gleichen Niveau äh die äh Ergebnisse sind vom Kompetenztest und da sind eigentlich die Schulen etwas offener. (4SA3A, 149-153)

In den Beratungsgesprächen, die zwischen Schulleitung und Schuladministration geführt werden, fragt ein Brandenburger Vertreter der Schulaufsicht ganz konkret nach auffälligen Vergleichsarbeitsergebnissen und deutet an, in dem Gespräch Maßnahmen, die zu besseren Ergebnissen führen können, anzuregen.

Und ansonsten is es natürlich im Zusammenhang mit Visitation oder wie auch immer. Wenn natürlich große Auffälligkeiten sind, bin ich natürlich auch aufgefordert, nachzufragen und natürlich auch anzuregen, wenn es nicht../, aber das, denke ich, kommt in der Regel auch von den Schulen. Das es natürlich in den einzelnen Fachkonferenzen dann ausgewertet wird und dass natürlich auch Schlussfolgerungen gezogen werden. Dann natürlich auch diese andere Schiene, die Sie angesprochen haben. (3SA2B, 4)

Die Sanktionierung der Verfehlung der Zielvereinbarungen oder der Nichtbeachtung von Vergleichsarbeiten kann die Schuladministration auf Ebene der Schulleitung mittels dienstlichen Beurteilungen ausführen.

Also, sanktionierend dann höchstens über das Mittel der dienstlichen Beurteilung, dass das dann im Grunde dann aufgenommen wird, wenn es sich hier um Schulleitung oder Lehrkräfte, also mit Lehrkräften hätten wir da nichts zu tun, aber mit Schulleitungen. Wenn die dann ein bestimmtes Alter noch nicht erreicht haben, wo Sie dann eben noch für die regelmäßigen dienstlichen Beurteilungen vorgesehen sind, dann würde sich hier natürlich, wenn man fortwährend diese Erfahrungen machen würde, dass man da nicht weiter kommt, natürlich da irgendwo überlegen, ob man das da mit einfließen lässt. Das ist vollkommen klar. Und sanktionieren, dass man dann einfach deutlich dann auch durch eine schriftliche Mitteilung vielleicht darauf hinweist, dass man das doch etwas ernster zu nehmen hätte, ja, und dass jetzt noch ein neuerlicher Versuch unternommen wird und so weiter. (2SA1A, 38)

Die Schuladministration ist sich jedoch bewusst darüber, dass mittels Druck und Kontrolle wenig an Schulen bewegt werden kann. Sie schätzt ihre Möglichkeiten gering ein, um den Umgang mit Vergleichsarbeiten durch (angedrohte) Sanktionen in Gang zu setzen. Sie sieht sich als „zahnloser Tiger“ (2SA1A, 39).

Wir sollen jetzt mit Daten, von einer Gruppe X, die wir bekommen haben, den Prozess für die Gruppe Y und die darauf folgende Gruppe Z organisieren. Es sind aber unterschiedliche Schüler, die auch in unterschiedlichen Klassen wieder organisiert sind. Schulen gucken sich natürlich an, warum ist in der Klasse das Ergebnis schlechter als in einer anderen Klasse. Und dann kommen sie ganz schnell dazu auch zu sagen, da ist der Lehrer drin und da ist der Lehrer drin. Und welche Möglichkeiten haben wir, um Lehrer zu verändern? Wenig. Wir wissen, dass es mit Druck nicht geht, also administrativ, und wir wissen bei der, ja in der Personalentwicklung der Lehrer, dass wir eher zahnlose Tiger sind, auch die Schulleiter. Insofern ist es nur leicht resignativ. (2SA1A, 39)

In Baden-Württemberg werden Vergleichsarbeiten nicht zur Kontrolle verwendet. Das Instrument wird von der Schuladministration nur dann berücksichtigt, wenn die Schulen darum bitten.

Und nur dann, wenn die Schule sagt, wir wollen das mit Ihnen besprechen ja dann gucken wir uns diese Instr- die diese Vergleichsarbeiten auch an. Aber ansonsten geht es wirklich um uns herum.

Fundstellen: 1SA1A, 53; 2SA1A, 14; 2SA1A, 38; 2SA1A, 38; 2SA2A, 11; 2SA2A, 39; 3SA3A, 26; 3SA3A, 26; 3SA4A, 23-26; 4SA3A, 149-153; 2SA1B, 44; 2SA1B, 45-46; 2SA1B, 49-50; 2SA3B, 8; 2SA3B, 13-14; 2SA3B, 17-20; 3SA2B, 4; 3SA2B, 5-8; 4SA3B, 85; 4SA4B, 119-121

### **3.5 Vergleichsarbeiten als Kommunikationsimpuls**

Bei der Kategorie „Vergleichsarbeiten als Kommunikationsimpuls“ werden Fundstellen kodiert, die zeigen, auf welchen schulischen Ebenen die Schuladministration die Testergebnisse in welcher Intensität bespricht und diskutiert. Des Weiteren werden Zitate gesammelt, die die Kommunikationswege bezüglich Vergleichsarbeiten wiedergeben. Sind Vergleichsarbeiten für die Vertreter der Schuladministration Anlass, Kontakt mit den Schulen aufzunehmen oder wird die Kommunikation von schulischer Seite aus begonnen?

In Berlin sind schlechte Vergleichsarbeitsergebnisse Anlass für die Schuladministration, mit den jeweiligen Schulen Kontakt aufzunehmen.

Durchgängig in [NAME BUNDESLAND] sind die Prüfungsergebnisse in Mathematik im MSA insgesamt schlechter, aber dass sie an einem Gymnasium so schlecht sind, wie zum Beispiel am XY Gymnasium, das ist auffällig. Und da beginnt ein Teil der Kommunikation. (2SA2A, 3)

In Brandenburg sind die Schulen aktiv und suchen Kontakt zur Schuladministration, um über Vergleichsarbeitsergebnisse zu sprechen.

I: Hat es denn bisher mal so was gegeben, dass man an die Schule herangetreten ist, wegen der Ergebnisse von VERA-8?

**3SA4A:** Ja, das gibt es und das gibt es auch ständig. (3SA4A, 11-12)

In Baden-Württemberg und Thüringen hat die Schulaufsicht nicht beobachtet, dass Vergleichsarbeiten für Schulen Anlass sind, in Kontakt mit der Schulaufsicht zu treten.

**1SA1A:** Also jetzt muss ich sagen, jetzt ich natürlich als Leiter dieser [...] Unseres Gymnasialbereiches hier / Bin ich nicht bei jedem Schulbesuch dabei und /

I: Ja, ja.

**1SA1A:** Und die Kollegen erzählen mir natürlich auch net bei jedem über jeden /

I: Na aber so was Sie gehört haben, ja.

**1SA1A:** Also ich hab jetzt vergleichsweise noch wenig gehört [A.d.V.: dass Schulen die Vergleichsarbeitsergebnisse in irgendeiner Form mit der Schulaufsicht besprechen] (1SA1A, 137-143)

I: Gibt's auch Schulen die auf Sie zukommen und sagen wir bräuchten Hilfe ((Klopfen)) aber wir haben ein schlechtes Ergebnis?

**4SA3A:** Das hab ich persönlich noch nicht erlebt, ne. (4SA3A, 57-58)

Fundstellen: 1SA1A, 137-143; 2SA1A, 10; 2SA2A, 3; 2SA2A, 52-53; 3SA3A, 8; 3SA3A, 27-28; 3SA4A, 6; 3SA4A, 9-10; 3SA4A, 11-12; 4SA1A, 35; 4SA2A, 23-25; 4SA3A, 57-58; 2SA2B, 75-77; 2SA3B, 8; 2SA3B, 10; 2SA3B, 16; 3SA1B, 7-8; 4SA3B, 57-59; 4SA3B, 61-63; 4SA3B, 85-87; 4SA3B, 248-249; 4SA3B, 253

### 3.5.1 Austausch mit der Schulleitung

Die Ebene, mit der die Vertreter der Schuladministration über alle Bundesländer hinweg zum Thema Vergleichsarbeiten kommunizieren, ist die der Schulleitung.

Auf Schulleitertagungen wird das Instrument der Vergleichsarbeiten vorgestellt und seine Intention erklärt. In Baden-Württemberg wird per best-practice-Beispielen gezeigt, wie Ergebnisse rezipiert und aufgearbeitet werden können.

Also, da haben wir eben bisher / Die Linie sind wir gefahren, dass wir Beispiele in Tagungen bringen, zum Beispiel in Schulleitertagungen letztes Jahr, haben wir eine ((Geschirrgeklapper)) große Tagung, da war jemand vom Landesinstitut für Schulentwicklung da und die haben Schulen mitgebracht, die quasi beispielhaft mit den Ergebnissen der DVA umgehen. Und im Nachgang zu dieser Schulleitertagung habe ich immer wieder natürlich auch mitbekommen, dass Schulleiterinnen und Schulleiter dann auch auf das LS zugegangen sind oder eben auf die Schulen direkt und diese Beispiele eben umgesetzt haben, auch an ihrer eigenen Schule. (1SA1B, 17)

In Schulleitungssitzungen bzw. Schulleiterdienstberatungen werden in Berlin, Brandenburg und Thüringen die konkreten Vergleichsarbeitsergebnisse der Einzelschule besprochen und gemeinsam mit dem Schulleiter Maßnahmen erarbeitet und Konsequenzen überlegt.

Was von Schulaufsicht hier geleistet werden kann, ist, dass es eben in den regelmäßig stattfindenden Schulleitungssitzungen zum Thema gemacht wird. (...) und in Einzelgesprächen werden dann sicherlich irgendwelche Konsequenzen, die dann womöglich offenbar werden, dass die ergriffen werden müssen, die werden dann besprochen. (2SA1A, 10)

Nein. Also, die Rückmeldungen kriegen die Schulen, wird ja runtergebrochen bei VERA-8 bis zu den Eltern. Und sie sind sicherlich Gegenstand meiner Schulleiterberatung. (3SA3A, 6)

Ja, das ist eine Herangehensweise und äh was wir auf jeden Fall auch immer regelmäßig machen, so ein, zwei Mal im Jahr, äh in Schulleiterdienstberatungen das als großes Thema äh Auswertung der Lernstandserhebung an den Schulen, wie wird das durch den einzelnen Schulleiter konkret an seiner Schule umgesetzt? (4SA1A, 43)

I: Und diese Kommunikation findet dann vorwiegend mit der Schulleitung statt oder Sie besuchen auch Fachkonferenzen?

**3SA2B:** Fachkonferenzen weniger, also im Wesentlichen, denk' ich, bezieht sich das dann auf den Bereich der Schulleitung. (3SA2B, 22-23)

**4SA3B:** Also, zum größten Teil ist der Schulleiter der Ansprechpartner. Und wenn Sie nach Kommunikationswegen fragen, also E-Mail ist ja heute Gang und Gäbe.

I: Ja.

**4SA3B:** Dass Dokumente weitergeleitet werden. Oftmals eben auch Telefonate, die geführt werden. Und dann eben Schulleiter-, Dienstberatungen, die man eben nützt, um Informationen weiter zu geben und solche Fälle wie jetzt hier, dass Verteilen der Kompetenztestaufgaben oder Prüfungsaufgaben, dann fährt man auch mal an eine Schule hin.

I: Und spricht dann da konkret an.

**4SA3B:** Und passt das gleich ein bisschen ab, dass man noch einen persönlichen Termin hat, dass man mal ein Gespräch führt mit dem Schulleiter oder mit dessen Stellvertreter oder Oberstufenleiter, je nachdem, wer gerade vor Ort ist. Aber in der Regel ist es der Schulleiter, der / [...] Mit der Schulaufsicht kommuniziert. (4SA3B, 75-81)

In Thüringen wurden zusätzlich zu den Schulleiterdienstberatungen regionale Teams auf Ebene der Schulleitung eingerichtet. In diesen Teams müssen die Schulleitungen von ihrem Umgang mit Vergleichsarbeiten berichten. Die Arbeit an den Schulen mit den Vergleichsarbeitsdaten konnte durch diese verdichtete Kommunikation verbessert werden.

In den letzten Jahren haben wir da / haben wir da umgedacht und haben von uns schulartübergreifend in unserem sehr großen Flächenschulamt äh regionale Teams be- gebildet, wo die Schulleiter genau wussten, sie werden eingeladen und sie müssen über ihren Umgang mit ihren Ergebnissen dort berichten. Mit / Nach ganz konkreten Fragestellungen. Und damit hat sich natürlich die äh die Arbeit mit den Kompetenz- äh - testergebnissen der Schulen wesentlich erhöht, weil das sind dann solche Regionalteams, solche Netzwerke mit verschiedenen Schularten und verschiedenen Unterstützungen mit drin, ausm Unterstützungssystem von uns vom Amt und äh auch Fachberater und Berater die wir haben und die haben dann entsprechend nach ans- äh vorbereiteten Fragenkatalog dann die Analyse der Kompetenztests für die Schulen vorgenommen. (4SA2A, 39)

In Berlin existieren große und kleine Schulleitersitzungen. Bei den großen Schulleitersitzungen analysieren Schuladministration und Schulleiter gemeinsam, welche methodisch-didaktischen Maßnahmen im Hinblick auf die Vergleichsarbeitsergebnisse am angemessensten sind. Ziel ist die Herstellung von Transparenz.

**I:** Sehr schön. D.h. ich kann dem entnehmen, dass Sie ein reges Verhältnis und Kommunikationsverhältnis zu den Schulen pflegen, die Sie quasi konkret hier betreuen?

**2SA1B:** Im Prinzip alle. Morgen habe ich eine große Schulleitersitzung, da sind alle da, weil wir haben die gemeinsame Verantwortung für die x Schülerinnen und Schüler und das möchte ich auch nach außen tragen. Dass hier nicht jemand sagt: „Ihr habt das nicht richtig gemacht oder ihr macht das ganz anders als wir.“, sondern wir müssen einfach gemeinsam Transparenz herstellen in Sachen Unterrichtsvermittlung. Um zu gucken, wie ist es am besten. Und wenn ich bei Mathematik bleiben kann, dann hat das sicherlich da was mit zu tun, dass viele noch Rechnen machen, also Rechenunterricht und nicht dieses geforderte, problemorientierte Herangehen an Mathematik, sondern die rechnen Päckchen und Päckchen. (2SA1B, 11-12)

Auf den Schulleitersitzungen wird regelmäßig über Vergleichsarbeiten diskutiert. Bei Lehrkräften, die die Durchführung von Vergleichsarbeiten öffentlich verweigerten, wurden Disziplinarmaßnahmen eingeleitet.

**I:** Wie ist denn das konkret in den Schulleitersitzungen? Sie nehmen auch an Schulleitersitzungen selbstverständlich teil, oder? Es gibt große und kleine, habe ich mir erklären lassen.

**2SA2B:** Ja, wir laden zum einen in der Region, also im [NAME REGION] schulartspezifisch ein, d. h. es gibt Schulleitersitzungen hier für Gymnasien, es gibt Schulleitersitzungen für die integrierten Sekundarschulen und es gibt Schulleitersitzungen für Grundschulen. Und es gibt dasselbe noch mal auf [NAME REGION]-weiter Ebene. Wird natürlich immer wieder über VERA diskutiert. Im letzten Jahr vor allen Dingen sehr intensiv, weil es ja eine große Auseinandersetzung hier gegeben hat um VERA-3. Nicht so sehr um VERA-8 aber um VERA-3. Bis hin zu öffentlich geäußerten Weigerungen, sich an VERA-3 zu beteiligen, entsprechende Disziplinarverfahren. Ich habe selber drei Disziplinarverfahren durchgeführt, weil Lehrer sich geweigert haben, VERA-Arbeiten zu schreiben mit ihren Lerngruppen und das auch noch öffentlich verkündet haben. (2SA2B, 24-25)

Fundstellen: 2SA1A, 8; 2SA1A, 10; 2SA1A, 10; 2SA1A, 17-18; 2SA2A, 11; 2SA2A, 31; 2SA2A, 33; 3SA3A, 6; 3SA3A, 9-12; 3SA4A, 14; 4SA1A, 43; 4SA1A, 69-71; 4SA2A, 39; 4SA2A, 41; 4SA2A, 49; 4SA2A, 141; 1SA1B, 17; 1SA1B, 82-83; 2SA1B, 11-12; 2SA2B, 24-25; 2SA2B, 28-29; 2SA3B, 12; 3SA2B, 22-23; 4SA3B, 75-81; 4SA3B, 253; 4SA4B, 32-33; 4SA4B, 97-99



### 3.5.2 Austausch mit Lehrkräften

Unter „Austausch mit Lehrkräften“ sollen alle Aussagen gebündelt werden, die belegen, dass die Schuladministration mit Lehrkräften über Vergleichsarbeiten kommuniziert. Es konnten keine Fundstellen identifiziert werden.

### 3.5.3 Austausch mit der Fachkonferenz

Die Schuladministration kommuniziert auf Fachkonferenzebene in drei Bundesländern (Berlin, Brandenburg und Thüringen) über Vergleichsarbeiten.

Bei sehr schlechten Ergebnissen geht der Vertreter der Brandenburger Schulaufsicht aktiv auf die Schulen zu und versucht, die Ergebnisse zu analysieren. Zudem wird die Fachkonferenz aufgefordert, Ursachen für die schlechten Ergebnisse zu ergründen und Maßnahmen zu entwickeln.

Es gibt ja verschiedene Möglichkeiten. Kommt immer darauf an, wie die Ergebnisse aussehen. Wenn es jetzt sage ich mal Ergebnisse sind, die sehr ins Negative tendieren bzw. stark abweichend sind, dann wird sofort reagiert. D.h. also, dass der entsprechende Schulrat, in dem Fall ich dann, Kontakt mit der Schule aufnimmt und ganz einfach auch konkrete Fragen an Fachkonferenzen stellt, bzw. hier versucht, da eine Auswertung vorzunehmen. (3SA4A, 6)

I: Und was ist dann? Wie kann ich mir so ein Gespräch vorstellen?

**3SA4A:** Dass im Grunde genommen, dass erstmal die entsprechenden Fachkonferenzen aufgefordert werden oder über die Schulleitung die Fachkonferenzen aufgefordert werden sich mit den Ergebnissen auseinanderzusetzen und Schlussfolgerungen zu ziehen, Beschlüsse oder Ursachen darzustellen. Das ist der erste Punkt. Und dass dann mit diesem was die Fachkonferenzen dort entsprechend dann herausgeben bzw. dort feststellen, dass das als Ausgangspunkt oder als Anlass für ein Gespräch jetzt egal in welcher Form, wenn es jetzt nur um VERA-8 geht bzw. dann auch im Paket der datengestützten Qualitätsgespräche. Da wäre ja VERA-8 auch nur ein kleiner Teil, da gibt es ja auch viele andere Sachen, die dann dort angesprochen werden. (3SA4A, 13-14)

In Berlin sind die Fachbereichsleiter eingebunden in die Entwicklung des Mathematikunterrichts. Ausgehend von den Zielvereinbarungen kommuniziert der Vertreter der Schulverwaltung mit der Fachkonferenz.

Es ist eingeschlossen in Zielvereinbarungen und da ist aber im Wesentlichen eingeflossen immer nur, dass in Mathematik was getan werden muss. Weil das das Problemfach war in unseren Schulen. Und dann gab es die Versprechungen, ja, in der Fachkonferenz werden wir jetzt deutlicher daraufhin arbeiten, dass die MSA Ergebnisse besser sind und das ist dann kommuniziert worden mit den Schulleitern im Hinblick auf, wie gesagt, auf Zielvereinbarungen und mit den Fachbereichsleitern Mathematik und Fachleitern Mathematik. (2SA2A, 11)

Fundstellen: 2SA2A, 11; 2SA2A, 29; 3SA3A, 27-28; 3SA4A, 6; 3SA4A, 13-14; 4SA2A, 141; 2SA3B, 9-10; 2SA3B, 24-26,

### 3.5.4 Austausch mit GLK

Den Austausch der Schuladministration über Vergleichsarbeitsergebnisse mit der Gesamtlehrerkonferenz konnte keine Fundstelle nachweisen.

I: Nehmen Sie an den Gesamtkonferenzen teil, wo die Ergebnisse vorgestellt werden? Haben Sie das vor oder wird das in Ihrem...

**3SA4A:** Das denke ich mal ist in diesem Arbeitsvolumen nicht möglich. Also wenn es jetzt konkret um die einzelne Schule geht. Also das ist nicht machbar. Was immer wie gesagt läuft, ist, dass wir eine Gesamtauswertung auf unseren Dienstberatungen im Ministerium bekommen. Aber da wie gesagt haben wir natürlich einen statistischen Überblick, eine allgemeine Auswertung, aber nicht konkret jetzt für jede Schule, das nicht. (3SA4A, 7-8)

#### 4. Rahmenbedingungen für Vergleichsarbeiten

Unter „Rahmenbedingungen für Vergleichsarbeiten“ werden alle Aussagen gesammelt, die diejenigen Faktoren beschreiben, die auf den Umgang der Schulen aber auch der Schuladministration mit Vergleichsarbeiten und die Aufarbeitung der Ergebnisse Einfluss nehmen. Neben der Implementation der Vergleichsarbeiten sind die Durchführung, die Auswertung und die Merkmale der Tests zentral. Auch die Rahmenbedingungen der Vergleichsarbeiten werden erfasst.

Ein Vertreter der Schuladministration nennt die allgemeine hohe Belastung der Schulen, die für „zusätzliche Dinge wie die Vergleichsarbeiten“ keine Zeit mehr lässt.

Das ist natürlich einfach mal so, dass so viele Dinge auf Schule einwirken, wo die Schulen auch einfach nicht mehr können. Wo sie einfach die Kapazitäten nicht mehr haben. Wenn sie alles das machen sollen oder alles das machen, was sie machen sollen an zusätzlichen Dingen, haben sie eigentlich gar keine Luft mehr. Und da zählen natürlich auch Tests mit den immens aufwendigen Eingaben der Testergebnisse spielen da mit rein. Da spielen wissenschaftliche Untersuchungen mit rein. (3SA3A, 62)

In Baden-Württemberg und Thüringen finden sich Aussagen, dass der Schulleiter als entscheidender Faktor für den Umgang mit Vergleichsarbeiten gesehen wird. Der Schulleiter muss aktiv sein und „Motor“ (4SA3B, 143) der Schulentwicklung.

**I:** Wen sehen Sie da als aktivsten Posten an der Schule? Sie hatten vorher schon die Fachschaften angesprochen, denen da ein großer Teil zufällt in der Aufarbeitung der DVAs. Wie steht es mit der Schulleitung?

**1SA1B:** Die Schulleitung steht natürlich an allererster Stelle, das ist überhaupt kein Thema. Ein Schulleiter, der den Sinn der DVAs erkennt und der sagt: Jawohl, das ist ein Instrument für mich, wie ich Schulentwicklung oder einen Beitrag zur Schulentwicklung / Der wird natürlich das ganz anders kommunizieren in der Schule als wenn er das nicht als wichtig anerkennt. Also unser erster Ansprechpartner in allen Fällen ist immer die Schulleiterin oder der Schulleiter und das was ich vorher gesagt habe, das ist sozusagen ein Weg, den wir erkannt haben, also nicht nur wir sondern der ist insgesamt in der Schulentwicklungsforschung gerade schon ein großes Thema. Wie können Fachschaften von rein organisatorischen Einheiten, die sie leider manchmal noch sind an Gymnasien hingeführt werden zu Zentren der Unterrichtsentwicklung? Das ist ein wichtiger Ansatz. Aber auch da ist es, das funktioniert nur, wenn die Schulleitung quasi das auch als wichtiges Instrument ansieht. (1SA1B, 125-126)

**4SA3B:** Ich denke, dass der Schulleiter schon eine große Verantwortung hat, / [...] den Entwicklungsprozess an seiner Schule zu gestalten. Und wenn es ihm nicht gelingt, seine Kollegen von der Sinnhaftigkeit zu überzeugen, beziehungsweise, wenn er seine Kollegen nicht davon überzeugen kann mit diesen Ergebnissen entsprechend zu arbeiten, (.) ist er dann wirklich ein geeigneter Schulleiter?

**I4:** Also die Hauptaufgabe ist eigentlich, dass er [...] das Lehr-Kollegium dafür begeistern kann und anregt und anleitet, diese /

**4SA3B:** Er muss Visionär sein. [...] Er muss Motor sein. ((Räuspern)) Und er muss dafür sorgen, dass die Qualität, die an dieser Schule gebracht wird, egal ob das Bildung ist, ob das Erziehung ist oder au- in welchem Bereich auch immer. Er ist der Motor. Er muss vorne weggehen und muss für seine Sache brennen und muss die Kollegen ins Boot holen. Wenn er das nicht tut, ist er nicht geeignet. Das ist meine Meinung. (4SA3B, 137-143)

Die politischen Rahmenbedingungen werden in Baden-Württemberg als wichtig für das System Schule angesehen. Da in diesem Bundesland ein Regierungswechsel stattgefunden hat, ist das System instabil und damit nicht effizient.

Insofern denke ich hat das / Ist das nicht nur eine Stelle, wo was gerade bewegt wird, sondern wir bewegen gerade unwahrscheinlich viele Stellen durch den Regierungswechsel wird noch mal eine Dynamik reingebracht in die Schulen und deswegen haben wir gerade eher eine Phase der ja, dass das ganze System noch instabiler wird. Und solange das so instabil ist, hat man auch keine Effizienz. (1SA2B, 65)

Fundstellen: 3SA3A, 62; 1SA1B, 125-126; 1SA2B, 65; 1SA2B, 128-132; 1SA2B, 136-138; 4SA3B, 137-143; 4SA3B, 279-285; 4SA3B, 293-299; 4SA4B, 19; 4SA4B, 131; 4SA4B, 149-155; 4SA4B, 156-159

#### **4.1 Veränderung der Rahmenbedingungen**

Veränderungen der Rahmenbedingungen konnten in den Interviews der Personen nachgewiesen werden, die im zweiten Erhebungszeitraum zum zweiten Mal befragt wurde.

In Thüringen nimmt ein Vertreter der Schulaufsicht seit der Schulbezirksreform seine Rolle als verändert wahr. Sein Arbeitsschwerpunkt hat sich verlagert, so bleibt keine Zeit für seine Beratungstätigkeit.

Das wird, in dem letzten Jahr wurde das eigentlich gar nicht mehr gemacht wenn ich mich recht entsinne. Wobei wir auch mittlerweile andere Tätigkeiten ausführen müssen, hauptsächlich Personalgeschichten, wo wir eigentlich zu solchen Sachen gar nicht mehr dazukommen. (4SA4B, 33)

Die (Über-)Alterung des Lehrerkollegiums sowie der Anstieg an Bürokratie sieht ein Thüringer Schuladministrationsvertreter als Gründe an, warum Vergleichsarbeiten im Lehrerkollegium einen eher niedrigen Stellenwert haben.

**4SA4B:** Hm. Ja, das ist eben schon ein erheblicher Aufwand. (.) Und also für die Einzelperson Lehrer und wir betreiben hier in Thüringen im Moment gibt es so eine Entwicklung, wo man ja sich sicherlich notwendig mehr zum Individuum Schüler hinbewegt, aber das verbindet man im Moment mit einem ziemlich großen Anstieg an Bürokratie für den Einzellehrer und da muss man schon mittlerweile überlegen, was man als Lehrer für wichtig hält und was nicht.

**I:** Mhm. Also, dass das eben durch eine grundsätzliche Entwicklung, die da im Moment / kann das auch dann bedingt sein.

**4SA4B:** Das ist eine Vermutung, die ich durch nichts unterstützen kann. Aber es ist so ein Bauchgefühl von mir.

**I:** Mhm. Wie schätzen /

**4SA4B:** Zumal das Lehrerdurchschnittsalter im Land Thüringen von Jahr zu Jahr erheblich steigt. (4SA4B, 87-91)

Fundstellen: 2SA2B, 85; 3SA2B, 39; 4SA4B, 33; 4SA4B, 87-91

#### 4.1.1 Gründe für Veränderungen

Da Vergleichsarbeiten mittlerweile kein neues Instrument mehr darstellen, erfolgt der Umgang mit ihnen unter den neuen Rahmenbedingungen standardisiert.

Der Umgang, ich denk' mal, dass sich das, also für meine Begriffe, schon zu 'ner Standardgeschichte entwickelt hat. Also, dass die Schulen damit vertraut sind, sowohl mit der Verfahrensweise, mit dem, wie das genutzt werden soll, wie's ausgewertet wird, wie's vorbereitet wird, so, dass das also, ja, nichts Besonderes mehr is. (3SA2B, 37)

Fundstellen: 3SA2B, 37

### 4.2 Implementation

In Baden-Württemberg wurde laut einem Vertreter der Schuladministration die Abschaffung benoteter Vergleichsarbeiten sowie die Änderung der Terminierung der Vergleichsarbeiten von schulischen Akteuren noch nicht akzeptiert. Mittels guter Praxisbeispiele sollen den Schulen die Vorteile der neu gestalteten Vergleichsarbeiten aufgezeigt werden.

Und dieser Schritt jetzt weg von der Benotung, hin zum Anfang des Schuljahres, das ist ein Schritt, der von vielen nur sehr zögerlich vollzogen wurde und wir sind immer noch in diesem Prozess drin, dass wir sagen dann, da müssen viele gute Beispiele her, damit die Schulen erkennen dass das wirklich / [...] Ein Vorteil ist. (1SA1A, 159-161)

Für Lehrkräfte, die bereits mehrere Jahre im Dienst sind, ist der Umgang mit Neuerungen ungewohnt und somit auch die Implementation der Vergleichsarbeiten.

Und wenn Sie jetzt dann Lehrkräfte angucken die jetzt also über mehrere Jahre im Dienst sind, dann ist das ja gar nicht so selbstverständlich dass die mit solchen Dingen dann in Berührung kommen. (1SA1A, 305)

Der Prozess, der bei der Implementation neuer Steuerungsinstrumente in Gang gesetzt wird, benötigt viel Zeit. Hier wurde bei der Implementation der Vergleichsarbeiten sehr schnell vorgegangen. Die Lehrer und Schulleiter hätten mehr Zeit benötigt, so der Baden-Württembergische Vertreter der Schuladministration.

Der [NAME PERSON] hat vorher von Dekaden gesprochen, genauso sehe ich es auch. Weil wir sind immer noch drin in diesem Prozess, weil man in diesen Prozess eben auch immer wieder an der einen oder anderen Stelle neue Dinge lernt und dann wird nachjustiert. Und das ist auch ganz wichtig bei solchen Prozessen, ja? Man kann nicht so in einem ze- in einem riesigen Entwurf da so was ganz Zentrales setzen, sondern das muss sich langsam, aber sicher entwickeln. Und in dem Prozess sind wir noch drinnen und damals kamen viele neue Instrumente hinzu, natürlich auch die DVAs unter anderem auch die Fremdevaluation, das war viel, was da an die Schulen heran kam. Aber irgendwann muss es ja mal kommen und ob man jetzt da einen Prozess hätte entschleunigen können? Wenn ich es aus Sicht der Lehrer betrachte und der Schulen, hätten die sicherlich an der einen oder anderen Stelle gewünscht, es wäre etwas weniger schnell gegangen. (1SA1B, 146)

Sein Kollege bewertet den Implementationsvorgang als „nicht optimal gelaufen“ (1SA2B, 148). Da die Vergleichsarbeiten nicht im intendierten Sinn genutzt werden, wurde bei der Implementation ein Fehler begangen.

Wenn man outputorientiert ist, muss man sagen, der Prozess ist nicht gut gelaufen. Weil sonst hätten wir jetzt ein anderes Ergebnis haben müssen. Ohne zu sagen, das hätten wir so oder so machen können, da bin ich gar nicht in der allgemein- bei den allgemeinbildenden Schulen jetzt 2004 so intensiv drin gewesen, um das zu beurteilen. Aber wenn man nur das Ergebnis anguckt, müsste das Instrument eigentlich anders genutzt werden. Und da hat man irgendwas übersehen oder irgendein Prozess ist nicht optimal gelaufen. (1SA2B, 148)

Ähnlich schätzt es der Thüringer Schuladministrationsvertreter ein. Durch die Wahlfreiheit der Schulen, an welchen Tests sie teilnehmen, ist die Wirkung der Vergleichsarbeiten nicht die gewünschte. Hier hätte er sich mehr Verbindlichkeit gewünscht.

**4SA3B:** Durch aber die mangelnde Umsetzung beziehungsweise durch diese mangelnde Bereitschaft, die Ergebnisse in die tägliche Arbeit einzubeziehen, weil das ja Arbeit macht, ist die Wirkung nicht die, die ich mir vorstellen könnte.

I: Was hätte man da vielleicht machen müssen, um diese Konsequenzen auch zu- einzufordern?

**4SA3B:** Warum stelle ich denn den Schulen frei, sich in der sechsten Klasse in einem Fach, in zwei oder in drei Fächern anzumelden? Das ist ein zentraler Test und wie am Anfang das mal gemacht wurde, es mussten alle Schulen an diesem Test teilnehmen. [...] Für alle Fächer. Das hätte ich zum Beispiel nicht freigestellt. [...] Ich hätte das erzwungen, in Anführungszeichen. (4SA3B, 219-225)

In Berlin und in Brandenburg wird die Implementation als gelungen betrachtet. Mit dem Instrument der Vergleichsarbeiten gehen die Schulen von der Durchführung bis zur Auswertung routiniert um.

I: Genau, also das alles so zusammen? Genau, wie das mit der Technik, wie das in die Schulen implementiert worden ist, Durchführung und alles. Dieser ganze Prozess.

**2SA3B:** Ich denke, das ist jetzt...

I: Wie Sie das jetzt einschätzen würden?

**2SA3B:** Also, meine Einschätzung ist, dass ja fast schon Ritual geworden ist. D.h. es hat sich eingespielt, da gibt es./ die Ideen sind bekannt. Wenn ich runter geh in VERA-3, da haben wir nach wie vor, aber das hat nichts mit der Technik oder mit der Implementierung zu tun, die Diskussion über die Überforderung der Schüler, die... (2SA3B, 41-44)

Der Umgang, ich denk' mal, dass sich das, also für meine Begriffe, schon zu 'ner Standardgeschichte entwickelt hat. Also, dass die Schulen damit vertraut sind, sowohl mit der Verfahrensweise, mit dem, wie das genutzt werden soll, wie's ausgewertet wird, wie's vorbereitet wird, so, dass das also, ja, nichts Besonderes mehr is. (3SA2B, 37)

Die große Belastung der Schulen trübt jedoch die gelungene Implementation. Die Schulen erheben die Daten und erzielen somit Ergebnisse. Für einen sinnvollen Umgang mit Vergleichsarbeiten haben die Schulen nach Meinung eines Brandenburger Schuladministrationsvertreter jedoch keine Zeit.

I: (...) wie würden Sie den Prozess beurteilen? Als gelungen - als eine gelungene Implementation?

**3SA1B:** Also, aus meiner Sicht, um an Ergebnisse heranzukommen, sicherlich definitiv. Die Frage ist natürlich, die sich im Gesamtkontext von Schule immer wieder stellt, dass wir sehr viele oder dass die Schulen sehr viele Informationen haben und in sehr vielen Prozessen eingebunden sind und ihnen eigentlich kaum Luft bleibt, inhaltlich sich intensiv mit solchen Sachen auseinanderzusetzen. Und das Tagesgeschäft von Schule 'n bisschen anders aussieht als dann Vergleichsarbeit. Weil die Unwegsamkeiten des alltäglichen Geschäfts

in der Schule eigentlich häufig andere Dinge spiegeln, als Sie sie so mit 'nem Testverfahren schlussendlich irgendwo erfassen. Da fehlt, das ist immer mein Kritikpunkt eigentlich, wir machen unheimlich viel, wir lassen den Schulen aber eigentlich nicht die Luft zum Atmen, um damit auch sinnvoll umzugehen. (3SA1B, 61-62)

In Thüringen war die Schuladministration zur Implementation der Vergleichsarbeiten begleitend tätig. Sie hat die Schulen bei der Nutzung der Daten unterstützt. Dies tut sie jetzt nicht mehr.

Am Anfang sind wir drauf zugegangen ganz am Anfang, als das / als Kompetenztest eingeführt worden ist und aber zugegangen auf die Schulen nach dem Schema: Wie haben Sie oder wie arbeiten Sie mit den Daten? Auf welchen Ebenen arbeiten Sie mit den Daten? Und was / Welche / Wo / Inwiefern fließen die Daten mit in entsprechende Ziele der Schule mit ein? Also, bei der Bearbeitung von Zielen für Schulentwicklung. Das haben wir getan, anfangs. (4SA4B, 33)

Fundstellen: 1SA1A, 159-161; 1SA1A, 289; 1SA1A, 305; 1SA1B, 141-144; 1SA1B, 146; 1SA2B, 148; 1SA2B, 150-152; 1SA2B, 152; 2SA3B, 41-44; 3SA1B, 61-62; 3SA1B, 69-70; 3SA2B, 37; 3SA2B, 56-57; 3SA2B, 58-59; 3SA2B, 64-65; 3SA2B, 67; 4SA3B, 172-179; 4SA3B, 219-225; 4SA4B, 33; 4SA4B, 62-67; 4SA4B, 126-131

### **4.3 Durchführung**

Bezüglich der „Durchführung“ von Vergleichsarbeiten (dies umfasst das Schreiben der Vergleichsarbeiten sowie das bloße Auswerten der Tests) äußern sich die Vertreter der Schuladministration ähnlich. In Brandenburg und Thüringen werden die Daten routiniert erhoben.

In Brandenburg wird die Auswertung, die sich an die Durchführung anschließt, als „gigantischer Aufwand“ (3SA1B, 40) gesehen.

Also, insofern is das, sag' ich mal, eigentlich das Hauptproblem für Schule. Also, ich denke mal, als 'nen statistisches Material, wird's von den Schulen anerkannt und auch gesehen, dass sie sehr viele Informationen für ihre Schüler und auch für ihre eigene Arbeit daraus ziehen können, aber der gigantische Aufwand der Informationseingabe im Nachgang, ist dann schon sehr hoch. (3SA1B, 40)

In Thüringen werden die Vergleichsarbeiten geschrieben, da die Schulen dazu verpflichtet sind. Eine Auswertung wird anschließend nur in geringem Maß vorgenommen.

Aber insgesamt herrscht doch eine ganze Menge Routine vor und ich bin mir ganz sicher, dass es einzelne Klassen gibt, da wird der Kompetenztest geschrieben, weil er geschrieben werden muss und dann wertet man kaum aus. (4SA4B, 101)

Fundstellen: 3SA1B, 40; 4SA4B, 101

### **4.4 Auswertung**

Unter „Auswertung“ ist die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten gemeint. Dies bezieht sich vornehmlich auf die Ebene der Schule.

Aussagen, wie die Schuladministration mit der Auswertung umgeht, werden zusätzlich erfasst.

In Baden-Württemberg haben die Schulen laut Schuladministration kein Problem mit der Auswertung.

Also, mir ist da jetzt nicht bekannt, dass das jetzt für die Schulen wirklich ein Problem wäre / (1SA1A, 247)

In Berlin haben sich die Schulen mit der Bitte um Hilfe bei der Interpretation der Ergebnisse an die Schuladministration gewandt. Diese wurde tätig und hat die Darstellung der Auswertung weiterentwickelt.

Und da gab es Nachfragen und vor allen Dingen auch Kritik, jetzt doch ganz brauchbare Angebote jetzt bei der Interpretation der Ergebnisse behilflich zu sein, bzw. sind die Auswertungsformate und wie die Ergebnisse denn dargestellt wurden jetzt doch dahingehend verbessert worden und weiterentwickelt worden (2SA1A, 8)

Dass die Daten für die Thüringer Schuladministration nicht einsehbar sind, wird bemängelt. Das Ministerium sieht eine Weitergabe der Testergebnisse an die Schuladministration jedoch nicht vor.

Also, man kann sich selbstverständlich äh Schulaufsicht kann sich das auch äh von den Schulen dann zeigen lassen und geben lassen, aber es ist immer dann der Umweg äh sondern die direkte Linie wäre uns viel lieber, das hatten wir auch gegenüber dem Ministerium immer wieder gewünscht. Das ist aber ausdrücklich in [NAME BUNDESLAND] nicht vorgesehen.(4SA1A, 11)

Fundstellen: 1SA1A, 247; 2SA1A, 8; 2SA2A, 27; 4SA1A, 11; 2SA1B, 57-58; 2SA1B, 65-66; 3SA1B, 40; 3SA2B, 45; 4SA3B, 11-15

#### 4.5 Merkmale des Testsystems

Die „Merkmale des Testsystems“ umfassen Aussagen zur Entwicklung der Vergleichsarbeiten, zur Qualität des Instruments, zu seiner Güte, was Objektivität, Reliabilität und Validität betrifft sowie zu seiner Konzeption und den Inhalten, die mittels der Vergleichsarbeiten abgefragt werden.

In Baden-Württemberg werden die Vergleichsarbeiten unabhängig von der Schuladministration auf wissenschaftlicher Basis entwickelt. Dies erachtet die Schuladministration als vorteilhaft gegenüber herkömmlichen Klassenarbeiten.

[...] wir haben da halt den großen Vorteil, dass diese Diagnose- und Vergleichsarbeiten eben ähm ja unabhängig sozusagen / [...] entwickelt werden aufgrund von ja empirischer Forschung aber eben auch auf wissenschaftlichem Hintergrund und das können Klassenarbeiten eben nie sein. (1SA1A, 29-31)

Trotz ihrer Objektivität werden Vergleichsarbeiten in Baden-Württemberg kritisiert. Ein Wechsel in der terminlichen Durchführung sowie das Verbot der Benotung sind hierfür verantwortlich.

**1SA1A:** Ja, weil die DVAs natürlich auch in der Kritik standen in den letzten Jahren, das werden Sie ja mitbekommen haben.

I: Ja klar.



**1SA1A:** Diese Wechselbenotung, nicht Benotung und so weiter. (1SA1A, 145-147)

Die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten sind durch vielfältige Einflüsse bedingt. Das Ziel, mit Vergleichsarbeiten Schülerleistungen zu messen, wird laut Baden-Württembergischer Schuladministration durch externe Faktoren, wie Lehrerwechsel oder Krankheitsfälle im Kollegium nicht erreicht. Vergleichsarbeiten sind für ihn nicht reliabel und nicht valide.

**1SA1A:** Also stellen Sie sich vor, äh da gibt's inner- gibt's ein schlechtes Ergebnis in in den DVAs in Mathematik. Jetzt woran liegt's? Jetzt könnte man natürlich sagen, das ist ein miserabler Unterricht der vorher gehalten wurde / [...] Aber vielleicht ist es da ja gar nicht. Vielleicht liegt's daran dass ein Lehrerwechsel da war zum Beispiel, für den die gar nichts können, die Schüler und es kann durchaus sein, dass da zwei hervorragende Lehrer abgewechselt haben /

**I1\_2:** Ja, ja.

**1SA1A:** Oder es waren Krankheitsfälle da oder die Klasse als Stichprobe kann ja auch nun mal so sein, dass sie halt problematisch ist, auch welchen Gründen auch immer. Das weiß jeder der mal eine gewisse Zeit an der Schule war und in dem Moment, wenn die Dinge veröffentlicht werden dann äh entsteht ein Druck, der aus meiner Sicht den Sinn dieser Vergleichsarbeiten wirklich entgegenwirken würde. (1SA1A, 235-239)

In Berlin werden Vergleichsarbeiten ebenfalls als nicht valide eingeschätzt. Die individuelle Leistung ist nicht messbar.

Und, ja, soweit ich das einschätzen kann, sind die Verfahren eben nicht so trennscharf, dass es dann wirklich vielleicht noch grobe Unterscheidungen zwischen den Klassen möglich sind, aber die individuelle Leistung ist.../da jetzt noch weitergehende Hinweise zu bekommen, das ist dann eigentlich eher ausgeschlossen. (2SA1A, 22)

Zudem verändern sich bei Vergleichsarbeiten jährlich die Schwerpunkte. So können die Vergleichsarbeiten nicht für einen längsschnittlichen Abgleich von Schülerleistungen herangezogen werden.

Also, das ist noch ein weiterer Punkt, dass man ja bei VERA in jedem Jahr andere Schwerpunkte hat. Und dass deshalb für die Schulen das auch als Kritik geäußert wird, dass sie wenig vergleichen können, dass sie also auch nicht erkennen können, ob sich was verändert hat in ihrer Arbeit, weil sie VERA-8 im Jahr 2010 nicht mit VERA-8 im Jahr 2009 vergleichen können. (2SA2B, 103)

Fundstellen: 1SA1A, 29-31; 1SA1A, 145-147; 1SA1A, 235-239; 2SA1A, 22; 4SA1A, 11; 4SA1A, 11-13; 4SA1A, 43; 4SA1A, 69; 2SA2B, 63-65; 2SA2B, 69; 2SA2B, 103; 3SA1B, 58-60; 3SA1B, 73-74; 3SA1B, 76

## 5. Einstellung zu den Testentwicklern

Unter „Einstellung zu Testentwicklern“ werden Fundstellen mit Aussagen über das Verhältnis der Schuladministrativen zu den Instituten, die für die Testentwicklung verantwortlich sind, zugeordnet.

In Baden-Württemberg ist das *Landesinstitut für Schulentwicklung* für die Testentwicklung zuständig. Die Schuladministration zeigt sich mit der Arbeit des Landesinstituts sehr zufrieden.

[...] aber die die gibt's nicht, weil die [das Landesinstitut] ja ordentlich arbeiten / [...] noch mehr als ordentlich, ja. (1SA1A, 55-57)

Dem Landesinstitut wird Expertise in der landesweiten Testentwicklung zugeschrieben.

Und der große Vorteil bei uns ist halt der, das Landesinstitut entwickelt das ähm fürs ganze Land einheitlich und äh dort sitzt die Expertise und die ist ohne Frage dort. (1SA1A, 335)

Zudem wird das Landesinstitut als Datenlieferant gesehen.

Das Landesinstitut liefert die Daten, aber eben auch nur die nackten Daten letztlich. (1SA1B, 41)

In Berlin und Brandenburg ist das *Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ)* für die Entwicklung der Vergleichsarbeiten zuständig.

Die Berliner Schuladministration arbeitet bei der Informierung der Schulleitungen über Selbstevaluationsinstrumente sehr eng mit dem ISQ zusammen.

I: Haben Sie auch mit ISQ in irgendeiner Form zu tun? Ich meine, die machen ja diese Ergebnisaufbereitung und -auswertung.

**2SA1B:** Auch, wir sind natürlich auch gehalten, dieses Medium an die Schulleitungen ranzubringen. Also, wir haben gerade am Freitag dieses Selbstevaluationsportal für Schulleitungen/Schulmanagement mitbekommen. Also, eine Präsentation. Morgen habe ich alle Schulleiter aus [NAME REGION] zusammen, wo ich dann auf diese Möglichkeit auch hinweise, da mal reinzugucken, das einfach mal auszuprobieren, ohne da jetzt gleich Ernst zu machen. Sondern dass man einfach mal guckt und sich da mit der Thematik befasst. Für die Schulleiter ist das ja noch nicht verpflichtend, für die Lehrkräfte wird es verpflichtend sein. Aber es macht immer auch ein gutes Vorbild, wenn man das selber auch zulässt, was andere machen müssen. Aber damit haben wir.. / werden wir auch am Rande immer wieder mit konfrontiert. Und die in der Senatsverwaltung, die Abteilung 6 für Qualitätssicherung hat schon immer was mit uns zu tun. Also wir müssen zusammenarbeiten, auch wenn das andere Abteilungen sind. (2SA1B, 53-54)

Ebenso kooperieren die Brandenburger Schuladministrationsvertreter eng mit den Testentwicklern. Bei konkreten Fragestellungen von Schulleitungen zur VERA-Auswertung zieht die Administration das ISQ zu Hilfe. Im Rahmen von Schulleiterberatungen hat ein Mitarbeiter des ISQ Fragen zu den Vergleichsarbeiten beantwortet.

**3SA1B:** So dass die Schulleiter dann da auch in die Lage versetzt werden, auch damit umzugehen. Also, das habe ich dann eigentlich ein Mal im Jahr gehandelt, dass ich dann jemanden vom ISQ da hatte, der dann darauf noch mal eingegangen is. Ihnen auch noch mal die Auswertungsbasis versucht hat nahezulegen.

I: Das heißt, Sie haben den Kontakt zu dieser Institution hergestellt und da.../

**3SA1B:** Ja, in der Schulleiterberatung dann besprochen. Da haben wir uns dann also auch konkrete Dinge angeguckt - online.

I: Mit Hilfe von Mitarbeitern des ISQ?

**3SA1B:** Genau, ja (3SA1B, 44-48)

Eine Zusammenarbeit bzw. Kommunikation, die über Informationsveranstaltungen für Schulleiter und Lehrkräfte hinausgeht, existiert nicht.

I: Haben Sie konkret Kontakt zum ISQ noch in irgendeiner Form?

**2SA2B:** Nein, also nicht jetzt so. Nur jetzt aufgrund dieser Veranstaltung, die wir da gemacht haben, habe ich natürlich Kontakt zum ISQ aufgenommen und dann haben wir auch in der Vorbereitung darüber gesprochen und so. Aber außerhalb solcher Sachen nicht. (2SA2B, 80)

Kritisiert wird in Berlin, dass das ISQ die Auswertungen der Vergleichsarbeiten zeitlich stark verzögert versendet. So sind die Ergebnisse für die Arbeit der Schuladministration und der schulischen Akteure nicht mehr hilfreich. Zudem sind die Daten nicht aufbereitet, was die Berliner Schuladministration mit einem geringen Interesse des ISQ an der Schuladministration und einem starken Selbstbezug des ISQ auf das eigene System begründet.

Und die Auswertungen kommen so spät, dass die eigentlich nicht mehr hilfreich sind und die Auswertungen sind in der Regel auch unter statistischen Aspekten sehr interessant. Aber man muss sich das alles selber aufbereiten, also wenn ich das passgenau machen will, hier sei es für den Bezirksschulbeirat oder für die Lehrerkonferenzen, man kriegt Material, aber, nein, die sind auch gar nicht interessiert an Schulaufsicht. (2SA3B, 54)

**2SA3B:** Das ist auch subjektiv bei Veranstaltungen, habe immer den Eindruck, dass das ISQ auch so leicht autistische Züge hat.

I: Wie meinen Sie das jetzt?

**2SA3B:** Sie haben ein System, in dem sie sich sehr gut bewegen können und das Hauptziel ist die, ich weiß nicht, ob man das heute noch sagt, die Operationalisierung. Dass man also ganz konkret quasi abhaken kann, die Ergebnisse auch und das greift an vielen Punkten, denke ich, zu kurz. Und irgend jemand hat bei der Schulaufsicht, als es auch um Evaluationen ging, einen Vortrag gehalten, der ist auch verantwortlich im ISQ und die Fragen, die wir gestellt haben aus der Schulaufsicht, da hat er immer nur auf sein Schema verwiesen. (2SA3B, 56-58)

In Thüringen besteht zwischen der Schuladministration und der Universität Jena, die dort für Vergleichsarbeiten zuständig ist, jährlich Kontakt. Es findet ein allgemeiner Austausch über das Instrument statt. Erkenntniszuwächse können nach Meinung der Schuladministration jedoch nicht mehr erzielt werden, da stets „die gleichen Sachen“ (4SA4B, 107) [Möglichkeit der Einsichtnahme der Schuladministration in die Vergleichsarbeitsdaten] diskutiert werden und zu keinem Ergebnis führen.

I: Haben Sie Kontakt zu der Universität Jena, also zu dem Institut, das die Tests entwickelt?

**4SA4B:** Also wir haben schon gelegentlich Kontakt dazu, also es findet oder es fand in der Vergangenheit jährlich ein Treffen statt zwischen denen, die das Projekt dort betreuen und Referenten, die am Schulamt dann für Kompetenztests verantwortlich waren. Also Schulaufsicht beziehungsweise eben auch Qualitätsentwicklung. Es wurde hier / Wurden allerdings in den letzten Jahren immer die gleichen Sachen diskutiert, nämlich das Schulamt, das sich mehr Informationen erhofft im Sinne von Einschränkung der Datenhoheit durch die Schulen und da sich da aber in den Jahren überhaupt nichts getan hat, wird das eher ja zu einer Pflichtveranstaltung, diese Treffen. Ohne /

I: Ohne /

**4SA4B:** Sichtbaren Entwicklungs(geröll). (4SA4B, 106-109)

Fundstellen: 1SA1A, 55-57; 1SA1A, 335; 1SA1B, 41; 1SA1B, 41; 2SA1B, 51-54; 2SA2B, 30-31; 2SA2B, 80-81; 2SA3B, 54; 2SA3B, 56-58; 2SA3B, 70; 3SA1B, 44-48; 4SA4B, 71-73; 4SA4B, 106-109; 4SA4B, 111-115

## 6. Verständnis der eigenen Rolle

In der Kategorie „Verständnis der eigenen Rolle“ werden Aussagen zum Selbstverständnis der Schuladministration im Hinblick auf die Vergleichsarbeitsergebnisse gesammelt. Es werden diejenigen Fundstellen zugeordnet, die Aussagen darüber enthalten, wie sich die Schuladministration selbst sieht. Welcher Rolle ist sie sich bewusst? Versteht sie sich als Kontrollinstanz oder als Unterstützer? Fühlt sie sich bei Vergleichsarbeiten überhaupt zuständig?

Zunächst werden Fundstellen genannt, die eine Bewertung der Rolle beinhalten.

Die Rolle der Schuladministration in Baden-Württemberg teilt sich auf in eine beratende als auch Aufsicht habende Rolle. Diese Aufteilung schätzt der befragte Vertreter als große Stärke ein.

Also, wir haben hier im Referat die Aufgabe, Qualitätsentwicklung zu betreuen an den Schulen, wir haben hierzu Fachberaterinnen und Fachberater Schulentwicklung. Ich denk, diese Trennung zwischen Beratung auf der einen Seite und Aufsicht auf der anderen Seite, das ist was, was Baden-Württemberg auszeichnet. Das leben wir von der Schulverwaltung bis in die Schulen. Die Schulleitungen haben sowohl beratende als auch aufsichtliche Aufgaben. (1SA2B, 6)

Die Schuladministration aus Berlin sieht sich zeitlich nicht in der Lage, gemeinsam mit den Schulen inhaltlich VERA aufzuarbeiten, da er zahlreiche weitere Anweisungen erhält, die er ausführen muss. Diese Situation stellt für ihn keine Frage nach dem Rollenverständnis, sondern eine Frage der Arbeitsorganisation dar.

I: Das heißt, generell auch Ihr Rollenverständnis ist jetzt in diesen ganzen Reformprozessen, d. h. es ist jetzt auch ein gewandeltes, d. h. Sie müssen auch erstmal schauen, wie Sie das jetzt in der Zukunft hinbekommen, die Schulen entsprechend zu unterstützen. D. h. es ist für Sie auch noch nicht abgeschlossen dieser Prozess, sondern Sie sind da auch mittendrin?

**2SA2B:** Ja das ist aber kein Prozess auf der Ebene des Rollenverständnisses. Das ist für mich schon relativ klar. Sondern es ist ein Prozess auf der Ebene der Arbeitsorganisation. Und weil wir sind ja auch ausführende Organe, d. h. wir kriegen natürlich auch viele Aufträge und viele Anweisungen für bestimmte Dinge, die wir machen müssen und das ist sicherlich ein Problem, was die Schulaufsicht insgesamt betrifft und was auch dazu führen muss, dass sich da bestimmte Strukturen verändern, dass man das wirklich machen kann und auch sinnvoll machen kann. Das ist im Moment so noch nicht gegeben. Also ich würde viel intensiver, viel lieber viel intensiver über diese Dinge mit den Schulen reden, das schaffe ich überhaupt nicht. Das ist nicht zu gewährleisten. (2SA2B, 78-79)

Ein Kollege schätzt seine Verantwortlichkeit für die Vergleichsarbeiten als „zu fern“ (2SA3B. 48) ein.

I: Okay, sehen Sie generell noch irgendwelche Baustellen in Zusammenhang von VERA-8?

**2SA3B:** Bin ich zu fern. (2SA3B, 47-48)

In Brandenburg wird das Instrument der Vergleichsarbeiten als wichtige Stütze für die Arbeit der Schuladministration angesehen. Die Rolle der Schuladministration wird durch Vergleichsarbeiten unabhängiger. Der Vertreter der Schuladministration findet eine externe Analyse der schulischen Leistungen wichtig und sieht die Rolle der Schuladministration durch VERA gestärkt.

Und darin hat sich schon, sag ich mal, die Schulaufsicht oder die Rolle da geändert. Denn ich finde schon wichtig, dass, wie gesagt, so 'ne Draufsicht von Unabhängigen, von außen is, wo also im Grunde genommen keine Beeinflussung – theoretisch - sein kann und wo natürlich auch so 'ne Standardvergleiche angesetzt werden. Dass man also nicht jetzt sagen kann: Naja, das lag nur daran, derjenige Schulrat, weil er uns da im Visier hat oder so. Sondern das sind ja wirklich Leute, die die Schule X genauso behandeln wie die Schule Y, und dann natürlich.../ Und das is, denk' ich, schon 'ne veränderte Rolle. Und, dass man also auch sagen kann: Also das is ja nu nicht mir aufgefall'n. Also, ich hab ja schon in dem und dem Zusammenhang schon mal auf dieses Problem hingewiesen, sondern es is ja wirklich nur von außen und da, denk ich mal, sollte man dann auch genauer hingucken. Beziehungsweise, das, was ich da vorhin schon gesagt habe. Es gibt ja auch viele Schulen, die, sag' ich mal, so Selbstevaluation machen und theoretisch müsste da ja dann auch schon was aufgefallen sein. (3SA2B, 12)

In Thüringen wird von der Schuladministration die eigene Rolle bei der inhaltlichen Arbeit mit den Vergleichsarbeitsergebnissen als sehr schwach empfunden.

I: Also Sie sehen Ihre Rolle bei den / bei der Interpretation der Ergebnisse als sehr schwach an.

**4SA3A:** Ja. (4SA3A, 96-97)

Fundstellen: 4SA3A, 96-97; 1SA2B, 6; 2SA2B, 78-79; 2SA3B, 47-48; 3SA2B, 12

## **6.1 Unklares Rollenverständnis**

Dass sich die Vertreter der Schuladministration nicht vollständig im Klaren über ihre Rolle sind, zeigen die folgenden Fundstellen.

In Baden-Württemberg führen personelle Änderungen zu einer Unsicherheit im Rollenverständnis. Die Schulaufsicht sieht sich zudem nicht in der Lage, alle Prozesse, die im Zusammenhang mit den Vergleichsarbeiten an den Schulen in Gang kommen, zu beurteilen.

Also, wir haben hier zwar einen Ansprechpartner, der ist neu, deswegen mach ich jetzt das Interview äh wir haben hier einen Ansprechpartner, aber im Prinzip ist dessen Aufgabe natürlich das im Blick zu haben, was mit Vergleichsarbeiten es auf sich hat und so weiter. (1SA1A, 45)

Weil viele Dinge, die da laufen, könnten wir als Schulaufsicht überhaupt nicht beurteilen. (1SA1A, 233)

Der Berliner Vertreter wie auch der Vertreter aus Baden-Württemberg sehen die Schuladministration in einer Diagnose- als auch Unterstützungsrolle. Beiden Rollen kann die Administration aber nicht gerecht werden.

Wir sind eigentlich ganz gut inzwischen in der Diagnose, aber im Unterstützungsbereich bleiben wir schwach und farblos.(2SA2A, 19)

Wir sitzen zwischen Beratung auf der einen Seite, Schulberatung und natürlich auch schulaufsichtlichen Dingen, die einfach notwendig sind. (1SA1B, 5)

Strukturelle Veränderungen im Ministerium bzw. in der Schulaufsicht führen zu einem unklaren Rollenbild bei den Thüringischen Schuladministrationsvertretern. Eine zu hohe Arbeitsbelastung lässt keine Zeit für die inhaltliche Arbeit mit den Einzelschulen. Zudem sind

die Zuständigkeiten für die konkrete Unterstützung der Schulen bei Fragen zu Vergleichsarbeiten unklar.

Die Rolle der Schulaufsicht müsste komplett in Thüringen äh noch mal neu diskutiert werden, also da sind so viele Faktoren, die uns die Zeit rauben, die vielleicht auch anders geregelt werden können. Was wir eben sehr häufig haben, Parallel- und Doppelarbeiten, die uns am Ende dann doch äh die Zeit nehmen für diese individuelle Arbeit in den Schulen.(4SA3A, 83)

Also, die Unterstützung läuft tatsächlich über Abrufangebote über diese Personen, die als Unterstützer im Schulamt bereitstehen. Oder ist gelaufen bis zum 31.12.. Wie das jetzt organisiert wird, das weiß ich jetzt im Moment nicht. (4SA4B, 69)

Fundstellen: 1SA1A, 45; 1SA1A, 183-189; 1SA1A, 233; 2SA2A, 19; 4SA1A, 83; 4SA2A, 102-105; 1SA1B, 5; 4SA4B, 69; 4SA4B, 169-171

## **6.2 Kein Zuständigkeitsgefühl hinsichtlich der Vergleichsarbeiten**

Über alle Bundesländer hinweg lassen sich zahlreiche Fundstellen identifizieren, die auf ein nicht vorhandenes Zuständigkeitsgefühl hinsichtlich Vergleichsarbeiten hinweisen.

So sieht sich die befragte Schuladministration in Baden-Württemberg für Vergleichsarbeiten eindeutig nicht zuständig. Die Vergleichsarbeiten werden nicht thematisiert und spielen keine Rolle.

Jetzt sind wir ja eigentlich außen vor / [...] bei diesen Vergleichsarbeiten. (1SA1A, 35-37)

Und von daher unsere Rolle in diesem Sinne, im Sinne dass wir quasi die zur Kenntnis nehmen und eine Art Fremdevaluation betreiben, die ist eigentlich gar nicht vorhanden. (1SA1A, 57)

**1SA1A:** Und deswegen ist die die DVA eben nicht unbedingt, nach dem haben Sie ja gefragt /

I: Ja.

**1SA1A:** Nicht unbedingt ein Kriterium bei dem man sagen kann, da gucken wir auf alle Fälle drauf / (1SA1A, 113-115)

Die Berliner Schuladministration bietet den Schulen keine Unterstützung bei Vergleichsarbeiten an. Sie fühlt sich nicht dafür zuständig, da die Schulleitungen selbst in der Lage sind, Vergleichsarbeiten aufzuarbeiten.

I: Also, können Sie dem dann auch Unterstützungen dann in irgendeiner Form bieten oder zur Seite stellen, damit er eben auch zum Beispiel sein Ziel in einem Zielvereinbarungsgespräch dann auch erreichen kann?

**2SA2A:** Das ist sicherlich auf den unterschiedlichsten Ebenen möglich, in der Regel ist es aus meiner Erfahrung her nicht notwendig. Also die Vielzahl der Schulleitungen ist sehr wohl in der Lage, dass dann also ans Kollegium weiterzugeben oder die entwickelten Vorschläge denn auch umzusetzen. (2SA2A, 19-20)

Dies wird in Thüringen und Baden-Württemberg ähnlich gesehen. Die Schuladministration wird bezüglich Unterstützungsmaßnahmen nicht aktiv, da die Schulleitungen selbst am besten einschätzen können, was getan werden muss, um die Situation zu verbessern.

Und das liegt also in der Hand des Schulleiters, dort auch seinen Kollegen äh auf den Füßen zu stehen und zu sagen, ihr habt ja noch / was soll denn das und ihr müsstet hier noch diverse Dinge ergänzen, aber da haben wir als Schulaufsicht nichts damit zu tun(4SA3A, 95)

Diejenigen, die eigentlich aktiv werden müssen, das sind die Schulen selber, weil die das natürlich am besten auch einschätzen können, ja? Die Schulleiter und ihr Team, ihr Schulleitungsteam, die können am besten einschätzen, wie muss ich die Ergebnisse werten und gewichten, die da vorhanden sind. (1SA1B, 41)

In Brandenburg wird die Aufarbeitung unter dem Aspekt der „selbstständigen Schule“ der Schulleitung sowie den Fachkonferenzen überlassen. Auch hier sieht sich die Schuladministration nicht in der Rolle des Unterstützers, sondern sie lässt die Schulen „alleine“ (3SA1B, 76).

Also, für mich ist das nicht so 'ne Baustelle, weil ich weiß, ich lasse meine Schulen da 'n Stückchen auch alleine, weil in der Endkonsequenz sicherlich die Absprachen zwischen mir und Schule läuft, aber die konkrete Umsetzung dann, da laufen sie ganz alleine. Da haben Sie die Schulleitung, die dann in den Fachkonferenzen rudert oder die Fachkonferenz rudert alleine, je nachdem, was Sie dann für 'ne Profession an Schulleitungsmitgliedern haben, dass die dann, die können auch nicht in allen Fachkonferenzen tätig sein. (3SA1B, 76)

Die andere Geschichte, sag ich mal, selbstständige Schule ist da schon dann wichtiger. Und dann ja, wenn ich das weiß, dass also diese Impulse durch den Schulleiter gegeben werden, das ist natürlich so, dass diese Kompetenz auch abgegeben wird. Und's funktioniert auch in der Regel dann. (3SA2B, 35)

Durch strukturelle Änderungen fühlt sich ein Vertreter der Thüringischen Schuladministration bei Fragen bzgl. der Vergleichsarbeiten nicht mehr zuständig.

Wir haben als Schul- im Schulamt 'ne Struktur. Drei Arbeitsbereiche, Arbeitsbereich eins ist Personalverwaltung, Arbeitsbereich zwei ist Unterstützungssysteme, eher so in die Schulaufsicht ge- [...] und dann geht das schon, wenn der Fachberater angefordert wird, in die zwei, diese Unterstützungssysteme. Und der geht dann dorthin. Das geht dann an uns mehr oder weniger vorbei. (4SA3A, 124-126)

Fundstellen: 1SA1A, 35-37; 1SA1A, 43; 1SA1A, 45; 1SA1A, 57; 1SA1A, 91-93; 1SA1A, 113-115; 2SA1A, 6; 2SA1A, 19-20; 3SA3A, 13-14; 4SA3A, 85-87; 4SA3A, 95; 4SA3A, 124-126; 4SA3A, 199; 1SA1B, 41; 1SA1B, 41; 3SA1B, 4; 3SA1B, 35-38; 3SA1B, 76; 3SA2B, 33; 3SA2B, 35; 3SA2B, 52-53



### 6.3 Schuladministration als Kontrollinstanz

Als Kontrollinstanz sieht sich die Schuladministration in Berlin. Über die Zielvereinbarungen mit der Schulleitung hat die Schuladministration die Möglichkeit der regelmäßigen Überprüfung. Sanktionen stehen ihr aber nicht zur Verfügung. Damit zeigt sich die Schuladministration auch einverstanden.

Wir können uns da nur beschränken auf Einzelne, auf die Gespräche mit den Schulleitern, wir versuchen das zusammen zu bündeln, jeweils für ein bis zwei Jahre in den Zielen, die wir mit denen gemeinsam besprechen. Und wir kontrollieren dann nach zwei Jahren, haben aber keine Sanktionsmöglichkeiten. Wollen wir auch nicht [...]. (2SA2A, 33)

In Baden-Württemberg sind die Zielvereinbarungen ebenfalls eine Möglichkeit der Schuladministration, ihre Kontrollfunktion zu realisieren.

Und dort gibt es allenfalls diesen Weg, diesen indirekten Weg der Berichtspflicht über die Fremdevaluation, deren Ergebnisse die Zielvereinbarungen, die wir machen. (1SA1B, 49)

In Brandenburg wird in einem den Zielvereinbarungen ähnlichen Beratungsgespräch, das zwischen der Schuladministration und der Schulleitung geführt und schriftlich fixiert wird, über die Vergleichsarbeiten diskutiert und Maßnahmen erarbeitet sowie deren Umsetzung terminiert. Dieses Gespräch dient als Grundlage für die Kontrollarbeit der Schuladministration.

Ja, also, da gibt's dann, wie gesagt, so 'n Papier, was dann im gegenseitigen, ne.../ Also diese Festlegung, ja, dort getroffen werden und auch ein Zeitrahmen und dass das dann heißt, also das und das.../ Also, ich denk' mal, jetzt nicht so aufoktroiert, dass sie sagen, also das is jetzt festgestellt, das muss sich ändern, sondern, sag ich mal, dass beide Seiten als Problem erkannt haben und gesagt: Ja, das is uns auch aufgefallen. Und da haben wir jetzt.../ wird beraten, wie kann man vielleicht denn jetzt Möglichkeiten schaffen? Und dann legen wir was fest und dann kann man gucken, wie sind wir dahin gekommen bzw. konnten wir da jetzt irgendwas erreichen auf dem Gebiet, nach bestimmten Abständen. Und wenn nicht, muss noch mal neu geguckt werden. (3SA2B, 27)

In Thüringen sieht der befragte Vertreter der Schuladministration seine Rolle in der Kontrolle der Schulen. Neben der Lehrplaneinhaltung muss vor allem die Umsetzung der Bildungsstandards gewährleistet sein. Die Vergleichsarbeiten stellen hierfür ein geeignetes Instrument dar. Um seine Kontrollfunktion umfassend ausüben zu können, benötigt er jedoch Einsicht in die Vergleichsarbeitsergebnisse der Einzelschulen, die ihm bislang nicht gewährt wird.

Schulaufsicht hat ja äh zwei Funktionen, so aus meiner Sicht. Einmal die Beratung der Schulen, aber natürlich auch die Kontrolle [...] Lehrplaneinhaltung, Umsetzung äh von Standards äh staatlicher Normative äh, damit eben unsere Kinder äh den bestmöglichen Lernstoff auch vermittelt bekommen, auf dem wissenschaftlichen Niveau wie das gefordert wird, dass natürlich auch die Unterrichtsmethoden verändert werden, bestimmte Kompetenzen kann man nicht im reinen Frontalunterricht äh [...] entwickeln. Und diesbezüglich äh wünschen wir von der Schulaufsicht uns mehr na, den direkten Zugang zu diesen Ergebnissen, damit wir eben dann auch äh die guten loben können und die schlechten äh nicht tadeln, sondern auffordern, besser zu werden. (4SA1A, 19-23)

**4SA1A:** Jedes Unternehmen hat auch äh Kontroll- /

I: Ja.

**4SA1A:** Mechanismen und auch die Schulaufsicht ((Hupen)) braucht Kontrollmechanismen, um eben auch an der Qualität weiterzuarbeiten.

I: Und das könnten die Kompetenztests /

**4SA1A:** Die Kompetenztests wären eine Säule, denn das ist ja ein gutes Instrument um Zwischenstände / [...] ablesen zu können. (4SA1A, 27-33)

Seine Amtskollegen fordern ebenfalls die Einsichtnahme in die Vergleichsarbeitsdaten. Hierdurch wird der Druck auf die Schulen verstärkt, sich mit den Ergebnissen zielgerichteter auseinanderzusetzen. Wenn die Schuladministration Kenntnis über die Ergebnisse hat, kann sie aktiv auf Schulen zugehen und so ihrem Auftrag der Dienstaufsicht nachkommen.

Ich hätte grundsätzlich gerne Einblick in alle Kompetenzergebnisse, aber nicht mit der Maßgabe zu gucken, inwieweit ich auf äh ähm äh schauen muss, inwieweit ich manchen Schulen noch mal auf die Finger gucken muss, sondern alleine deshalb, weil ich denke, dass wenn es frei wäre für das Schulamt, dass auch die Handlungsweise der Schule im Umgang mit den Kompetenzergebnissen noch mal mehr fokussiert würde und somit so ne Rechenschaftslegung der Schule äh im Mittelpunkt steht. (4Sa2A, 31)

Eine wichtige Maßnahme wäre zum Beispiel, dass die Ergebnisse der Kompetenztests für die Schulaufsicht einsehbar wären. [...] Wir haben dienstlich eine Verschwiegenheitspflicht und demzufolge würde aus meiner Sicht überhaupt nichts dazu- dagegen sprechen, wenn wir für diese Portale, in denen diese Daten eingegeben werden, für die Schule unseres Aufsichtsbereichs, Zugriff hätten. Dass man einfach sich ein Gesamtergebnis anschauen kann und dass man auch aus der Aufsichtsebene heraus das Gespräch suchen kann. Ja, generell gesprochen heißt das, wir sind Ansprechpartner als Schulaufsicht. (4SA3B, 231-233)

Aufgrund der fehlenden Dateneinsicht kann die Verwertung der Vergleichsarbeitsergebnisse in Thüringen noch nicht kontrolliert werden. Was jedoch bereits kontrolliert wird, ist die organisatorische Abwicklung der Vergleichsarbeiten.

Also, wir achten schon von Seiten der Schulaufsicht sehr darauf, dass die / mittlerweile sehr darauf / mittlerweile, dass die Abrufe der Ergebnisse wenigstens pünktlich erfolgen oder relativ zeitnah. (4SA4B, 101)

Fundstellen: 2SA2A, 11; 2SA2A, 33; 4SA1A, 19-23; 4SA1A, 27-33; 4SA1A, 57; 4SA2A, 31; 4SA3A, 127-128; 1SA1B, 5; 1SA1B, 49; 2SA2B, 32-33; 3SA2B, 9-10; 3SA2B, 25; 3SA2B, 27; 3SA2B, 35; 4SA3B, 231-233; 4SA4B, 11; 4SA4B, 101

### 6.3.1 Schuladministration versteht sich nicht als Kontrollinstanz

In Baden-Württemberg sieht sich die Schuladministration nicht mehr in der Rolle der Aufsicht für die Schulen.

**1SA1A:** Wir haben natürlich zig Aufgaben ja, die für Schulen eine Rolle spielen, aber sicherlich nicht mehr so sehr die der Aufsichts-

I: Ok.

**1SA1A:** Funktion. (1SA1A, 125-127)

Die Schuladministration in Baden-Württemberg erhält über die Fremdevaluation keinen Einblick in die Vergleichsarbeitsergebnisse.

**1SA1A:** Also bei allen Fremdevaluationsberichten die ich bisher gelesen habe sind die Testergebnisse speziell der DVAs eigentlich nicht erwähnt. [...] interessanterweise. (1SA1A, 87-89)

Die Fremdevaluation ist Basis von Zielvereinbarungen. Mittels dieser könnte die Schuladministration Kontrolle über die Schulen bzgl. der Vergleichsarbeiten ausüben. Da die Zielvereinbarungen mit den Schulen in einem Verhandlungsprozess vereinbart werden, können die Schulen hier ihre eigenen Schwerpunkte einfließen lassen. Vergleichsarbeiten werden von den Schulen nicht als Schwerpunkt gesehen und bleiben bei Zielvereinbarungen außen vor.

**I:** Das wäre aber ja gerade der Fall, dass die Schule eigenständig entscheiden kann, wie sie mit den DVAs umgeht, ob sie überhaupt mit den Ergebnissen umgeht. Dringt das bis zu Ihnen vor? Wie gehen Sie mit solchen Fällen um oder sind das Einzelfälle?

**1SA1B:** Also das dringt natürlich schon zu uns vor, weil jeder Fremdevaluationsbericht kommt bei uns an, ja. [...] Und ist dann eine Grundlage für eine Zielvereinbarung, die die Schulreferenten schließen mit den jeweiligen Schulen ((Wassergeplätscher)). Und da ist es dann stark davon abhängig, das ist wirklich ein Vereinbarungsprozess, also eigentlich keine Zielvorgabe die wir machen, sondern vereinbarungs- Vereinbarungsprozess und die Frage ist, welche der genannten Punkte sind wie gewichtet. Also wenn natürlich so ein Punkt ganz stark gewichtet wäre, im Fremdevaluationsbericht, dann müssen wir ihn behandeln. [...] Das ist ja gar kein Thema. Wenn er nicht so stark gewichtet ist, kann man natürlich sagen, jetzt hat die Schule eine ganz andere Priorität und das wird eben im Gespräch miteinander vereinbart dann. (1SA1B, 113-118)

In Brandenburg setzt die Schuladministration auf Gespräche, die den Zielvereinbarungen recht ähnlich sind. Im Austausch zwischen Schulleitung und Schuladministration werden die Vergleichsarbeitsergebnisse aufgearbeitet und Schwachstellen identifiziert. Eine Rechenschaft wird von der Schuladministration nicht gefordert.

Ich denke schon, also, so ist zumindest mein Einsatz oder Ansatz, dass man jetzt nicht da wenn irgendwas nicht erfüllt ist, sagt: Jetzt, so nun berichtet mal, woran das liegen könnte. Und dann ist das abgeschlossen, sondern, dass man dann dazu in 'nen Kommunikationsprozess kommt und nicht gleich sagt, von der Schulaufsicht, also, da ist irgendetwas falsch bei euch und jetzt müssen wir das irgendwie ändern, sondern dass man gemeinsam guckt, woran.../ Gibt ja wirklich, also die unterschiedlichsten, was man ja auch im Vorfeld auch gar nicht betrachtet, die unterschiedlichsten Hintergründe oder Ursachen, woran es gelegen haben könnte. Und da muss man, denk' ich, auch dann.../ und in dem Sinne ist das schon 'ne veränderte Aufsicht. Also, jetzt nicht irgendwie so für schlechte Ergebnisse, jetzt hier immer Rechenschaft ablegen oder so. Hat man ja an speziellen Schulformen. Die werden wir also in jedem Jahr bestimmt nicht erfüllen. (3SA2B, 14)

In einer passiven Rolle sieht sich die Schulaufsicht in Thüringen. Durch den nicht erlaubten Einblick in die Vergleichsarbeitsergebnisse müsste sie die Daten der jeweiligen Schule anfordern. Aber wenn die Schule dies versagt, hat die Schuladministration keine Handhabe, obwohl sie über „‘ne ganze Reihe böser Maßnahmen“ verfügt (4SA3A, 53).

Wir können das zwar einfordern, aber das ist halt müßig, die Schule kann ja auch sagen, das ist unser Datenmaterial. (4SA3A, 30)

Ja es gäbe schon 'ne ganze Reihe auch böser Maßnahmen, die wir aber bisher nicht gebraucht haben. (4SA3A, 53)

Fundstellen: 1SA1A, 87-89; 1SA1A, 125-127; 1SA1A, 131-133; 4SA1A, 53; 4SA3A, 30; 4SA3A, 88-89; 4SA3A, 201; 1SA1B, 113-118; 3SA2B, 14; 4SA3B, 83; 4SA3B, 121; 4SA3B, 123-125; 4SA4B, 181

## 6.4 Schuladministration als Unterstützungsebene

Fast 50 Aussagen aus allen vier befragten Bundesländern sind der Kategorie „Schuladministration als Unterstützungsebene“ zugeordnet.

Als Unterstützer sehen sich die Schuladministrationen in Baden-Württemberg und in Thüringen. Gemeinsam mit den Schulen arbeiten sie an der Weiterentwicklung der Schulen.

In Baden-Württemberg geschieht dies auf Basis der Zielvereinbarungen.

**1SA1A:** Und da sind wir wiederum ja ganz stark drin, weil sie vorher gefragt haben /

I: Ja, ja. Hm.

**1SA1A:** Also da kriegen wir ja die Berichte und machen nachher Zielvereinbarungen mit den Schulen und da können die Schulen dann eben auch ihre Schwachstellen erkennen auch wieder in einer Sicht von außen und wir versuchen dann mit den Schulen gemeinsam die Dinge dann / [...] voran zu / [...] treiben. (1SA1A, 73-79)

In Thüringen sieht sich die Schuladministration als unterstützende Schaltzentrale zwischen dem Ministerium und den Schulen. Sie begleitet die Schulen in ihrer Entwicklung.

Und die Schulaufsicht ist nicht irgendjemand, der jemanden abstrahlt oder dafür Prämien streicht oder sonst irgendwas. Sondern Schulaufsicht verstehe ich so, dass man einmal, wie gesagt, die rechtlichen Rahmenbedingungen einhält, dass man eine Schaltzentrale ist zwischen dem Kultusministerium und den einzelnen Schulen. [...] Und dass man eigentlich Unterstützung bieten möchte. (4SA3B, 121-123)

Ja, ja, ja. Ist richtig. Na ja, es ist, ich hab äh, ich muss sagen ich hab im Moment, dadurch dass die Schulen das wissen, dass es so ist, haben sie / sind sie auch sehr frei und geben mir auch sehr gern ihre Ergebnisse, um Einblick zu haben, denn ich bin jetzt nicht diejenige, die dann sofort mit dem Finger drauf zeigt, hier muss was sich ändern, sondern wir schauen gemeinsam nach Mitteln und Wegen was wir tun können. Und das ist ja meine begleitende Rolle dabei. (4Sa2A, 101)

Das Unterstützungssystem im Bereich Qualitätsentwicklung empfindet die Schuladministration in Baden-Württemberg als zentral und personell gut ausgebaut. Es werden vielfältige Fortbildungen angeboten, die zielgruppenspezifisch konzipiert und von Experten begleitet werden.

**1SA1B:** Bei uns sind die Schulreferenten jeweils Schulen zugeordnet und die Schulreferenten sind für alle allgemeinen Fragestellungen da und da haben wir auch hier natürlich große Unterstützung im Bereich Qualitätsentwicklung und Sicherung. (1SA1B, 5)

I: Was aber dann nicht isoliert gesehen werden sollte?

**1SA1B:** Und also das Thema Schulentwicklung wird schon reich nachgefragt, also da gibt es auch eine Menge Fortbildungen, die jetzt hier von Ihrem Referat angeboten werden, zum ganzen Thema Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, aber speziell für bestimmte Gruppen, also etwa für Schulleiterinnen und Schulleiter, wir begleiten diese Prozesse von unseren Schulreferenten aus, aber auch da gibt es die

Fachleute. Das sind die Fachberater Schulentwicklung, die der Herr Y erwähnt hat. Also ich denke, da haben wir ein reiches Angebot an Fortbildungen in diesem Bereich. (92-93)

Auch in Thüringen existieren Schulungen zu Themen wie „Umgang mit Vergleichsarbeitsdaten“. Die Schuladministration bietet v.a. methodische Schulungen an und unterstützt somit die Einzelschulen.

Also, wir sprechen mit den Schulen hauptsächlich im Zusammenhang mit der Möglich- also mit Schulungen zur Auswertung und zum Umgang mit den Daten, wir sprechen weniger über die konkreten Ergebnisse einer Schule zum Beispiel so ein.. / da wo wir in der Schule mit den Daten arbeiten können. [...] Das heißt, mehr eine methodische Anleitung, wobei das bei uns nicht der Bereich Schulaufsicht macht, sondern der Bereich, der sich da Qualitätsentwicklung nennt, früher nannte und jetzt ist er in einem Referat angesiedelt. (4SA4B, 17-19)

Der Fachberater Schulentwicklung hat im Zusammenhang mit Vergleichsarbeiten eine wichtige Funktion. Er unterstützt die Schulen bei konkreten Fragen zu den Vergleichsarbeiten und kann von Schulen bedarfsabhängig angefordert werden.

[...] aber das Referat 77 als Querschnittsreferat hat ausschließlich beratende Funktion. [...] Und die Fachberater Schulentwicklung können von den Schulleitungen angefordert werden, um zu unterstützen. In allen Schulentwicklungsprozessen. Und da wir es eigentlich nicht als Schulentwicklung getrennt laufen lassen, braucht das ja immer einen Grund und Vergleichsarbeiten ist ein Thema, mit dem sich die Schule auseinandersetzen kann, soll und da dazu denke ich, das Handwerkszeug bekommen sie Unterstützung über die Fachberater Schulentwicklung. (1SA2B, 6-8)

Eine solche unterstützende Funktion gibt es auch in Berlin. Die Schulentwicklungsberater analysieren das schulische Fortbildungskonzept und können im Gespräch hierzu die Schulen beraten.

Das heißt, wir haben hier eine Fortbildungskoordinatorin und in Zusammenhang.. / wenn wir den Zusammenhang aufrecht erhalten, Unterricht und Überprüfung der Unterrichtsergebnisse, ist es immer ein Thema, sobald sie über Unterricht sprechen. Sie können einen solchen Anspruch formulieren, unsere Fortbildungskoordinatorin hat die Kontakte und kann Kontakte herstellen, wir haben auch Schulentwicklungsberater/Innen in den Schulen, die auch so etwas aufnehmen können, so dass auch da eigentlich unsere Aufgabe als Schulaufsicht darin besteht zu sagen „Okay, wie sieht denn euer Fortbildungskonzept aus?“ Und im Beratungsgespräch auch mal darauf hinweisen, gut, bei den Arbeiten, bei der Überprüfung, wie ihr damit umgeht, gibt es da gemeinsame Maßstäbe? Kann man da was verbessern? (2SA3B, 32)

Ausbaufähig ist in Baden-Württemberg das Angebot an Unterstützung im Bereich Unterrichtsentwicklung.

**1SA1A:** Was wir machen und da gebe ich zu, da könnte man auch noch was tun, was wir machen ist natürlich die gesamte Fortbildung im Bereich Unterrichtsentwicklung, das ist bei uns angesiedelt ja / [...] Und äh (.) da haben wir bisher noch nichts gemacht. (1SA1A, 191-193)

In Berlin sieht sich die Schuladministration als Unterstützer der Schulleitung. Sie motiviert die Schulleitung, die auf Grund der Vergleichsarbeiten geschlossenen Vereinbarungen positiv in das Lehrerkollegium zu tragen und auch umzusetzen.

Und das ist eben Teil unserer Aufgabe, das eher motivierend dann eben überzubringen, dass es dann auch wirklich so ein Ansporn ist, dann diese Vereinbarung, die man dann trifft, dann auch wirklich umzusetzen. Weil der Schulleiter alleine kann das ja auch nicht ändern, sondern er muss in seine Schule hineinwirken und, ja, das ist eben so ein bisschen die Kunst, also auch dem Schulleiter, wenn er nicht selbst im Grunde

jetzt den Impuls hat und das vielleicht also auch schon institutionalisiert hat an seiner Schule, dann jetzt dann Anregungen zu geben, wie man dann also auch mit solchen schlechten Nachrichten im Grunde produktiv im Grunde dann umgehen kann. Ohne zu demotivieren eben, also dann wiederum die Kollegen an der Schule selbst. (2SA1A, 18)

Den Schulleitern kommt bei der Aufarbeitung der VERA-Daten eine wichtige Rolle zu. Die Schuladministration kräftigt dessen Rolle, indem sie von den Konsequenzen, die aus VERA gezogen werden, nur mittelbar Kenntnis hat.

Das machen ja jetzt die Schulleiter. Und auch dadurch wird das unterstützt, dass wir über die konkreten Konsequenzen nur von Ferne und nur auf Anfrage Bescheid wissen. (2SA3B, 26)

Zudem versuchen die Berliner und die Brandenburger Schuladministration den Schulen Hilfe zur Eigenständigkeit zu geben.

Und die Rolle, ich kann nicht genau einschätzen, inwiefern sich die Rolle durch das neue Schulgesetz verändert hat. Ich glaube nicht, weil ich das immer schon so verstanden habe und das ist eine Ebene der Zusammenarbeit zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, die unterschiedlich ausgefüllt wird. Und das passt eigentlich, das was ich eingangs sagte, passt eigentlich ganz gut zu dem, was mein Ideal von Zusammenarbeit ist. Den anderen zu helfen, selbständiger zu werden. Gelegentlich gibt es mal kleine Konflikte, aber das sind wirklich kleine und die sind am nächsten Tag wieder verraucht. (2SA3B, 8)

Also, ich verstehe meine Aufgabe darin, die Schulen in ihrem pädagogischen Weg zu begleiten und ihnen in möglichst vielen Dingen, die so technischer Natur sind, den Rücken frei zu halten. (3SA1B, 2)

Ich sehe mich jetzt in der Rolle, dass ich, wie die Funktion heißt: Schulrat, dass ich also vor allem auch in beratender Tätigkeit, natürlich den Schulen zur Verfügung stehe. Und dann natürlich, gibt's ja auch, viele, sag' ich mal Sonderfälle, die so einfach, von den Gesetzmäßigkeiten her, nicht zu regeln sind und auch da gibt's also den Austausch und die Beratung und Empfehlung, wie man in den verschiedensten Bereichen dann dort auch unterstützen kann. Das betrifft sowohl, sag' ich mal, die Arbeit mit den Eltern, diese ganzen Widerspruchsverfahren, die also auch Schulen, sag' ich mal, aushalten müssen, ja, bis hin aber auch als Impulsgeber, wenn's jetzt um neuere Geschichten geht. (3SA2B, 2)

Fundstellen: 1SA1A, 73-79; 1SA1A, 121-123; 1SA1A, 191-193; 2SA1A, 18; 2SA1A, 20; 2SA1A, 20; 2SA2A, 33; 2SA2A, 35; 2SA2A, 73; 3SA3A, 16; 4SA1A, 13; 4SA2A, 91-93; 4SA2A, 96-97; 4SA2A, 101; 4SA3A, 30; 4SA3A, 76-80; 4SA3A, 205; 4SA3A, 225; 1SA1B, 5; 1SA1B, 92-93; 1SA1B, 95; 1SA2B, 6-8; 1SA2B, 108-110; 2SA2B, 34-35; 2SA3B, 8; 2SA3B, 26; 2SA3B, 32; 2SA3B, 32; 2SA3B, 33-34; 3SA1B, 2; 3SA1B, 21-22; 3SA1B, 44; 3SA1B, 50; 3SA1B, 76; 3SA2B, 2; 3SA2B, 2; 3SA2B, 18; 3SA2B, 25; 3SA2B, 31; 4SA3B, 17-21; 4SA3B, 24-33; 4SA3B, 35-41; 4SA3B, 99-105; 4SA3B, 121-123; 4SA3B, 169-171; 4SA3B, 237-241; 4SA4B, 17-19; 4SA4B, 23

#### 6.4.1 Ausbau der Unterstützung nötig

In zwei Bundesländern lassen sich Zitate finden, die auf einen notwendigen Ausbau der Unterstützung hinweisen.

In Baden-Württemberg wird der Bereich der Lehrerfortbildung als ausbauwürdig erachtet.

Ja auch in der Lehrerfortbildung, dass man das einfach erkennt, welche Vorteile da vorhanden sind und wie positiv die sich denn auf den Unterricht auswirken können. (1SA1A, 165)

Und ich denke da könnten wir tatsächlich noch ansetzen / [...] in der Fortbildung. Dass wir sagen, wie können diese Dinge wirklich sinnvoll genutzt werden. Über auf der Schulleitungsebene haben wir es jetzt gemacht wie gesagt, aber auf der Fachebene das wär eigentlich der nächste Schritt / [...] der noch kommen kann. Ist aber noch nicht erfolgt. (1SA1A, 199-203)

In Berlin wird die mangelnde Unterstützung der Schulen durch das ISQ als Manko empfunden. Die Schulen werden beim Umgang mit neuen Instrumenten allein gelassen.

Aber das ist auch so ein Punkt, ist auch die Frage gerade weil man ja immer unterschiedliche Bereiche anspricht. Ich glaube, das ist so ein systemisches Problem, was sich nicht verändern lässt. Also ich halte es für nicht sinnvoll, immer das Gleiche anzusprechen. Sondern ich halte es durchaus für sinnvoll, aber dann muss es noch mehr Hilfen geben, wie man dann damit sinnvoll umgehen kann mit den Ergebnissen. Ja also da fühlen sich die Schulen dann schon manchmal auch ein bisschen allein gelassen, auch vom ISQ allein gelassen. (2SA2B, 105)

Der Bereich der fachlichen Weiterbildung soll in Berlin ausgebaut werden. Fachcoaches sollen hier Unterstützungsleistungen anbieten und Anschlüsse zwischen den Lehrkräften schaffen.

I: Und das soll dann formalisiert werden oder unterstützt werden durch Ressourcen? Hatten Sie gerade...

**2SA1B:** Ja, erstmal durch Inhalte, dass wir uns über das LISUM also Multiplikatoren fortbilden, in die Schulen reingehen, es sollen jetzt auch Fachcoaches reingehen in die Schulen, zu Fächern, eben, die besondere Unterstützung brauchen. Und da wünsche ich mir eine gute Zusammenarbeit mit den Schulen, dass es da auch Früchte trägt für den nächsten MSA möglichst schon. Und dann natürlich Schulart übergreifend, dass wir mit den Grundschulen zusammen, also die Grundschulen zusammen mit den weiterführenden Schulen, dass wir da gemeinsame Fachkonferenzen kreieren, dass es keine Abbrüche gibt, sondern Anschlüsse gibt. Dass, wo die einen aufhören, machen die anderen dann weiter, dass es da keine Brüche gibt. (2SA1B, 7-8)

Fundstellen: 1SA1A, 165; 1SA1A, 195-197; 1SA1A, 199-203; 1SA1A, 311-313; 1SA1B, 158-160; 1SA1B, 162; 1SA2B, 102-106; 2SA1B, 7-8; 2SA2B, 105

## 7. Veröffentlichung der Vergleichsarbeitsergebnisse

Die „Veröffentlichung von Vergleichsarbeitsergebnissen“ umfasst Fundstellen, die Hinweise geben, dass Informationen über Vergleichsarbeiten und vor allem über die Ergebnisse von Schulen bzw. der Schuladministration nach außen gegeben werden. Zudem werden der Kategorie Zitate zugeordnet, die auf das Medium der Veröffentlichung hinweisen (Elternabende, Homepage der Schulen, Zeitungsberichte, etc.). Auch werden Aussagen gesammelt, die eine Veröffentlichung der Vergleichsarbeitsergebnisse bewerten.

In Baden-Württemberg wird eine Veröffentlichung der Daten als „kontraproduktiv“ (1SA1A, 209) bewertet. So entsteht ein zu großer Druck auf die Schüler.

**1SA1A:** Ich glaube, es wäre kontraproduktiv. [...] Also, ich wollte es nicht /

I: Ok.

**1SA1A:** Wenn ich es zu entscheiden hätte mein gewissermaßen so anders /

I: Ja, ja.

**1SA1A:** Aber ich wollte das nicht und zwar wirklich deswegen, weil dann entsteht ein Druck auf die Schulen / [...] der sich letztlich auf die Schüler auswirkt und das ist das / Problematische dabei. (1SA1A, 209-219)

In keinem Bundesland konnten Aussagen gefunden werden, die auf eine Veröffentlichung der Ergebnisse per Schulhomepage oder Zeitungsbericht hinweisen. Ein Baden-Württembergischer Schuladministrationsvertreter gibt an, dass er eine Veröffentlichung bzw. Berichterstattung noch nie erlebt hat.

Ja und äh da ist es sicherlich ein Ort dass die Schule an die Öffentlichkeit gehen, habe ich noch nie erlebt jetzt / [...] Ist mir nichts bekannt dass da jetzt eine Zeitung eingeladen wird oder wie auch immer. Hielte ich auch nicht für wirklich gut, ja. (1SA1, 271-273)

In Thüringen wird die Veröffentlichung der Ergebnisse und das Bilden von Rankings als durchaus wünschenswert erachtet. Jedoch wird auch die Problematik von Rankings erwähnt.

Also diese Möglichkeiten haben wir schon, deshalb würde ich jetzt äh sagen, dass wir noch zusätzliche Rankings äh brauchen, das wär ein schöner Begleiteffekt, aber daraufhin rausarbeiten, würd ich nicht als extrem notwendig erachten. (4SA1A, 91)

Also, ich hatte mir das mal gewünscht, vor langer Zeit hab ich mal gesagt ich fände, würde das gut finden, wenn wir so ein Ranking hätten. Es ist aber zweischneidig. Ich weiß es nicht, ob die Entwicklung dadurch wirklich immer was Besseres wird oder man nur mehr insgesamt [...] gut auf den Test bezogen meinerseits ja aber wenn man so generell ein Ranking machen würde, mit allen möglichen ich weiß nicht ob man da irgendwelche Schülerströme rankt in gewisser Hinsicht, die dann für uns nicht so vorteilhaft ist. (4SA3A, 192)

Eine Informierung der Eltern über die Vergleichsarbeitsergebnisse im Rahmen von Elternversammlungen wird in Thüringen als wichtig empfunden, wie die nachfolgenden Zitate belegen. Den Eltern sollten die Stärken und Schwächen, die mittels des Tests nachgewiesen wurden, genannt werden. Zudem sollten die Elternvertreter in Vergleichsarbeits-Auswertungsveranstaltungen eingebunden werden.



Und da können wir nur von uns aus steuern, dass Schul- dass die Schulen auch mit ihren Elternvertretern entsprechend die Auswertungsveranstaltung zu den Kompetenztests durchführen. Bei uns ist es nur so ein Stück weit erwähnend, dass es dieses gibt. [...] Und dass der Fokus zurückgegeben wird in die Schulen, dass also die Elternvertreter in den Schulen auch nachfragen, dass damit gearbeitet wird. (4SA2A, 123-125)

Also, bei den Eltern wär' ich da vorsichtig, ich denke schon dass es im Detail nicht / Oder sollte generell in Elternversammlung sagen wir ja oder das die in der Besonderheiten sind, aber im Detail würd' den Eltern gegenüber nicht veröffentlichen. Würde ich nicht begrüßen, aber ich würde / halte es für richtig, dass Eltern informiert werden, wir haben an dem Test teilgenommen und haben Stärken gefunden / [...] und auch Schwächen, an denen wir dran arbeiten wollen. (4SA3A, 173-175)

Fundstellen: 1SA1A, 209-219; 1SA1A, 235-239; 1SA1A, 271-273; 2SA1A, 16; 4SA1A, 91; 4SA2A, 123; 4SA2A, 123-125; 4SA2A, 127; 4SA3A, 173-175; 4SA3A, 175-177; 4SA3A, 178; 4SA3A, 192; 4SA3A, 195; 4SA4B, 177

## 8. Vergleichsarbeiten im Zusammenspiel mit anderen Schulentwicklungsmaßnahmen

Unter „Vergleichsarbeiten im Zusammenspiel mit anderen Schulentwicklungsmaßnahmen“ werden Aussagen über Maßnahmen gesammelt, die im Zusammenwirken mit Vergleichsarbeiten Schulentwicklungsprozesse fördern. Ebenso werden unter dieser Kategorie Fundstellen subsumiert, die auf für Schulentwicklungsprozesse hinderliche Faktoren hinweisen.

Eine mangelnde intellektuelle Kapazität wird von einem Berliner Schuladministrationsvertreter als nachteilig für den Umgang mit Daten, die zur Schulentwicklung genutzt werden sollen, wahrgenommen.

Vielleicht auch aufgrund der intellektuellen Kapazität, dass wir solche Dinge wie Auswertung, Umgang mit Daten, Umgang mit Veränderungsprozessen, dass wir die ja eigentlich nicht so richtig gelernt haben. Und ich glaube, das ist ein Manko für die gesamte Schulentwicklung. (2SA2A, 67)

In Brandenburg finden Schulentwicklungsprozesse im Rahmen datengestützter Qualitätsgespräche statt. Solche Gespräche finden vorrangig an Schulen mit sehr schlechten Vergleichsarbeitsergebnissen statt.

I: Inwiefern finden Entwicklungsprozesse von Schulen in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht statt?

**3SA3A:** Na Schulentwicklungsprozesse vordergründig wie von mir benannt in der Frage der datengestützten Qualitätsgespräche, vordergründig, muss ich ganz ehrlich sagen, auch aus Zeitgründen an den Schulen, wo dann eher die Defizite auftreten, als die, die sich im Mittelmaß befinden oder an der Leistungsspitze. (3SA3A, 43-44)

Als ein Schulentwicklungsinstrument von vielen wird die Vergleichsarbeit in Thüringen charakterisiert. In diesem Bundesland wirkt sie zusammen mit dem Evaluationsinstrument ThÜNIS, der besonderen Leistungsfeststellung und schließlich dem Abiturergebnis. Diese Instrumente und Maßzahlen erlauben, die Entwicklung einzelner Schüler nachzuvollziehen.

I: Inwieweit finden Sie es praktikabel, mit Kompetenztests Schulentwicklung anzustoßen? Also, ist das überhaupt das richtige Instrument vielleicht?

**4SA3B:** Das ist ein Instrument von vielen. (4SA3B, 202-203)

**4SA4B:** Und eben im Zusammenhang auch mit dem zweiten Evaluationsinstrument, mit dem ThÜNIS, was wir hier in Thüringen haben.

I: Mhm. Das stimmt.

**4SA4B:** Hat da auch eine ziemlich große Rolle gespielt.

I: Also würden Sie sagen, dass die Kompetenztest, die gliedern sich eigentlich ein, in die weiteren ja Evaluationsinstrumente, die es gibt in [NAME BUNDESLAND]?

**4SA4B:** Ja. Und insbesondere eben den Gymnasien auch so in diesem Schrittmaß Kompetenztests, dann zehnte Klasse dann auf besondere Leistungsfeststellung / [...] Und dann im Prinzip auch die Abiturergebnisse, das sind so diese drei Punkte, wo man dann eben auch mal gucken kann, wie hat sich der einzelne Schüler entwickelt. (4SA4B, 51-57)

Da die Vergleichsarbeiten nicht in allen Fächern durchgeführt werden, findet ein Thüringischer Vertreter der Schuladministration, dass die Vergleichsarbeitsergebnisse keine Grundlage für Zielvereinbarungen und einer damit einhergehenden ganzheitlichen Schulentwicklung sein können.

Die Kompetenztests werden ja dann durchgeführt für Fremdsprache, Deutsch und Mathematik. Und damit kann man eigentlich äh als Entwicklungsziel der Schule schon nicht so auf diese Kompetenztests zurückgreifen, weil das Ziel ist ja eigentlich eine ganzheitliche Entwicklung von der Schule und nicht von diesen einzelnen Bereichen. Sicherlich sind das Hauptfächer beziehungsweise prüfungsrelevante Fächer und mit Blick auf Abschlussprüfungen sollte man da schon drauf achten, dass dort ein bisschen was getan wird. Da wird man ja auch international auch ein bissl dran gemessen, was bringt denn unsere Abiturienten zum Beispiel im Fach Mathematik. Aber die Zielvereinbarungen in der eigenverantwortlichen Schule haben immer etwas mit äh globalen Zielen zu tun, die sämtliche Unterrichtsfächer äh betreffen. Und deshalb kann man glaub ich nicht sagen, dass in Zielvereinbarungen irgendetwas von diesen Kompetenztesten erscheinen soll. (4SA3A, 167)

Fundstellen: 2SA2A, 39; 2SA2A, 67; 3SA3A, 43-44; 3SA3A, 55-56; 3SA3A, 56; 3SA3A, 56; 4SA3A, 167; 3SA2B, 28-29; 4SA3B, 202-203; 4SA4B, 51-57; 4SA4B, 117

### III Schulleitung

#### 1. Schulbezogene Information

„Schulbezogene Informationen“ enthalten vorwiegend Aussagen darüber, wie sich die Klientel der Schüler/-innen einer Schule zusammensetzt, vor allem bezüglich des sozioökonomischen Hintergrunds. Des Weiteren ist der Kontext der Schule von Belang. Dazu zählen Schulart, Lage und Einzugsgebiet. Ebenso werden Schulprogramme, die Teilnahme an Projekten und Modellversuchen sowie Besonderheiten im organisatorischen Ablauf erfasst.

In Bezug auf die Teilnahme an VERA-8 gibt eine Schulleitung an, dass zum Zeitpunkt der ersten Befragung Deutsch (24SL1A) und eine andere, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt Englisch (21SL1B) erstmalig durchgeführt wurde. Zwei Schulen erklären, dass sie an den freiwilligen Elementen von VERA-8 nicht teilgenommen haben (31SL1A, 33SL1A, 33SL1B).

Wir haben ein Jahr auch abgelehnt, da war Mathe nicht verbindlich und da wollten wir es nicht machen. Und dann haben sich die Eltern aufgeregt wie verrückt. [...] Ich meine, was nicht verbindlich ist, muss nicht sein. Das kann man machen und, ich meine, wir machen ja eigentlich auch alles, aber man muss uns auch zugestehen zu sagen: „Wir möchten das nicht machen.“, ja?! Aber die Eltern haben kein Verständnis dafür. (33SL1B, 99)

Vier Schulleitungen berichten, dass auch bei Freiwilligkeit VERA-8 durchgeführt wurde (32SL1A, 34SL1A, 21SL1B, 22SL1B). In einer Schule ist durch die Teilnahme an einem Modellversuch festgelegt, dass sie an allen existierenden Vergleichsarbeiten teilnehmen muss (22SL1B).

Wir haben auch von Anfang an uns immer bei VERA-8 beteiligt, auch in den Fächern, wo es zunächst freiwillig war. Weil für uns einerseits klar war, wohin die Richtung geht, also dass es irgendwann verbindlich sein würde und dann haben wir gesagt, probieren wir es jetzt gleich aus, wisse wie es läuft [...]. (34SL1A, 14)

Interne Vergleichsarbeiten/Evaluationsinstrumente oder die Teilnahme an Verfahren/Programmen der Qualitätssicherung (BLK SINUS und ThüNIS) werden in zwei Interviews angesprochen (41SL1B, 45SL1B).

Vier Schulen geben an, dass sie an Modellversuchen teilnehmen (13SL2A, 22SL1A, 21SL1B, 11SL1B).

Viele der befragten Schulleitungen äußert sich zum Profil ihrer Schule (11SL1A, 12SL1A, 13SL1A, 13SL2A, 14SL1A, 14SL2A, 22SL1A, 24SL1A, 33SL1A, 22SL1B, 23SL1B, 31SL1B, 44SL1B, 45SL1B). Genannt werden hier bezüglich der Schulfächer: NWT und Mathematik, Sprachen/bilinguale Klassen, Sport sowie Musik. Andere Profilschwerpunkte sind Förderunterricht in der Klasse 10 für Mathematik und Fremdsprachen, um den G8-Schülern/-innen den Übergang in die Sekundarstufe 2 zu erleichtern (12SL1A), Berufs- und Studienorientierung (22SL1B), Internationalisierung (Kontakt zu vielen ausländischen Partnerschulen) (14SL2A), soziales Lernen (11SL1A), Begabtenförderung/sogenannte Leistungs- und Begabungsklassen (31SL1B, 34SL1B, 33SL1A) und Werteerziehung (45SL1B).

Die meisten Schulen bilden ein Profil gleichzeitig in verschiedenen Bereichen aus (11SL1A, 13SL1A, 13SL2A, 33SL1A).

Wir haben ein starkes Musikprofil mit sehr vielen musikalischen Aktivitäten, Musik als Profulfach in der Mittelstufe. Das ist ein Standbein. Wir haben ein naturwissenschaftliches Profil als Versuchsschule. Wir haben aber auch das sprachliche Profil, sprich diesen bilingualen Zug insbesondere. (13SL2A, 153)

Nur wenige Schulen haben ein enges Profil, d.h. einen oder zwei Schwerpunkte (14SL1A, 21SL1A).

Eine Schulleitung beschreibt ein spezielles Unterrichtskonzept, das an ihrer Schule angewandt wird und ihren Erfolg ausmache. Der gesamte Unterricht ab Klasse 5 werde an dem orientiert, was im Abitur gefordert werde. Dies verschaffe den Schülern/-innen einen Vorsprung, der von anderen Schulen nicht mehr aufzuholen sei (24SL1A, 42).

Interviewpartner, die sich zum Zweck der Ausbildung eines Schulprofils äußern, erklären, dass es als „Zugpferd gegenüber den Eltern“ diene (14SL1A, 166), als Merkmal, dass die eigene sich von anderen Schulen absetze (21SL1A) und die Schule präsentieren solle (32SL1A).

Von einer zu großen Zahl an Bewerbungen für die zur Verfügung stehenden Plätze sprechen drei Schulleitungen (21SL1A, 33SL1A, 34SL1B).

[...]wir haben 168 Bewerber auf 78 Plätze und dann kann man sich natürlich auch die Schüler aussuchen, die man aufnimmt, weil man nicht genügend Plätze hat. (34SL1B, 27)

Zu ihrem Standort und dem sozioökonomischen Hintergrund ihrer Schülerschaft äußern sich fünf Schulleitungen. Zwei berichten über einen günstigen Standort und eine homogene Schülerschaft (34SL1B, 24SL1A). Drei hingegen nennen ungünstige Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Lage in einem sozialen Brennpunkt (22SL1A), einen hohen Anteil an Schülern/-innen mit Migrationshintergrund oder eine heterogene Schülerschaft (22SL1A, 21SL1A, 22SL1B, 45SL1B). Eine Schule hat diesem Umstand einen großen Teil ihrer Schulentwicklungs- und Analysearbeit gewidmet und ihr Profil/Angebot auf den Standort und die Schülerschaft abgestimmt (22SL1A).

Eine Schulleitung berichtet, dass Schüler/-innen von mehr als 30 Grundschulen an ihre Schule kommen, weshalb sie eine Kontaktaufnahme und später auch Rückkopplung der Leistungen, die die Schüler/-innen dann auf dem Gymnasium erbringen, plane (21SL1B).

Eine andere Schule führt Eignungstests mit den sich bewerbenden Grundschulern/-innen durch. Es gebe hier deshalb, so die Schulleitung, seitens der Lehrer eine ausgeprägte Kompetenz bei der Konzeption und Gestaltung von Tests (34SL1B).

Zwei Schulleitungen erklären, dass sie sich in Konkurrenz zu anderen Schulen sehen (24SL1A, 32SL1A). Wohingegen sich eine Schulleitung explizit gegen den Konkurrenzgedanken ausspricht und auf Kooperation setzt, v.a. um ein breites Angebot für die Schüler/-innen zu ermöglichen (33SL1A).

Ein Wunsch nach mehr Schulautonomie besteht bei zwei Schulleitungen (32SL1A, 31SL1A). Der einen Schulleitung geht es dabei speziell um mehr Mitsprachemöglichkeiten bei der

Besetzung offener Stellen und der Vergabe/Gewährung von Boni bei kontinuierlich guter Arbeit (31SL1A).

Eine Schulleitung berichtet, dass in der letzten Zeit sehr viele Anfragen zur Teilnahme an verschiedenen Forschungsprojekten gestellt worden seien, die sie dann z.T. ablehnen musste. Vorrang für sie habe die Lernausgangslageerhebung (22SL1A, 10).

Von der Durchführung eines Studientages zu den Themen Lehrerrolle, Entlastung, Gesundheitsförderung und Stärkung des Kollegiums durch bessere Kommunikation berichtet eine Schulleitung (22SL1B, 44).

## 2. Personenbezogene Informationen

Die Berufsstellung und Funktion der interviewten Person sowie der biographische Hintergrund lassen sich in der Kategorie „Personenbezogene Informationen“ zusammenfassen. Hierbei geht es neben allgemeinen Angaben speziell darum, ob es in den Berufsbiographien bereits Berührungspunkte mit standardisierten Leistungs- und Kompetenztests oder quantitativer Datenerhebung- und -auswertung gab.

### 2.1 Berufsstellung/Funktion

15SL1A ist in seiner/ihrer Schule im Rahmen der erweiterten Schulleitung Ansprechpartner für Fragen der Schulentwicklung

44SL1A ist Mitglied der Steuerungsgruppe und Oberstufenleiter sowie zuständig für alles, was mit Statistik zusammenhängt.

12SL1B ist Schulleitung und Stellvertretung in einer Person.

### 2.2 Ausbildung

34SL1A hat ein Studium mit dem Focus Begabtenförderung aufgenommen. Im Rahmen dieses Studiums konnte er/sie an verschiedenen staatlichen und privaten Schulen hospitieren, woraus er/sie wichtige Anstöße für die eigene Schule ziehen konnte.

12SL1A ist Mathematiklehrer/-in, 44SL1A Mathematik/-in- und Physiklehrer/-in.

15SL1A hat an einer dreitägigen Fortbildung an einer staatlichen Akademie zum Thema Schulentwicklung teilgenommen.

34SL1B besuchte eine Schulleiterfortbildung mit dem Schwerpunkt „Führen und Leiten“, in dessen Rahmen auch zu VERA-8 gearbeitet wurde.

[...] Wir haben mit mehreren Schulleitern am Tisch gesessen und dieselben Materialien ausgewertet und sind zu unterschiedlichen Schlüssen gekommen, was dann interessant ist. (34SL1B, 37)

### 3. Vorstellung von Leistungstests

Die „Vorstellung von Leistungstests“ bezieht sich vor allem auf die Auffassung zur Konzeption und Intention solcher Tests. Dabei soll deutlich werden, ob ein Verständnis/eine Vorstellung dessen vorliegt, was ein solcher Leistungstest messen und bewirken soll.

#### **Intention**

Nach der Intention von VERA-8 gefragt, führen viele Schulleitungen ganz allgemein die Messung/Feststellung des Leistungsstandes an (14SL1A, 14SL1B, 22SL1A, 23SL1A, 24SL1A, 22SL1B, 11SL1A, 13SL2A, 13SL1A) sowie die Prüfung, inwieweit die in den Rahmenlehrplänen festgehaltenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen und die Bildungsstandards erreicht wurden (11SL1B, 15SL1B, 12SL1A, 32SL1A, 22SL1B, 31SL1B).

Als zentral wird das Instrument für die Unterrichtsentwicklung wahrgenommen. Diese erfolgt auf Basis zweier Analyse-/Auswertungsperspektiven. Die eine ist die diagnostische, also schülerbezogenen Perspektive. Hier geht es darum, die Stärken und Schwächen der Schüler/-innen zu erkennen und den Unterricht daran auszurichten (45SL1B, 11SL1B, 23SL1A, 33SL1A, 22SL1B, 44SL2B, 41SL1A, 24SL1A, 24SL1B, 32SL1A, 22SL1A, 12SL1B, 11SL1A, 21SL1A, 23SL1A, 43SL1A, 45SL1B). Wobei eine Schulleitung darauf hinweist, dass dieser diagnostische Nutzen nur existiere, wenn man die Klasse noch nicht kenne, da man andernfalls bereits wisse, wie die einzelnen Schüler/-innen einzuschätzen seien (14SL2A, 198). Die zweite Perspektive ist die lehrbezogene, d.h. die Evaluation des (eigenen) Unterrichts (22SL1B, 12SL1B, 15SL1A, 35SL1B, 24SL1A, 12SL1A, 31SL1A, 13SL2A, 44SL1A, 13SL1B, 45SL1B, 44SL2B).

Von einigen Schulleitungen wird VERA auch als Instrument verstanden, das Impulse für die Schulentwicklung liefere, da mit ihm auch die Qualität der schulinternen Curricular evaluiert werde (11SL1A, 15SL1A, 15SL2B, 13SL1A, 33SL1A, 11SL1A, 13SL2B).

Einen weiteren Schwerpunkt in der Wahrnehmung der Schulleitungen spielt die Herstellung einer Vergleichbarkeit schulintern (44SL1A, 24SL1A, 31SL1A, 41SL1A, 22SL1B) aber auch auf Landesebene, d.h. vor allem zu Schulen des gleichen Typs (11SL1B, 32SL1A, 31SL1A, 35SL1B, 33SL1A, 33SL1B, 21SL1A, 44SL1A), so könne festgestellt werden, wo die eigene Schule stehe (24SL1A, 41SL1A, 44SL1B, 44SL2B), wie ihre Entwicklung verlaufe (21SL1A, 15SL1B) und welche Veränderungen notwendig seien (11SL1B, 33SL1A). Nur eine Schulleitung gibt als Intention von Leistungstests u.a. einen bundesweiten Vergleich an (31SL1A).

Außerdem wird von einigen Interviewpersonen angeführt, dass eine Intention von VERA die der Rückmeldung der Leistungen an die Schüler/-innen (und Eltern) sei, um sich mit ihrem eigenen Leistungsstand auseinanderzusetzen (14SL2A, 15SL1A, 24SL1A, 15SL1B, 11SL1A, 13SL2A).

Viele dieser wahrgenommenen Schwerpunkte finden sich in der folgenden Aussage wieder.

Also, ich denk es sind natürlich die normalen Funktionen von Leistungsmessungen. Das heißt, dass die Kollegen den Leistungsstand der Klasse erkennen können und den Leistungsstand einzelner Schülerinnen und Schüler und damit verbunden eben auch Stärken und Schwächen, also das heißt, da wo die Schüler gut



sind oder einzelne Schüler gut sind [...] und die Bereiche in denen einzelne Schüler schwächer sind und dementsprechend können sie auch ihren Unterricht anpassen. Für die Schüler bedeutet's einfach auch 'ne Rückmeldung, ganz einfach. Sozusagen zu sehen, wo steh ich denn überhaupt, mit den sekundären Folgen der vielleicht Motivation mehr zu tun oder auch der Folge, dass man ein bisschen resigniert. Also je nach dem eben / Sozusagen Erkenntnis über den eigenen Leistungsstand. Weiter gefasst könnt' man sagen, dass Kollegen vielleicht dann überprüfen, inwieweit das Curriculum passt, inwieweit [...] das schuleigene Curriculum passt, inwieweit der eigene Unterricht passt und dass eben Schüler insgesamt ihr Lernverhalten daran überprüfen können. (11SL1A, 15)

Aspekte, die jeweils nur von einer Person angesprochen worden sind:

- 42SL1A nimmt VERA zum Teil als Kontrollinstrument seitens des Ministeriums wahr.
- Für 34SL1B dient VERA der Prognose der Schullaufbahn.
- Für 21SL1A ermöglicht VERA die Beobachtung der langfristigen Leistungsentwicklung an einer Schule.

### **Konzeptionelles Verständnis**

Einige Schulleitungen äußern sich dazu, was ihrer Meinung nach bei VERA getestet/ gemessen wird: Es gehe um das Erfassen zentraler (fachspezifischer) Kompetenzen und Lernstandards, die auf verschiedenen Niveaus angesiedelt sind und nicht um die Bewertung einer Leistung, weshalb VERA auch nicht in die Bewertung des/der Schülers/-in einbezogen werden sollte (22SL1A, 43SL1A, 21SL1A, 34SL1A, 11SL1A). Vor diesem Hintergrund empfindet eine Schulleitung die Vergleichskomponente als nicht angezeigt (34SL1B). Nur eine Person gibt an, dass hier primär Inhalte abgefragt werden (23SL1A). Allerdings berichten zwei Schulleitungen, dass die VERA-8-Ergebnisse mit in Bewertung einfließen (22SL1A, 34SL1A).

Kompetenztests sind dazu angelegt, grundlegende Kompetenzen, die auch letztendlich im Bildungsstandard formuliert sind, diese abzufragen. Das ist keine Vergleichsarbeit in dem Sinne, sondern es muss eine Orientierungsarbeit für den Lehrer sein, wie stark die Kompetenzen ausgeprägt sind. Und dort geht es auch nicht, wie jemand fälschlicherweise denkt, wirklich um die 2000-prozentige Realisierung von irgendwelchen Lehrdingen, sondern es geht ganz einfach, ganz klar um die Ausbildung von Kompetenzen, zum Beispiel in Mathematik oder im Deutschunterricht. (43SL1A, 4)

Die VERA-Ergebnisse, die zum Vergleich mit den eigenen herangezogen werden, stammen von Schulen des gleichen Schultyps mit ähnlichen Rahmenbedingungen (Standort, sozioökonomischer Hintergrund der Schüler/-innen) (24SL1A, 21SL1A, 44SL1B).

Mehrere Schulleitungen zweifeln die Aussagekraft, v.a. auch bezüglich der Vergleichbarkeit auf den verschiedenen Ebenen, der VERA-Ergebnisse an. Zu ihren Begründungen zählen:

- Die Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern sind so unterschiedlich, dass zum Testzeitpunkt der Wissensstand zu sehr voneinander abweicht (24SL1A).
- VERA wird zum falschen Zeitpunkt durchgeführt, innerhalb des Schuljahres aber auch in den falschen Klassenstufen (33SL1A, 105-107; 34SL1A).
- Die einzelnen Schulen unterscheiden sich selbst innerhalb des gleichen Schultyps auf Grund ihres Standorts und Schülerklientels enorm voneinander. Was für eine Schule ein schlechtes Ergebnis, ist für eine andere ein Entwicklungssprung (21SL1B, 24SL1A).

[...] Denn es kann eben durchaus sein, dass an einer Schule, wo die VERA-8-Ergebnisse vielleicht dazu führen, dass die Leistungsergebnisse als schwach eingestuft werden können von der Außensicht her, trotzdem in dieser Schule eine gewaltig positive und qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit geleistet wird, um eben diese Ergebnisse eben auch tatsächlich zu kompensieren und auszugleichen und daraus Konsequenzen zu ziehen. Während eine Schule an einem anderen Standort, wo also eben Kinder Referenzniveaus erreichen, europäische Standards erreichen, ja einfach, weil sie aus anderen Elternhäusern stammen, weil sie aus einer anderen sozialen Umgebung stammen, daraus dann Rückschlüsse ziehen, dass diese Schule eine gute Schule sein muss, auch das wäre meiner Ansicht nach nicht richtig. Insofern ist es für mich persönlich kein Problem, diese Ergebnisse auf der Homepage zu veröffentlichen. Die Frage ist, was macht die Öffentlichkeit mit diesen Ergebnissen? Also zieht man in der Öffentlichkeit daraus wirklich die richtigen Rückschlüsse? Ich denke, man kann aus LAL und aus VERA-8 nicht rückschließen auf die Qualität einer Schule. Das sagt über die pädagogische Arbeit der Schule zunächst mal nichts aus. Es sagt nur tatsächlich etwas aus über den Kompetenzstand dieser Schüler. Inwieweit nun die einzelne Schule mit diesen Ergebnissen nun aktiv und auch wirklich pädagogisch umgeht und ein großes Engagement zeigt, um eben Qualitätsmängel bei Schülern auszugleichen und andere Leistungsniveaus zu erzeugen, das kann ich eben aus den reinen Fakten und Zahlen, die da veröffentlicht sind, nicht ablesen. (22SL1A,42)

- VERA ist eine Momentaufnahme, die keinen Aufschluss über die wirkliche Schülerleistung oder die Unterrichtsqualität geben kann (33SL1A, 82).
- VERA ist nicht als Rankinginstrument konzipiert und führt zu fehlerhaften Aussagen und Schlüssen, wenn man es als solches verwendet (24SL1A, 26).
- VERA reagiert zu sensibel auf Leistungen in der Extremen (21SL1B, 4).

Zwei Schulleitungen erklären, dass es für sie widersinnig sei, für VERA zu üben, dass verbesserte zwar die Ergebnisse, entspräche jedoch nicht der Intention der Testentwickler (32SL1A, 58-61; 34SL1A).

13SL2A berichtet, dass die VERA-Tests ihnen anfangs von den Instituten als so etwas wie eine Klassenarbeit vorgestellt wurden. Jetzt stelle sich jedoch heraus, dass es sich um einen testtheoretisch konstruierten Leistungstest ohne jeglichen pädagogischen Ansatz handle (100-103).

22SL1A schildert, dass er/sie die Ergebnisse von VERA-8 und LAL-7 gerne miteinander vergleichen würde, dies aber leider nicht gehe, da ihnen andere Parameter zu Grunde lägen, so könne die Schülerentwicklung nicht gut analysiert werden (6).

## **Einstellung/Bewertung**

Positiven Bewertungen zu VERA spiegeln sich in folgender Aussage wider:

Ich halte Vergleichsarbeiten für sinnvoll, weil sie uns einfach zeigen, was der Lernstand der Schüler ist. Das ist für mich erstmal wichtig und [um] im Verhältnis zu den in [den] Rahmenlehrplänen geforderten Kompetenzen rauszufinden, ist unser Unterricht so gestaltet, dass tatsächlich die geforderten Ziele erreicht werden? Oder wo sind eben.. / in welchen Fächern sind Schwächen, die die Schüler haben? Und das kann man eben an den Vergleichsarbeiten ganz gut sehen. (22SL1B, 2)

VERA wird auf verschiedenen Ebenen als sinnvoll, hilfreich und nützlich empfunden. Es helfe, den eigenen Unterricht besser einzuschätzen, rege zum Nachdenken an (34SL1A, 4, 12SL1A, 43SL1A, 41SL1A, 21SL1A) und unterstütze bei der Diagnostik (22SL1A, 30; 11SL1A, 24SL1B). Außerdem sei es weniger aufwendig und aussagekräftiger, als wenn man für denselben

Zweck eigene Tests entwickeln würde (22SL1A, 41SL1A, 22SL1B, 12SL1B). VERA gäbe den Schülern/-innen eine Auskunft über ihren Leistungsstand und ihre Kompetenzen (43SL1A, 34SL1B). Für die Eltern sei es wichtig, dass sie eine Bewertung erhalten, die von einer unabhängigen Institution stamme (15SL1B). Eine Schulleitung verweist darauf, dass VERA dazu geeignet sei, die langfristige Entwicklung der Schüler/-innen zu verfolgen (15SL2B, 9).

Auf der anderen Seite wird VERA nicht selten als notwendiges Übel wahrgenommen, als eine Sache, die man machen müsse, die aber keinen Nutzen habe bzw. deren Nutzen in keinem Verhältnis zum Arbeitsaufwand stehe (13SL2A, 31SL2A, 42SL1A, 31SL1A, 34SL1A, 14SL1A, 21SL1B, 12SL1A). Es gibt aber auch kein oder nur ein geringes Selbstwirksamkeitsempfinden seitens der Schulleitungen, an VERA etwas ändern zu können (14SL2A, 34SL1A).

Wenn ich böse bin sage ich: Einen Haufen Kosten, viel Ärger und wenig Gewinn. (13SL2A,7)

Ich denke, man nimmt es hin. Man weiß, man muss es machen. (13SL2A, 211)

Eine Schulleitung stellt die Frage, wozu man solch einen Test machen müsse, wenn man ohnehin immer über dem Landesdurchschnitt liege (24SL1A, 12). Auch eine andere Schulleitung sieht die Notwendigkeit dieses Tests nicht, da sie ja wisse, wer ihre guten und wer ihre schlechten Lehrer/-innen seien (35SL1B, 43).

Eine Schulleitung führt an, dass der Nutzen und die Wirksamkeit des Tests dadurch geschmälert seien, dass eher politische als fachliche Entscheidungen dahinter stehen. Zudem gibt sie zu bedenken, dass VERA zwar ein Instrument sei, mit dem Förderbedarf festgestellt werden könne, aber dann keine Mittel zur Verfügung stehen, um eine Förderung durchzuführen (13SL1A).

Eine weitere kritische Äußerung bezieht sich auf die Erstellung eines Rankings anhand der VERA-Ergebnisse, da dies stigmatisierend wirke (24SL1A). Eine andere Schulleitung sieht die Schüler/-innen durch VERA überfordert und demotiviert, da ihnen hier nur gezeigt werde, was sie nicht können (34SL1B, 11-15).

### **Erwartungen/ Wünsche**

Die Erwartungen und Wünsche zu VERA lassen sich nicht kategorisieren, da es sich hier um sehr verschiedene Einzelnennungen handelt. Sie werden im Folgenden kurz aufgeführt:

- VERA muss klar in Vorbereitung, Handlung und Auswertung sein (34SL1A).
- VERA soll mehr als nur ein oder zwei Kompetenzen pro Testung messen (15SL1A).
- Die Rückmeldung vom ISQ soll differenzierter sein (24SL1A).
- Besser würden verpflichtende interne Vergleichsarbeiten sein, die sich je nach Profil der Schule unterscheiden (24SL1A).
- Das Diagnosepotential von VERA soll verbessert werden (24SL1A).
- VERA soll bewertet werden dürfen, dass würde auch dazu führen, dass sich die Schüler mehr anstrengen und man ein realistischeres Ergebnis erhält (33SL1A, 34SL1A).

- An einer Schule besteht der Wunsch nach einer Vergleichsuntersuchung zwischen VERA und den internen Tests, speziell den Aufnahmetests, um herauszufinden welche das Potential der Schüler besser erfassen (34SL1A).

### **3.1 Veränderung**

In dieser Veränderungskategorie finden sich nur wenige Aussagen – insgesamt elf. Fünf davon sind Äußerungen zu einer verbesserten Akzeptanz von VERA im Kollegium und einer größeren Einsicht in die Sinnhaftigkeit und den Nutzen der Ergebnisse für die unterrichtliche Tätigkeit. Die Intensität dieser Akzeptanzzunahme ist jedoch unterschiedlich ausgeprägt (eher hoch: 15SL2B, 11SL1B, 22SL1B, eher niedrig: 31SL1, 2-11, 34SL1B).

Und insofern ist auch für die Lehrer schon eben überraschend gewesen, was diese Ergebnisse bringen. Viele waren ja skeptisch, haben gesagt: „Was soll das? Schon wieder so eine Arbeit, die wir korrigieren müssen. Was soll der Quatsch? Und dann erfahre ich ja doch nichts. Ich weiß ja sowieso, wie mein Schüler ist.“ [...] Aber jetzt nach Rückmeldung des Kollegiums stellen wir doch fest, dass also eben die Kollegen sagen: „Ich hätte nicht gedacht in kurzer Form, so eine gezielte Information über den Leistungsstand meiner Schüler erhalten zu können.“ Und waren auch überrascht, wie doch differenziert und wie klar, wenn man eben die Balkendiagramme und so weiter sich anguckt, wie klar dann doch wirklich über die Zahlen Aussagen über die individuellen Defizite und individuellen Stärken entstehen. (22SL1B, 8)

Eine eher negative Veränderung in der Einstellung zu VERA findet sich nur in einem Interview.

Also eine andere nicht, aber insgesamt würde ich sagen, dass die Funktionalität dieser Prüfung eher noch zurückhaltender eingeschätzt wird als bisher. (21SL1B, 2)

Zwei Schulleitungen geben an, dass sich ihr Verständnis von VERA-8 verbessert habe. So beschreibt 11SL1B, ihr/ihm sei klar geworden, dass die Tests bewusst so konstruiert seien, dass sie immer nur Schwerpunkte testeten und niemals den gesamten „Bildungsplan“(49-55). Für 11SL1B ist VERA von einer „Vergleichsarbeit“ zu einer „Diagnosearbeit“ geworden (7).

Die Einführung des adjustierten Vergleichs empfindet eine Schulleitung als sehr positiv, nur dass sie nicht wisse, ob die hier angegebenen Vergleichsschulen auch Schulen desselben Typs seien oder nur solche mit vergleichbarem Standort und sozioökonomischen Profil der Schülerschaft (21SL1B, 6).

### **3.2 Begründung bei keiner Veränderung**

Auch diese Kategorie enthält nur sehr wenige Aussagen.

Vier Schulleitungen begründen, warum ihre Einstellung zu VERA gleichbleibend skeptisch geblieben ist.

- Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen von VERA und dem, was an der Schule unterrichtet wird, ist zu groß (21SL1B, 4).

- Die Rückmeldungen, die den Schulvergleich enthalten und als einzige eine Aussagekraft besitzen, kommen zu spät (21SL1B, 8).
- Das Kollegium meldet zurück, dass das Instrument nicht so effektiv sei, wie es angeblich sein soll (123SL1B).
- Es ist fraglich, ob aus dem Test überhaupt interpretierbare Ergebnisse hervorgehen bezüglich Diagnostik und Unterrichtsqualität.

Eine Schulleitung begründet ihre gleichbleibend positive Meinung zu VERA damit, dass sie in diesem Instrument einen guten „Service“ sehe, um den Lernstand zu erheben. Für Lehrer sei es schwer, solche Tests selbst zu konstruieren. (41SL1B, 2-5)

## 4. Nutzungsebene: Schulleitung

### 4.1 Rezeption/Reflektion

An dieser Stelle wird der Umgang mit Vergleichsarbeiten und deren Ergebnisse herausgestellt.

In dieser Oberkategorie finden sich ganz allgemeine Aussagen zum Umgang mit den VERA-Ergebnissen.

- Es ist zu wenig Zeit, um sich intensiv mit den Ergebnissen zu beschäftigen (11SL1A, 55).
- Es werden nur einzelne Ergebnisse und hier v.a. die problematischen angeschaut (11SL1A, 104-108, 42SL1A).
- 12SL1A sieht sich primär die Ergebnisse der Klasse an, die er selbst einmal unterrichtet hat (71).
- Die Kompetenzbereiche werden überflogen, um zu sehen wie man im Vergleich zur „Pilotstudie“ steht (12SL1A, 73-75).
- Zwei Schulleitungen informieren ihr Kollegium, wenn die Ergebnisse da sind und allen zur Verfügung stehen (44SL1A, 32; 42SL1A, 105).
- Sind die Ergebnisse da, verschafft sich die Schulleitung zunächst einen allgemeinen Überblick (42SL1A, 35).
- Die Vorbereitung und Auswertung der Kompetenztest wurde ganz in die Hand der Fachschaftsleiter/-innen gegeben (45SL1B, 13).

Auf die Frage nach Veränderungen im Umgang mit Vera antwortet eine Schulleitung:

Also, ich meine, wir haben das schon ausgewertet, ordentlich ausgewertet. Also ich muss sagen, wir haben das so ausgewertet, wie wir es noch nie gemacht haben. Wir haben uns die Ergebnisse genommen, wir haben die Klassen verglichen. Wir haben auch aufgabenweise verglichen, wo sehen wir die Fehler../ welche Aufgaben wurden vielleicht gar nicht gelöst? [...] Also, wir haben das schon anders ausgewertet als sonst. Das muss ich sagen und das war gar nicht so schlecht. (33SL1B, 15-17)

#### 4.1.1 Erwartungstreue der Ergebnisse

Ein Großteil der befragten Schulleitungen berichtet, dass die Ergebnisse aus VERA-8 ihren Erwartungen bzw. denen der Fachlehrer/-innen im Wesentlichen entsprochen habe, sowohl was die Einschätzungen der Klassen als auch der einzelnen Schüler-/in angehe (21SL1A, 33SL1A, 22SL1A, 24SL1A, 31SL1A, 21SL1B, 23SL1B, 34SL1B, 24SL1B, 33SL1B). Interessant ist, dass eine Schulleitung die Frage nach der Erwartungstreue der Ergebnisse auf die unterrichtenden Lehrkräfte bezieht (35SL1B, 11). Von einzelnen Überraschungen bei den Ergebnissen wird nur einmal berichtet (21SL1B, 32).

Und ja, im Großen und Ganzen ist es halt so, dass diese Ergebnisse immer das bekräftigen, was die Kollegen sowieso schon wissen. Also, man weiß als Lehrer, welche Klassen leistungsstark sind. In den Klassen weiß man ziemlich genau, welche Leistungsträger sind, wer nicht. Insofern sind diese Ergebnisse in dem Generellen nur eine Betrachtung dessen, was man weiß. (21SL1B, 22)

Im Zusammenhang mit der Erwartungstreue der Ergebnisse berichten einige Schulleitungen, dass ihre Schulen immer besonders gut abschließen (24SL1B, 34SL1A, 54SL1B, 21SL1A, 24SL1A).

Auch nicht erwartungsgetreue Ergebnisse seien dies nur auf den ersten Blick. 21SL1A erzählt, dass eine Klasse unerwartet gut abgeschnitten habe. Nach genauerer Betrachtung lag das jedoch daran, dass die beiden schlechtesten Schüler/-innen am Testtag nicht anwesend waren, womit das Ergebnis letztlich doch erwartungsgetreu gewesen sei (12). Auch schlechte Ergebnisse ließen sich schnell erklären – entweder sei die Thematik noch nicht behandelt worden oder die Aufgaben seien zu schwer gewesen (23SL1B, 31SL1B).

Fließtexte schreiben etwa ist, was erst Ende siebenter Klasse, Anfang achter Klasse ja auch gemacht und beherrscht wird. Das heißt, wenn es jetzt ja schon vorher abgeprüft wird – in Anführungszeichen – kann man das natürlich auch noch nicht so erwarten. (23SL1B, 38)

#### 4.1.2 (Rahmen)-bedingungen für Verarbeitung (Veränderung)

In der Kategorie „Rahmenbedingungen“ werden strukturelle, organisatorische und individuelle Gegebenheiten erfasst, die die Verarbeitung von VERA-8-Ergebnissen begünstigen oder hemmen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Testdurchführung sowie den Merkmalen des Testsystems (Ergebnisdarstellung sowie Testkonstruktion).

Eine zentrale Rahmenbedingung für die Verarbeitung der VERA-Ergebnisse ist der Zeitfaktor. Die Personaldecke und die den Lehrern zur Verfügung stehenden Stunden seien, nach Aussagen vieler Schulleitungen, so gering bemessen, dass jede tiefer gehende Auseinandersetzung (z.B. eine detaillierte Auswertung für jeden Schüler/-in, Fördermaßnahmen oder eine Langzeitdokumentation) mit VERA zusätzliche (unbezahlte) Arbeit bedeute. Die Schulen haben hier keinen eigenen Handlungsspielraum, um die mangelnden Ressourcen irgendwie zu kompensieren. Selbst die Durchführung und Korrektur der Arbeiten werde als enorme Belastung wahrgenommen (21SL1B, 22SL1B, 23SL1B, 31SL1B, 33SL1B, 34SL1B, 35SL1B, 13SL1A, 21SL1A, 22SL1A, 24SL1A, 33SL1A, 13SL1B,77). Eine Schulleitung kritisiert, dass man sich die Berichte vom ISQ selbst herunterladen müsse (21SL1B).

Und das Problem ist, die Kollegen würden gerne kommunizieren, sie würden auch gerne Teams bilden, aber es fehlen auch da wiederum Ressourcen. Das ist das Problem. Es gibt im Endeffekt für diese ganzen Bereiche und das ist das Manko nach wie vor, es gibt für Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung keine zeitlichen Ressourcen an der Schule, die von der Senatsverwaltung zur Verfügung gestellt werden. (22SL1B,44)

Solange die Lehrerarbeitszeit an gehaltenen Unterrichtsstunden hängt und man nicht sieht, dass man für pädagogische Arbeit und für den Austausch untereinander auch Zeit braucht und die im Arbeitszeitvolumen drin sein muss, kommen wir da nicht wirklich voran. Und dann reduziert sich der Austausch auf ein Minimum, was ich sehr, sehr bedauere. (34SL1B,67)

Weitere ganz allgemeine negative Rahmenbedingungen, die benannt werden, sind die hohen Klassenstärken (23SL1B, 33SL1B), die hohe Dichte des Lehrplans, die eine Integration

von VERA kaum zulasse (31SL1B, 31) sowie Platzmangel, v.a. was Arbeits- und Besprechungsplätze für Lehrer/-innen angeht (22SL1B, 46).

Vor allem vor dem Hintergrund der starken Arbeitsbelastung sinke die Motivation der Lehrkräfte (31SL1B, 33SL1B, 35SL1B, 13SL2A, 24SL1A, 31SL1A, 41SL1A, 42SL1A).

Wenn ich jetzt von dieser Zeit, die ich für konstant halte, mal Zeit genommen wird, um bürokratische Dinge zu befriedigen, also endlose Befragungen in den Computer einzutippen oder solche Ergebnismatrizen da zu füllen, nimmt der Lehrer diese Zeit irgendwo weg. Wo kann er sie wegnehmen? Bei der Zuwendung zum Schüler. Und das tut er. Und ich finde es nicht zielführend, wenn wir immer mehr Zeit der Bürokratie zuwenden, indem wir endlose Statistiken ausfüllen und die Lehrer diese Zeit automatisch bei den Schülern wegnehmen. Ich behaupte sogar, dass ich erkennen kann, wenn die Lehrer viel zu korrigieren haben, hab ich einen hohen Krankenstand, gerade bei diesen Lehrern, die korrigieren müssen. (35SL1B, 51)

Ein weiteres Hindernis für eine motivierte Arbeit mit VERA sei, dass den Lehrkräften die Intention des Instruments nicht ausreichend vermittelt wurde, um ein wirkliches Verständnis dafür zu entwickeln. (Interessant ist, dass die Schulleitung es nicht zu ihren Aufgaben gehörig begreift, ihrem Kollegium VERA zu erklären.) (13SL2A, 103, 233)

Viele Aussagen thematisieren, dass bei VERA Kosten und Nutzen in keinem aufgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Das Instrument sei im Großen und Ganzen zu umfangreich (v.a. die Auswertung und Rückmeldung) und letztlich unpraktikabel (23SL1B, 34SL1B, 13SL1A, 13SL2A, 14SL1A, 31SL1A, 31SL1A, 33SL1A, 11SL1A, 13SL1A, 31SL1B). Würde man es ernst nehmen, komme man zu nichts anderem mehr (23SL1B, 44). Außerdem benötigten erfahrenen Lehrer/-innen dieses Instrument nicht für ihre Diagnostik (14SL1A, 60). Eine Schulleitung spricht von einem „Klotz am Bein“ (35SL1B, 49). Der Unmut über VERA werde noch dadurch gesteigert, dass es nicht als Klassenarbeit gewertet werden dürfe und die Arbeit so als verschwendet wahrgenommen werde (12SL1A, 65, 13SL1A, 61, 31SL1B).

Ich will einmal so viel sagen. Ich habe hier einmal ausgedrückt wie [...] umfangreich eigentlich das Material ist, als Auswertung für eine Arbeit. Ich halte es eigentlich für übertrieben! Ich würde mir wünschen, dass man es ein bisschen kürzer fasst. Selbst wenn ich jetzt die Sachen durchgehe und mir anschau: wie sieht es denn eigentlich aus, ich brauche da wenigstens eine halbe Stunde pro Klasse, um wirklich einen kleinen Überblick zu bekommen. Ich glaube, die ganze Geschichte ist ein wenig zu unübersichtlich. Könnte man vielleicht ein bisschen kürzer machen. [...] (31SL1A,64)

Einige Schulleitungen zweifeln auch die Aussagekraft der VERA-Ergebnisse an (23SL1B, 33SL1B, 35SL1B, 13SL1A, 33SL1B,51). Begründungen, die dafür angeführt werden sind:

- Die Schüler/-innen der achten Klasse könnten noch gar nicht das, was abgetestet wird (23SL1B, 42).
- Die Schüler/-innen in diesem Alter nehmen das noch nicht ernst (33SL1B, 51)
- Die einzelnen Schulen sind so unterschiedlich, dass ein Vergleich überhaupt nicht möglich ist (33SL1B, 117).
- Da die Arbeit nicht bewertet wird, kann man als Lehrer nicht wissen, ob sich die Schüler wirklich anstrengen. Zu beobachten ist, dass einige eben nicht wirklich arbeiten (13SL1B, 288-294, 14SL1A).



[...] Wir sehen auch, dass vielleicht manche Themenbereiche unsere Schüler nicht gut bewältigt haben, aber da ist dann immer gleich die Frage: Wie können wir jetzt das einschätzen? Haben die Schüler sich jetzt wirklich so wie in einer Klassenarbeit angestrengt, ja? Oder haben eben doch einige das relativ locker genommen. Und das muss man, denke ich, so sehen, ja? Und haben dann einfach nicht ihr normales Leistungsspektrum abgesprudelt. Und dann ist es aber immer schwierig, dann kriegt man so ein Bild heraus. Sind die jetzt tatsächlich so schwach gewesen und haben die da solche Defizite? Oder ist das eigentlich nur, weil sie jetzt einfach keine Lust hatten, sich anzustrengen, weil sie wissen, es wird nicht benotet. Dass dann da eben im Grunde diese Rückmeldung nicht richtig aussagekräftig ist. (13SL1A, 61)

Das Verbot, die Arbeit zu bewerten, wirke sehr negativ auf die Motivation der Schüler, da sie so das Gefühl bekämen, dass der Test keine Wichtigkeit besitze (33SL1B, 35SL1B, 11SL1B, 13SL1B, 13SL2B, 12SL1A, 13SL1A, 13SL2A, 14SL1A, 14SL2A, 31SL1B).

Denn ich denke, das ist für die Schüler, die sind in diesem System aufgewachsen und das Benoten ist ein Teil ihrer Lebenswelt und wenn dann plötzlich was nicht benotet wird, wird es nicht so ernst genommen. (4SL2A, 33)

Die zielgerichtete Nutzung und Rückkopplung der Ergebnisse an den Unterricht werde stark dadurch behindert, dass die Auswertungen zu spät kommen, so eine Reihe von Schulleitungen, v.a. wenn von Klasse acht auf neun ein Fachlehrerwechsel stattfindet (21SL1B, 35SL1B, 45SL1B, 31SL1A, 42SL1A, 34SL1B, 24SL1B). In diesem Zusammenhang bezeichnet eine Schulleitung sie als „Schnee von gestern“ (21SL1B, 28). Auch seien die Rückmeldungen ungenügend, da sie den individuellen Entwicklungsbedarf der Schüler nicht mit beinhaltet (24SL1A, 8).

Ja, wenn man die Rückmeldung des ISQ bekommt, sind normalerweise andere Lehrer schon wieder mit der Klasse befasst, sodass es den Lehrer, der sie mal hatte, eigentlich wenig interessiert und der, der die Klasse neu hat, den interessiert's eigentlich auch nicht. Die Ergebnisse kommen viel zu spät. Sie müssten noch im selben Schuljahr kommen, dann hätte es einen Ertrag, weil der Lehrer mit den Schülern ja noch da zusammen sitzt. [...]. (35SL1B, 9)

Zwei Schulleitungen sehen ein Problem darin, dass es den Lehrern an fundiertem Wissen mangle, den Förderbedarf, den VERA anzeige, umzusetzen (22SL1B, 24SL1A).

Insofern denke ich, ist es für die Kollegen schwierig, diese Arbeit zu schreiben, wenn dann eben keine individuelle Rückmeldung kommt. Sie können sich das nicht alles selber aus den Fingern saugen, dazu haben die ja gar nicht die Zeit. Und sie sind ja auch gar nicht ausgebildet, um solche Diagnosen zu beschreiben und herzustellen. (24SL1A,56)

Die Lehrkräfte selbst werden nur von drei Schulleitungen explizit als eine Rahmenbedingung für die Verarbeitung der VERA-Ergebnisse genannt.

- Als Schule hat man keine Chance, schlechte Lehrer/-innen zu versetzen (33SL1B, 133).
- Der Altersdurchschnitt im Kollegium ist zu hoch (42SL1A, 277).
- Jüngere Lehrkräfte sind gegenüber VERA offener und arbeiteten unterstützender zusammen.

[...] also ganz grob, also das ist so eher eine Tendenz, dass bei älteren Kollegen, Kolleginnen und Kollegen da die Abneigung größer ist.[...] als bei jüngeren. Bei jüngeren denke ich, arbeiten auch mehr untereinander

zusammen und da wird auch, denke ich, offener über bestimmte Sachverhalte gesprochen. Bei älteren ist noch eher stark sozusagen die Grundhaltung [...], ich unterrichte in meiner Klasse und da hat eigentlich sonst niemand anderes was verloren. (11SL1B, 56-61)

Zwei Schulleitungen führen an, dass die Kosten für VERA enorm seien (34SL1B, 34SL1A, 13SL1A).

Die Rückmeldung für den einzelnen Schüler. Das ist so viel Papier. Ich finde die Rückmeldungen richtig, aber ich finde [...] dass es da mehr Geld geben muss dafür, dass man da so 'ne Tests macht. Denn im Endeffekt können wir weniger Bücher kaufen, weil wir Testauswertungen bezahlen. Das muss alles immer in der Relation stehen.[...] (34SL1B, 21)

33SL1B nimmt VERA als Evaluationsinstrument wahr, mit dem von oben auf die Lehrkräfte Druck ausgeübt werde (17).

### **Veränderte Rahmenbedingungen**

Von einer positiven Veränderung in der Arbeit mit VERA, die darauf zurückgehe, dass die Angst verglichen zu werden geringer geworden sei, berichtet eine Schulleitung.

Und, dass man so die Angst verliert, solche Vergleiche zu ziehen, weil manche Lehrer sagen: „Ach ne, ich will mich da nicht vergleichen, ja. Ich mache meinen Unterricht und so.“ Aber, die haben keine Angst. Wir haben sehr viele Studenten auch und Referendare und so, da ist sowieso ein bisschen locker alles. Und da verliert man so gänzlich Angst, irgendwelche Vergleiche zu ziehen. (33SL1B, 89)

Einer Schulleitung ist in ihrem Kollegium aufgefallen, dass der Umgang mit VERA offener geworden ist und der Nutzen für die eigene Arbeit zunehmend erkannt werde.

Also, wie gesagt, nach anfänglichen Schwierigkeiten, die aber nicht in der Sache begründet waren, sondern mehr damit begründet sind, wie das halt bei Lehrern so ist, schon wieder was Neues / [...] Und jetzt müssen wir noch mehr machen und wer weiß, was uns das bringt und so weiter und so fort. Also muss ich sagen, ist der Umgang zu dem Thema insgesamt wesentlich offener geworden und man hat einfach auch erkannt, dass es für die eigene Arbeit was bringt. [...] Ja, man sieht also, wo stehe ich selber mit dem, was ich mache. Man kann seine eigene Arbeit einordnen. Wie gesagt natürlich nicht immer von einem Jahrgang ausgehend, sondern über einen längeren Zeitraum. Und von daher ist das, ja wie ich es heute schon einmal gesagt habe, eigentlich mittlerweile Alltagsgeschäft im Schuljahr. (44SL2B, 128-132)

Eine andere Schulleitung merkt an, dass sich Verbesserungen in der Verkürzung der Zeitspanne bis zu den Rückmeldungen wahrnehmen lassen (23SL1B, 3).

### *a. Testdurchführung*

#### **Problematisch**

Die Organisation/Vorbereitung und die Durchführung von VERA stellen einen enormen Aufwand dar (12SL1A, 14SL1A, 14SL2A, 22SL1A, 33SL1B). Einzelne Aspekte, die in diesem Zusammenhang genannt werden sind:

- das Erstellen der Kopien (12SL1A, 14SL1A)
- Logistik bezüglich der Raumplanung und Lehrerbesetzung für die Testphase (14SL1A, 21SL1A), was dazu führt, dass oft fachfremde Lehrer die Aufsicht führen müssen (33SL1B, 7)
- das Koordinieren der verschiedenen Prüfungen und der Forschungsanfragen (22SL1A, 8)

Und organisatorisch belasten diese zentralen Prüfungen die Schulen enorm. Das zweite Halbjahr ist praktisch nicht mehr organisierbar. Wir sitzen Stunden hier, um Austauschsachen und wichtige pädagogische Projekte unterzubringen. (21SL1A, 76)

Als weitere problematische Faktoren bezüglich der Testdurchführung werden genannt:

- Es ist unklar, welche Materialien die Schüler/-innen zum Test noch mitbringen müssen (14SL2A, 387)
- In den Anfängen von VERA passten die Aufgaben in Mathematik nicht zum Curriculum (21SL1A, 8).
- Die falschen Testbögen wurden geliefert (21SL1A, 8).
- Die Fragen sind zu schwer (21SL1A, 8) oder zu leicht (31SL1B, 25).
- Die Schule muss die Testhefte für alle Schüler/-innen ausdrucken und die Kosten dafür alleine tragen (34SL1B, 17).
- Die Eingabe bzw. die Arbeit mit der Eingabemaske ist schwierig und sehr fehleranfällig (15SL2B, 235-243).
- Die Korrektur sowie die Eingabe der Tests am PC sind zu zeitaufwendig und kompliziert (33SL1A, 44SL1A, 23SL1B).

Also, in Mathe, z.B., also ich bin selbst Mathelehrerin und ich hatte schon mal Mathematik geschrieben, z.B. im vorigen Jahr. Das ist dann so, dass wir dann alle vier Mathelehrer ausgewertet haben und haben das eingetragen in die Bögen. Das war sehr aufwendig. Jeder Punkt musste eingetragen und, und, und, da in den Computer [...]. (33SL1A, 5)

#### **Unproblematisch**

Und mittlerweile ist das eigentlich ein Selbstläufer. Also, die Termine werden bekannt gegeben, die Vorschriften sind bekannt. Dann gibt es von der Schulaufsicht regelmäßig auch Rundschreiben dazu [...] (34SL1A, 14)

Viele Schulleitungen empfinden die Vorbereitung, Organisation und Durchführung als unproblematisch (12SL1A, 22SL1A, 24SL1A, 31SL1A, 34SL1A, 43SL1A, 41SL1A, 44SL1A, 42SL1A, 21SL1B, 22SL1B, 23SL1B, 24SL1B, 35SL1B, 12SL1B). Auch die Informationen über die

Termine sowie Zusendung der Unterlagen geschehe zuverlässig und rechtzeitig (11SL1A, 33SL1A, 22SL1A)

[...]Wir legen einfach das fest im Terminplan. Die Termine werden ja mitgeteilt von der Senatsverwaltung, wann die geschrieben werden. Das erhalten die Lehrer als Information. Da wird an dem Tag natürlich dann../ da weiß jeder rechtzeitig, wann das ist und wie viele Zeitstunden, so dass wir auch die Raumplanung entsprechend machen können. Und dann gibt es einen Termin ja auch, wo die Ergebnisse eingetragen werden können. Also insofern ist das eigentlich gut organisiert und unproblematisch. (22SL1B, 14)

Der Arbeitsaufwand für Korrektur sowie Eingabe der Tests in den Computer wird als vertretbar wahrgenommen (24SL1A, 33SL1B, 12SL1B).

[...] Vom Korrekturaufwand find ich's auch nicht so tragisch, also maximal wie eine Klassenarbeit. [...] Und der Umgang mit [...] diesen Dateien war auch unproblematisch, also das haben die Kollegen alle hingekriegt - mit dieser Exceldatei.[...] Es gab teilweise Druckerprobleme, wenn man dann die Ergebnisse ausdrucken wollte, da gab's ab und zu Probleme. Aber insgesamt hat das ganz gut funktioniert mit der Rückmeldung (12SL1B, 33-135)

Eine Schulleitung betont, dass nicht die Durchführung problematisch sei, sondern die Einstellung der Lehrer/-innen zu VERA.

I: [...] Also empfinden Sie die Durchführung der Kompetenztests als problematisch?

**41SL1A:** Eigentlich nicht. Problematisch ist eher die Befindlichkeit der einzelnen Kollegen, die zum Teil gerne irgendwelche Ausreden finden wollen, dass es vielleicht nicht stattfindet. (41SL1A, 40-41)

## Allgemein

Einige Schulleitungen gaben allgemeine Informationen zur Testdurchführung an ihrer Schule – so zum Beispiel zur Rolle der Fachkonferenzen und Fachkonferenzleiter/-innen:

- Die Fachkonferenzen entscheiden, welche der freiwilligen Bestandteile von VERA durchgeführt werden und welche nicht. Diese Entscheidung wird dann an die Schulleitung zurückgemeldet (31SL1A, 4).
- Die Fachkonferenzleiter/-innen sind in Zusammenarbeit mit der stellvertretenden Schulleitung verantwortlich für die Vorbereitung und die Information der beteiligten Lehrkräfte (34SL1A, 14).
- Die Fachlehrer/-innen werden von der Schulleitung „beauftragt, die Sache zu übernehmen“ (35SL1B, 5).

Die Vorbereitung auf VERA verläuft an den Schulen unterschiedlich. Einige bereiten nur auf das Testformat vor, d.h. sie üben mit den Schülern/-innen typische Fragstellungen und Antwortformate (22SL1B, 106, 34SL1B, 79, 23SL1B, 12SL1B).

Und vielleicht noch was für Sie von Interesse ist, es ist ja eigentlich so gewünscht auch vom Ministerium, dass da nicht gezielt drauf vorbereitet wird und da dran haben wir uns auch gehalten. Also [...] das einzige was ich zu den Schülern gesagt habe, ist, dass sie sich noch mal das durchlesen sollen, was wir letztes Jahr gemacht haben. Aber ich habe sie nicht noch mal gezielt wiederholt. (15SL1A, 34)

In einer anderen Schule haben sich die Lehrer/-innen des Fachbereichs Mathematik dazu entschieden, die Aufgabensammlung eines bestimmten Schulbuchverlages für die (sehr intensive) Vorbereitung einzusetzen. Diese Aufgabensammlung musste von den Schülern/-

innen erworben werden (31SL1B, 9). Eine Schulleitung kritisiert die Methode des „Learning for the test“, die aber von allen Schulen angewendet werde (35SL1B, 19).

Zwei Schulleitungen berichten, dass sie die Eltern im Vorfeld über den Termin, den Ablauf und die Inhalte der VERA-Tests informiere (34SL1A, 33SL1B).

21SL1B erklärt, da es sich bei VERA um einen Multiple-Choice-Test handle, müsse man bei der Organisation und Durchführung ein besonderes Augenmerk auf das Verhindern des Abschreibens legen (21SL1B, 14).

In einer Schule erhält das Kollegium kurz nach der Bekanntgabe der Termine von VERA fachspezifische Fortbildungsangebote.

[...] und dann gibt es in der Nachfolgezeit ein Angebot, dass die Kollegen zu einer Fortbildung gehen können, dass dann noch mal genauer erklärt wird, also fachspezifische Sachen noch mal besprochen werden. Also praktisch, was wird da verlangt bei den Schülern, was muss bis dahin gemacht werden, also, soweit ich das von den Kollegen gehört habe. [...] (34SL1A, 14)

## **Veränderung**

Von Veränderungen im Zusammenhang mit der Durchführung von VERA berichten fünf Schulleitungen.

Durch die vollkommene Digitalisierung des gesamten Verfahrens sei es praktikabler geworden (31SE1B, 5).

Eine andere Schulleitung stellt fest, dass im Gegensatz zu den ersten Jahren mittlerweile eine Routine Einzug gehalten habe.

Also da muss ich ganz ehrlich sagen, das ist mittlerweile ja, Alltagsablauf. Also man hat sich dran gewöhnt, auch an die äußere Form, an die Ergebnismeldung, an die Durchführung selber. Also, es gibt da auch bei den Kollegen, aus meiner Sicht zumindest, keine prinzipiellen (Grob-) Vorbehalte mehr, die es am Anfang sicher hier und da noch mal gab. Das liegt sicher in der Natur der Sache. Nur weiß ich natürlich nicht, was Ihnen die einzelnen Kollegen erzählt haben. Also ich sag es mal so, zumindest kommen bei der Schulleitung keine Probleme mehr in der Richtung an. [...]Also es ist eigentlich so in den ganz normalen Schuljahresablauf inzwischen integriert, ohne dass das noch irgendwelcher besonderer Hinweise oder Maßnahmen oder besonderer Vorbereitung bedarf. Das funktioniert schlicht und ergreifend. (44SL2B, 9-11)

Durch die Teilnahme an allen VERA-Bestandteilen in den vergangenen Jahren, so eine Schulleitung, kam es zu einer immensen Belastung des Kollegiums, die in einem hohen Krankenstand ihren Ausdruck fand. Die GLK habe deshalb beschlossen, in diesem Jahr nur an den verpflichtenden Teilen von VERA teilzunehmen (41SL1B, 19-33).

Eine Schulleitung stellt fest, dass, je mehr Bundesländern an VERA teilnehmen, desto weniger lehrplankonform seien diese Test (45SL1B, 221).

### *b. Testkonstruktion, Ergebnisdarstellung und -aufbereitung*

#### **Testkonstruktion**

Über Unklarheiten bei der Itembewertung/Punktvergabe klagen drei Schulleitungen (12SL1A, 13SL2A, 35SL1B). Als besonders problematisch wird hierbei empfunden, dass es keine Punkte für einen richtigen Ansatz gebe (13SL1A, 63-65, 34SL1B, 23).

Und dann auch vor allem [...] die Korrektur insofern schwierig ist, als es nicht ganz klar ist: Wann kann ich jetzt so ein Item vergeben und wann nicht? Und dann schon bei kleinsten Abweichungen im Grunde das Item nicht vergeben werden durfte. (12SL1A, 21)

Zur Aufgabenkonstruktion bzw. den Aufgabenformaten finden sich neun Äußerungen. Unter ihnen ist nur eine positive und eine neutrale. In der positiven wird der Praxisbezug einiger Aufgaben gelobt, da diese den Schülern zeigen, wo ihr Wissen Anwendung finde (33SL1B, 5). Und eine Schulleitung stellt lediglich fest, dass man den Schülern den Testaufbau erklären müsse, insbesondere, dass es Testaufgaben gebe, die deutlich über dem Niveau der achten Klasse liegen, um Frustrationen vorzubeugen (34SL1B, 9).

Die Kritikpunkte sind:

- Die Aufgaben sind nicht immer valide (13SL2A, 75).
- Die Gesamtheit der Aufgaben ist zu einfach fürs Gymnasien (23SL1B, 3) bzw. die ganz einfachen Aufgaben verunsichern die Schüler (33SL1B).
- Die Aufgaben auf den höchsten Kompetenzstufen werden kritisiert (12SL1B, 146-148).
- Die Hörbeispiele des Englischtest sind zu schwer (34SL1B, 13, 15SL1A).
- Bei einem Großteil der Aufgaben handelt es sich um geschlossene Formate, die die Schüler nicht gewohnt sind (34SL1B, 23).
- VERA testet weniger das fachliche Wissen und die fachlichen Kompetenzen, als vielmehr Testkompetenz und Konzentrationsfähigkeit ab (34SL1B, 13 & 75).
- Die einzelnen Tests haben zu viele Aufgaben, um sie detailliert für jeden Schüler auswerten zu können (21SL1B, 22).
- Problematisiert wird auch der Durchführungszeitpunkt (12SL1A, 14SL1A, 41SL1A, 12SL1B). Es gibt unterschiedliche Testzeitpunkte in Pilotschulen (Ende Klasse 8) und den anderen Schulen (Anfang Klasse 9). Als besonders ungünstig wird hierbei wahrgenommen, dass die Schüler über die Ferien vieles vergessen und die Tests somit schlechtere Ergebnisse liefern (12SL1B, 55-57).

Den Grund für die unzureichende Güte der Vergleichbarkeit (im Längs- und Querschnitt) sehen drei Schulleitungen in ihrer Konstruktion begründet. Angeführt werden hier folgende Argumente:

- Klassen mit einem spezifischen fachlichen Focus (z.B. bilinguale Klassen) erzielen natürlich bessere Ergebnisse als Klassen ohne diesen Schwerpunkt. Damit ist die Vergleichbarkeit eingeschränkt (13SL2A, 105).
- Die Anforderungsniveaus der Aufgaben schwanken zwischen den einzelnen Jahren (21SL1B, 60).
- Die Zusammenstellung der Vergleichsgruppen ist nicht adäquat (21SL1B, 60).

- Die Unklarheiten bei der Punktevergabe führen zu unterschiedlichen Wertungen gleicher Ergebnisse (35SL1B).

**35SL1B:** [...] Und so unterschiedlich ist die Auffassung in Mathematik, dem grandios objektiven Fach. Da kriegt der von mir einen Punkt von zehn und von dem kriegt der neun von zehn.

I: Das is'n Unterschied.

**35SL1B:** Das is'n Unterschied. So und solchen Quatsch kann ich doch nicht in ein Ranking stellen und wenn wir noch von Deutsch noch reden und Englisch, ist ja geradezu lächerlich. (35SL1B, 107-109)

Einen weiteren größeren Kritikpunkt stellen die Test- bzw. Aufgabeninhalte dar. Hierbei wird zum einen angeführt, dass VERA zu punktuell teste bzw. zu wenige Bereiche erfasse (15SL1A, 16, 21SL1A), zum anderen seien die VERA-Schwerpunkte Randthemen im Lehrplan (12SL1B, 151). Hinzu kommt, dass die Konzentration auf die Hauptfächer als problematisch empfunden wird (21SL1A).

Das ist eines der großen Risiken, diese Konzentration auf die Kernfächer Deutsch, Fremdsprache, Mathematik und auf das, was eben in testbasierten Prüfungsformen geprüft werden kann. Das ist ja nur ein winziger Ausschnitt, also insbesondere, also bei Mathematik. Ich bin kein Mathematiker, das kann ich von der Sache her nicht so wirklich beurteilen, aber in den Sprachen und im Deutschunterricht ist das ja eine unglaubliche Einschränkung und Fokussierung auf ganz wenige Qualifikationen, die da getestet werden und viele Dinge bleiben völlig außen vor. (21SL1A, 62)

Als weitere Mängel in der Konstruktion der VERA-Tests werden angegeben:

- VERA reagiert zu sensibel auf Leistungen in den Extremen (21SL1A, 12).
- Ein Vergleich ist erst ab der Schulebene sinnvoll, da erst hier genug Daten vorhanden sind (21SL1B, 62)
- VERA informiert nur über Ergebnisse, enthält aber keine Förderinstrumente (22SL1B, 50).
- Die Testzeit ist zu kurz bemessen, d.h. man kann den Test nicht in der vorgegebenen Zeit absolvieren v.a. nicht, wenn man die Testinstruktionen ernst nimmt. Aus diesem Umstand resultieren sehr unterschiedliche Durchführungspraxen, was einer Vergleichbarkeit entgegenwirkt (34SL1B, 69).
- Die Testauswertung sollte zentral erfolgen, durch Personen, die die Klasse nicht kennen (44SL1A, 25).

Eine Schulleitung erklärt, dass das gesamte VERA-Testformat zu kompliziert sei.

Bei VERA-8 sieht das schon ziemlich viel anders aus, aber da ist das Testformat so kompliziert, dass aus meiner Perspektive heraus kein Lehrer aus eigenen Kräften und eigenem Wissen heraus eine tatsächliche Umsetzung für seinen Unterricht daraus ableiten kann. (24SL1B, 64)

Eine andere Schulleitung warnt allgemein vor zu vielen Tests (44SL1A, 25).

### **Ergebnisdarstellung und -aufbereitung**

Was die Form der Rückmeldungen angeht, d.h. die Ergebnisdarstellung und Aufbereitung, gibt es mehr positive als negative Beurteilungen. Sie werden als verständlich (15SL1A, 22SL1A, 41SL1A, 21SL1B, 22SL1B, 34SL1B) und hilfreich (41SL1A, 15SL1A, 282) beschrieben.

Es gibt da auch sehr schöne Diagramme und ist auch schön aufbereitet und wir haben jetzt in der Aula eine fünf Meter Präsentationswand. (41SL1A, 263)

Schwierigkeiten insbesondere der Lehrkräfte, die in ihrer Ausbildung nicht mit Statistik in Berührung gekommen sind, werden durch Hilfen im Kollegium kompensiert (33SL1B, 53, 34SL1B) oder konnten durch das Einarbeiten in die Materie ganz beseitigt werden (22SL1A, 38).

Kritikpunkte an der Form der Rückmeldung sind folgende:

- Die Darstellung sollte einfacher sein, gerade auch für die Kommunikation bzw. Weitergabe an die Eltern (34SL1A, 35).
- Die Rückmeldungen sind zu umfangreich, um bearbeitet werden zu können (21SL1B, 92, 41SL1B, 77).
- Es ist schwierig, die Rückmeldungen in allen Einzelheiten zu verstehen, auch wegen zu komplizierten Formulierungen (21SL1B, 50, 34SL1B).
- Eine Schulleitung vermutet, dass Schwierigkeiten beim Umgang mit den Rückmeldungen von den Betroffenen kaum zugegeben werden (41SL1B, 77).
- Eine Schulleitung bemängelt, dass die Zahlen in den Rückmeldungen zu ungenau seien (zu wenige Kommastellen) (21SL1B, 62).

### **Langfristige Dokumentation**

Die langfristige Dokumentation und Reflektion der VERA-Ergebnisse wird von acht Schulleitungen für wichtig erachtet, insbesondere für die Entwicklungen in einzelnen Fächern (41SL1A, 89), allerdings gibt es Probleme in der Umsetzung v.a. auf Grund von Zeitmangel (21SL1A, 43SL1A, 21SL1B, 23SL1B, 24SL1B, 11SL1B, 15SL2B).

Ich gucke auch auf die Entwicklung, wir haben ja wunderbare Diagramme wie es in den letzten vier, fünf Jahren für uns [...]. (43SL1A, 66)

Aber langfristig, wie gesagt, wird nur die Ergebnisse, die dann zurückkommen eben von Vera-8 und vom MSA und vom Abitur../ diese drei Sachen, weil das eben richtig klare Ergebnisse sind und auch bewertet wurde. Die haben wir richtig in Statistiken dann und gehen eben dann zwei, drei Jahre immer zurück und das wird dann halt immer erneuert. (23SL1B, 48)

Eine Schulleitung erklärt, dass eine selbstständige langfristige Dokumentation der Ergebnisse nicht notwendig sei, da diese bei Interesse ja auf dem ISQ-Portal einzusehen seien (35SL1B, 82-83).

Für nicht sinnvoll erachtet eine andere Schulleitung einen Vergleich der Ergebnisse verschiedener Jahre, da die Jahrgänge zu unterschiedlich seien.

I: Dokumentieren Sie die Ergebnisse aus den vergangenen Jahren und schauen Sie sich im Vergleich../ oder diese Entwicklungen im../

**31SL1B:** Nein haben wir nicht gemacht. Haben wir bisher noch nicht gemacht. Ist, denke ich mal, durchaus auch gefährlich, weil man Jahrgänge miteinander vergleicht, die nicht unbedingt gleich sind. Und da gibt es sicherlich auch sehr unterschiedlich entwickelte Jahrgänge. Das bringt vielleicht nicht allzu viel. Also man



kann daraus dann nicht Rückschlüsse auf die Qualität der eigenen Arbeit schließen, glaube ich nicht.“ (31SL1B, 50-51)

### c. Keine Veränderungen (zweiter Messzeitpunkt)

Drei Schulleitungen äußerten sich explizit dazu, dass es im Bereich der Rahmenbedingungen sowie dem Umgang mit den Rückmeldungen im Zeitraum der beiden Befragungswellen zu keinen Veränderungen kam (21SL1B, 33SL1B, 34SL1B). Die Kollegen klagten immer noch über den Mehraufwand ohne Nutzen, so eine Schulleitung (33SL1B, 9).

#### 4.1.3 (Veränderung der) Kommunikation

Hierbei stehen die Kommunikation bzw. Begründung für die Nicht-Kommunikation rund um VERA-8 im Vordergrund.

Zwei Schulleitungen äußern sich in diesem Zusammenhang ganz allgemein über das positive Kommunikationsverhalten und die offene Atmosphäre in ihrem Kollegium (23SL1B, 79, 34SL1B).

Zur Kommunikationsstruktur bzw. Informationsweitergabe bezüglich VERA-8 werden folgende Aussagen gemacht:

- Die Ergebnisse werden in einer zentralen Datei gesammelt und dann von dem/der die Datei betreuenden Lehrer/-in an die Fachbereiche weiter gegeben, die eigenverantwortlich damit umgehen (13SL1A, 27-33).
- Die Fachbereichsleiter/-innen informieren ihre Fachbereiche und dort findet dann auch die Kommunikation über VERA-8 statt (31SL1B, 15).
- Die Ergebnisse werden von der Schulleitung zusammengestellt und anschließend mit der erweiterten Schulleitung besprochen (13SL1A, 31).
- Die Ergebnisse werden von der Schulleitung in der Schule ausgehängt. Die Fachlehrer/-innen sollen darüber reflektieren, wie es zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen ist (41SL1A, 83).
- Die Interpretation der Ergebnisse ist die Aufgabe der an VERA beteiligten Lehrer/-innen (15SL1A, 23SL1B).
- Der Austausch zu VERA-8 findet eher informell statt (22SL1B, 106, 15SL1A).

I: Der konkrete Austausch zu den Ergebnissen, wie ist der vonstatten gegangen, hier an der Schule? Hat sich da irgendwas verändert?

**23SL1B:** Das machen die Fachlehrer alleine sicher und mit der Klasse und mit ihrem Fachbereich dann. Aber es sind immer nur die damit befasst, die jetzt eben eine achte Klasse unterrichten auch. (23SL1B, 20-21)

Zwei Schulleitungen klagen über mangelnde bzw. verwirrende Kommunikation im Implementationsprozess (13SL2A, 12SL1B).

Die Diskrepanz zwischen dem pädagogischen Ansatz einer Schule und dem testtheoretischen Ansatz der DVAs in [NAME LAND] wurde nicht kommuniziert aus meiner Sicht und auch nicht vermittelt den Lehrkräften, auch nicht den Schulleitungen in adäquater Weise. Sodass ein Haufen Ärger [...] vorprogrammiert ist,

weil wir gar nicht verstehen, was die DVA eigentlich will, was sie leisten kann von ihrem Ansatz her und was sie nicht leisten kann. (13SL2A, 11)

Die Qualität und die Quantität des Austausches über die Testergebnisse ist Gegenstand einer Vielzahl von Äußerungen (13SL2A, 22SL1B, 24SL1B, 31SL1B, 23SL1A, 33SL1B, 34SL1B, 34SL1A, 12SL1B, 13SL2B). Als negative Gesichtspunkte werden genannt, dass die Kommunikationsstrukturen noch nicht optimal entwickelt sind (13SL2A, 109) und dass zu wenig Kommunikation stattfindet (34SL1B, 27, 41).

I: Sie hatten ja relativ am Anfang des Interviews gesagt, dass Sie leider nicht so viel Kommunikation in Bezug auf VERA an ihrer Schule sehen. Würden Sie sich mehr wünschen?

**34SL1B:** Ich würde mir die Zeit dafür wünschen und dann wäre das andere möglich. Ansonsten../ solange die Lehrerarbeitszeit an gehaltenen Unterrichtsstunden hängt und man nicht sieht, dass man für pädagogische Arbeit und für den Austausch untereinander auch Zeit braucht und die im Arbeitszeitvolumen drin sein muss, kommen wir da nicht wirklich voran. (34SL1B, 66-67)

Eine Schulleitung erklärt, dass sich die Güte und Intensität der Kommunikation nur durch den Workshop verbessern werde, den das Forschungsteam der Schule angeboten habe, da erst dann genügend Knowhow als Basis existent sei (24SL1B, 14).

Es finden sich aber auch positive Äußerungen, die von einer Verbesserung und einer höheren Intensität des Austausches sprechen (22SL1B, 31SL1B, 23SL1B, 11SL1A).

I: [...] Würden Sie sagen, dass sich insgesamt durch die Einführung von VERA-8 und auch MSA die Kommunikation innerhalb des Kollegiums verstärkt hat?

**23SL1A:** Zwangsläufig, ja, weil man eben schon genau die gleichen Ziele hat, die man anstrebt. Und es ist natürlich so, dass die Kollegen untereinander sich da schon eher in der Kommunikation befinden, wenn sie parallel in der anderen Klasse Unterricht haben. Man vergleicht sich, wie schnell kommt man voran und wo haben die Schüler besondere Schwierigkeiten, sind die Defizite auch in dem und dem Bereich zu finden und solche Sachen. Also das hat schon die Kommunikation gefördert, aber wie gesagt, eigentlich zwangsläufig, was ja nicht schlecht ist letztendlich. Das denke ich, ist auf jeden Fall förderlich, wenn mehr Kommunikation innerhalb des Fachbereichs stattfindet und auch fachübergreifend natürlich. Wir machen auch hin und wieder mal fachübergreifende Projekte. [...] (23SL1A, 29-30)

Eine Schulleitung erklärt, dass sich der Austausch zu VERA verbessert habe, seitdem in der Schule eine Koordinationsstelle geschaffen wurde (11SL1B, 277-280).

Von einer intensiven Kommunikation zum Themenbereich VERA-8 in Schulleitertagungen, in denen v.a. auch Kritikpunkte festgehalten und weitergegeben werden, berichten drei Interviewpersonen (34SL1A, 5-8, 12SL1B, 13SL2B).

Aber auch eine Stellungnahme, die sich gegen mehr Kommunikation ausspricht, ist zu finden.

I: Und entspricht das Ihren Erwartungen oder würden Sie sich noch mehr wünschen? Noch mehr Austausch, noch mehr Kooperation?

**33SL1B:** Nein, nein. Da haben wir nicht die Zeit. Also noch mehr../ ich weiß nicht, wie das dann von den Kollegen geleistet werden soll. Ich glaube, wir machen schon genug an der Schule und ich glaube zusätzlich../ ich wüsste nicht was, weil da könnte man genauso über die gleichen Probleme sprechen, die wir ja sowieso besprechen und nur darüber zu reden, da muss man sich nicht treffen. Da müsste jetzt eine konkrete Hilfe da sein und sagen: "Ich werde Ihnen jetzt zeigen, wie man so 'ne Aufgaben und das können Sie mit den Schüler üben." oder so vielleicht. Weiß ich nicht, was man../ aber sonst nicht. (33SL1B, 145-146)

Als ein weiterer Aspekt in der Kommunikation über die VERA-Ergebnisse wird der Austausch mit den Eltern und Schülern/-innen gesehen, dessen Intensivierung sich eine Schulleitung wünscht, auch um eine breitere Öffentlichkeit herzustellen (22SL1A, 16) und der in einer anderen Schule bereits etabliert ist (32SL1A, 29).

Interessant ist die Äußerung einer Schulleitung, die sich nicht mehr erinnern kann, ob die VERA-Ergebnisse im letzten Jahr Thema in den Fachkonferenzen waren (15SL1A, 41-41).

#### *a. Austausch mit Schulaufsicht*

Auf die Frage, wie sich der Austausch mit der Schulaufsicht gestaltet, antwortete eine Schulleitung mit einer Beschreibung der jeweiligen Aufgabenfelder.

Na gut, die Kontakte zwischen Schule und Schulaufsicht sind ja eigentlich vorgegeben durch die Zuweisung bestimmter Aufgabenfelder. D.h. Schule betreibt das operative Geschäft vor Ort und die Schulaufsicht ist im Endeffekt das Bindeglied zwischen der strategischen und operativen Ebene. (22SL1A, 76)

Sehr viele Schulleitungen äußern sich bezüglich der Kommunikation mit der Schulaufsicht negativ<sup>1</sup>. Die Bandbreite erstreckt sich von einer unzureichenden bis hin zu keiner Kommunikation (12SL1A, 13SL1A, 13SL2A, 14SL1A, 14SL2A, 15SL1A, 22SL1A, 24SL1A, 32SL1A, 33SL1A, 41SL1A, 44SL1A, 22SL1B, 21SL1B, 24SL1B, 31SL1B, 33SL1B, 34SL1B, 35SL1B, 11SL1B, 12SL1B, 15SL1B)

I: Wie ist da der Kontakt zu denen?

**35SL1B:** Na gar nicht, die kommen hierher und denn buddeln sie hier alles durch, stellen Fangfragen und denn ist der Kontakt manchmal ein bisschen frostig. (35SL1B, 88-89, vgl. auch 91)

Entweder wird der Austausch zu VERA hier nur als Randthema wahrgenommen oder VERA spielt in ihm überhaupt keine Rolle. Es gibt keine Nachfragen, die Ergebnisse werden lediglich weitergeleitet (22SL1B, 12SL1A, 24SL1B, 31SL1B, 33SL1B, 11SL1B, 15SL1B, 14SL2A), Zielvereinbarungen werden nicht abgeschlossen (33SL1A, 94, 32SL1A) und eine Schulleitung empfinde sie auch als Zeitverschwendung. Im Zusammenhang mit VERA sei das Schulamt nutzlos (32SL1A, 143 (Prot.)).

Also ich, wenn man also wirklich [...] die Schulaufsicht der Senatsverwaltung, die im Bezirk angesiedelt ist, so muss man es korrekt sagen, betrachtet, spielt sie im Zusammenhang mit LAL und VERA-8 für mich überhaupt keine Rolle. Na also ich habe glaube ich mit der Schulrätin über VERA-8 und LAL, kann ich mich nicht erinnern, jemals gesprochen zu haben. (21SL1B, 86)

Ein weiterer Kritikpunkte im Bereich Kommunikation ist, dass die Schulaufsicht keinen Einfluss auf VERA habe, da sie keinen Einfluss auf die LSE-Entwicklungsinstitute habe, d.h. sie

---

<sup>1</sup> Bei den Interviews, deren Signaturen mit 1 beginnen, kommt es z.T. zur Einordnung in beide Kategorien (guter und schlechter Austausch). Der Grund dafür ist, dass hier eine Unterscheidung zwischen Regierungspräsidium und Schulreferenten gemacht wird. Meist ist der Austausch mit dem Regierungspräsidium eher schlecht, der mit den Schulreferenten tendenziell gut.

könne gar nichts ändern, deshalb nütze es auch nicht, Kritikpunkte an sie weiterzugeben (13SL2A, 52-54, 22SL1A, 32SL1A, 95, 13SL2B). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beschreibung der Verantwortlichkeiten bei den Vergleichsarbeiten durch eine Interviewperson:

Ich denke, die Schulaufsicht könnte in VERA-8./ wüsste ich jetzt nicht, wo die Schulaufsicht irgendwo steuern oder stützend eingreifen könnte. VERA-8 ist eine zentrale Erhebung, deren Vorgaben aus der strategischen Ebene kommen, aus dem Bereich der Verwaltungsfachleute und der pädagogischen Fachleute in der Verwaltung des Senats für Bildung, Wissenschaft und Forschung, die wiederum für VERA-8 logischerweise sich externe Hilfe geholt haben. Ich glaube nicht, dass also eben VERA-8, ich weiß nicht wie die Arbeit entstanden ist, aber es gibt sicherlich Arbeitsgruppen in der Senatsverwaltung und dazu werden dann eben auch Fachleute aus dem LISUM und Ähnliches, nehme ich an, hinzugezogen werden, die dann eben diese Tests entwickeln. Und die gehen direkt an die Schulen und die Schulen führen sie durch, auch die Ergebnisse werden direkt online eingeloggt, in der Schule am Verwaltungscomputer der Schule. Insofern ist die Schulaufsicht in dem Bereich also in der Durchführung nicht beteiligt und wüsste ich jetzt auch nicht, wo eine schulaufsichtliche Unterstützung erfolgen könnte. Frage wäre, ob man sich mit der Schulaufsicht berät darüber dann mit den Ergebnissen. Wenn man für die Aufnahme von Schülern oder Ähnliches vielleicht besondere Absprachen treffen könnte, die eben irgendwo als Ergebnis von VERA-8 als Resultat vorliegen. Aber ich glaube, auch da würde ich keine Schnittmenge finden. [...] Also insofern wird auch da die Schulaufsicht glaube ich keine Rolle spielen können.“ (22SL1A, 86)

Eine Schulleitung fordert von Seiten der Senatsverwaltung mehr Selbstkritik:

**24SL1A:** Ich wünsche mir von der Senatsverwaltung strukturell andere Schulbedingungen, unter denen man solche diagnostischen Arbeiten selber leisten könnte. Und ich wünschte mir auch einen Umgang von Seiten der Senatsverwaltung, wo solche Dinge nicht als Anlass genommen werden, um, ich sag' jetzt mal bildlich, auf die Schule draufzuhauen, sondern zum Anlass genommen werden, um zu gucken: Was haben wir von unserer Seite versäumt, dass es soweit kommen konnte und wo können wir die Schule jetzt unterstützen? Dann würde, glaube ich, jeder in der Schule solche Evaluationsinstrumente gerne nutzen und sich dem auch offen gegenüber – aufgeschlossen – darstellen.

**I:** Haben Sie das auch ansatzweise kommuniziert, vielleicht an die Senatsverwaltung [...]? Gab es da vielleicht Möglichkeiten?

**24SL1A:** Na, ja, im Rahmen dieser Kommission: NAME DER KOMMISSION, habe ich das kommuniziert. (24SL1A, 82-84)

Verständnis für die unzureichende Kommunikation seitens der Schulaufsicht bezüglich der Vergleichsarbeiten wird jedoch auch geäußert. Diese sei mit Aufgaben völlig überfrachtet, was dazu führe, dass VERA zu wenig Beachtung finde und ihr Potential nicht ausgeschöpft werde (34SL1B, 58-59).

Es finden sich aber auch viele Äußerungen, die positive Aspekte der Kommunikation mit der Schulaufsicht beschreiben (13SL2A, 21SL1A, 23SL1A, 33SL1A, 24SL1A, 34SL1A, 21SL1B, 22SL1B, 23SL1B, 24SL1B, 31SL1B, 33SL1B, 34SL1B, 45SL1B, 12SL1B).

So wurde VERA von der Schulaufsicht als Themenschwerpunkt in Schulleitertagungen mit aufgenommen (24SL1A, 68, 24SL1B, 13SL2A), was von einer Schulleitung als „interessant“ und „erhellend“ beschrieben wird (13SL2B, 185-187). Eine Schulleitung berichtet, dass VERA immer in Schulleiterdienstberatungen ausgewertet werde (33SL1B, 107).

Der Kontakt zur Schulaufsicht wird von einer Reihe der Interviewten als gut bis sehr gut beschrieben. Adjektive, die in diesem Zusammenhang von den Schulleitungen verwendet

werden, sind: regelmäßig, unproblematisch, offen, vertrauensvoll, unterstützend (34SL1A, 21SL1A, 23SL1A, 24SL1A, 23SL1B, 12SL1B).

I: Wie ist der Umgang mit der Schulaufsicht bezüglich VERA-8 und der VERA-8-Ergebnisse?

**34SL1A:** Ein sehr offener. Also, wir haben jetzt einen neuen Schulrat. Der Schulrat, der für uns viele Jahre zuständig war, ist jetzt in Rente gegangen, aber wir haben auch mit dem neuen Glück gehabt, weil es ein vertrauensvolles Verhältnis ist, man Dinge offen ansprechen kann, man das Gefühl hat, es wird zugehört und weitergemeldet. Also, eine Information geht dann auch weiter. In den Beratungen kann man Dinge offen ansprechen. Im Rahmen der Möglichkeiten, die ein Schulrat hat, die die Schulaufsicht hat, läuft das gut. Speziell mit unserer Schule auch so, dass man sagt, wir werden auch an der langen Leine gelassen. Solange die Schule gute Ergebnisse bringt, kann man auch manchmal unorthodox arbeiten und [...] schaut man über bestimmte Dinge hinweg oder überprüft die nicht so intensiv, solange das gut funktioniert. Also, es ist eine Vertrauensbasis. (34SL1A, 23-24)

Einige Schulleitungen weisen jedoch darauf hin, dass VERA beim Austausch mit der Schulaufsicht keine Rolle spiele (21SL1B, 65-68, 22SL1B, 33SL1A, 33SL1B) oder eher ein Randthema sei, bei welchem die Ergebnisse im Vordergrund stehen (21SL1A, 23SL1A).

[...] Aber bezüglich dieser Tests wird es am Rande nur besprochen. Es ist natürlich so, dass die Schulaufsicht die ganzen Ergebnisse abrufen kann beim ISQ. Und unser Schulrat problematisiert das auch insofern, als das, was ich auch schon sagte, vor zwei Jahren bei uns diese Kurve zwischen den Noten in Mathematik beim MSA und bei den Jahresnoten da eben doch große Diskrepanzen gezeigt haben und dann bin ich auch direkt darauf angesprochen worden. Dann habe ich gesagt: Ja, wir sind auf dem Weg, wir haben das auch festgestellt und wir tun da auch was. In dieser Form bestehen auf jeden Fall eine Kommunikation und auch ein Austausch, aber es ist so, dass an sich die Schulaufsicht da nichts weiter mit zu tun hat. (23SL1A, 36)

Zwei Schulleitungen berichten, dass die Schulaufsicht im Vorfeld von VERA Fortbildungen anbiete und im Nachhinein Auswertungshinweise gebe, auch wird erwähnt, dass sie sich danach erkundige, ob weitere Unterstützungsangebote gewünscht werden (31SL1B, 34SL1B, 61).

Zur Ableitung von Maßnahmen aus VERA in der Interaktion zwischen Schule und Schulaufsicht komme es laut 23SL1A nur in extremen Fällen, sonst sei dies Sache der Schule (37-38). Von einer gegenteiligen Praxis berichtet 33SL1B.

I: Das heißt, Sie liefern diese Ergebnisse?

**33SL1B:** Ja, wir müssen das abgeben und dann wird ein Gesamtdruck für unseren Bereich gemacht und wir bekommen alle diese Auswertung, welche Schule wo liegt und so weiter. Und sind die Ergebnisse schlecht, dann müssen wir dazu eine Stellungnahme schreiben. Also, warum sind die Ergebnisse.. / welche Schlussfolgerung haben wir gezogen für das nächste Mal?

I: Und das mündet in diesen Zielvereinbarungen?

**33SL1B:** Genau. Na ja, Zielvereinbarungen nicht direkt. Das heißt, man muss dann schreiben, was man sich vorgenommen hat, damit die Ergebnisse nicht so schlecht sind nächstes Jahr. Also, als Schule muss man festlegen, welche Maßnahmen man durchführt. Also, zum Beispiel Fortbildung von Lehrkräften oder die Klassen anders vorbereiten oder na ja, was so alles ist. (33SL1B, 108-111)

Die Skepsis einer Schulaufsicht gegenüber Lernstanderhebungen, so eine Schulleitung, führe dazu, dass sie eher nicht als Grundlage für die Ableitung von Maßnahmen bzw. Zielvereinbarungen dienen (21SL1A, 62).

Zur Frage danach, ob die Ergebnisse von VERA an die Schulaufsicht weitergegeben werden, antwortet eine Reihe von Schulleitungen, dass dies nicht notwendig sei, da die Schulaufsicht ja Zugang zu den Ergebnissen habe (22SL1A, 88, 34SL1A, 44SL1A, 22SL1B, 34SL1B). Eine Interviewperson zweifelt allerdings an, dass die Schulaufsicht diese verstehe (34SL1A, 143).

### *b. Austausch mit LSE-Entwicklungsinstituten<sup>2</sup>*

Mit den LSE-Entwicklungsinstituten finde nur ein geringer bzw. gar kein Austausch statt (13SL1B, 13SL1A, 24SL1B, 33SL1B, 11SL1B, 13SL1B).

**I:** Und mit den Instituten, die diese Vergleichsarbeiten entwickeln, also ISQ, LISUM, haben Sie da Kontakt in irgendeiner Form?

**24SL1B:** Also speziell mit Leuten, die jetzt diese Vergleichsarbeiten entwickeln, nicht. Da arbeitet aus unserer Schule auch gar keiner mit. (24SL1B, 53-54)

**I:** Also, die Aufgabenentwickler am IQB oder dem ISQ, haben Sie da irgendwie../

**33SL1B:** Na ja, da gibt es ja so Bücher. Also, diese Hefte, die man manchmal so bekommt. Die bekommen wir auch. Die bekommt jede Schule, aber da kommuniziert man mit den Leuten nicht. Man nimmt das wahr und man guckt sich die Aufgaben an und dann ist gut. Aber es gibt nicht direkt so eine Zusammenarbeit, die gibt es nicht. (33SL1B, 137-138)

Es werden zwei Kritikpunkte am Kommunikationsverhalten der LSE-Entwicklungsinstitute benannt. Zum einen erhalten die Lehrer/-innen keine Reaktionen auf ihre Rückmeldungen bezüglich der Durchführung und Konstruktion der Tests (13SL1A, 74-79), zum anderen werde jegliche Transparenz vermisst (13SL2B, 111-117).

In der Wahrnehmung von drei Schulleitungen finden sich in der Kommunikation mit den LSE-Entwicklungsinstituten sowohl positive als auch negative Aspekte (21SL1B, 22SL1B, 24SL1B). Als negativ wird angeführt, dass der Kontakt zu gering sei, die Testentwickler etwas „weltfremd“ (21SL1B, 82) und geäußerte Kritik zwar wohlwollend entgegengenommen werde, allerdings keine Konsequenzen nach sich ziehe (24SL1B, 58). Neben der wohlwollenden Aufnahmen von Kritik sind weitere positive Aspekte, dass der Kontakt angenehm und interessant sei und dass Vertreter der Institute auch angeboten hätten, zu Informationsveranstaltungen an die Schule zu kommen, nur habe man dafür keine Zeit (21SL1B, 84, 22SL1B). Durchgängig positive Beurteilungen, die den Kontakt mit den LSE-Entwicklungsinstituten beschreiben finden sich auch:

- Das ISQ bietet gute Fortbildungen an, die das Kollegium auch in Anspruch nimmt (23SL1B, 75).
- Die Entwicklungsinstitute sind kommunikationsbereit und ihre Unterstützungsangebote hilfreich (34SL1B, 63 und 65).

---

<sup>2</sup> Nur im Kategoriensystem des 2. Messzeitpunkts enthalten.

- Vertreter der Institute kommen zu Informationsveranstaltungen an die Schule (15SL2B, 258-267).

Eine Schulleitung erklärt, dass sie sich nicht vorstellen könne, dass die Institute auf Anfrage zusätzliche Unterstützung anbieten, habe es aber bisher auch noch nicht ausprobiert (31SL1B, 90-91).

Was die Anlässe bzw. die Themen betrifft, deretwegen der Kontakt zu den Entwicklungsinstituten gesucht wird, handele es sich um technische oder administrative Dinge, aber nicht um inhaltliche (22SL1B, 101-104, 23SL1B). Eine Schulleitung rät ihrem Kollegium, sich bei Problemen und Kritik direkt an die Institute zu wenden.

Ich sag meinen Kolleginnen und Kollegen immer: wenn ihr Kritikpunkte hab, dann schreibt doch direkt an das LS [A.d.V.: Landesinstitut]. [...] Weil die Kollegen natürlich direkt durch ihre Korrektur natürlich sehen: wo sind noch Schwachstellen. Ja und ich finde dann so diese direkte Kommunikation eigentlich am besten. (13SL1B, 170-172)

### *c. Austausch mit Fachkonferenz*

Nach dem Umgang mit den Ergebnissen von VERA befragt, antwortet die Vielzahl der Befragten, dass dies (wie auch die Durchführung) Sache der betreffenden Fachbereiche sei und zumeist in deren Fachkonferenzen erfolge. Hierbei arbeiten die Fachbereiche weitgehend autonom (11SL1A, 12SL1A, 13SL2A, 15SL1A, 22SL1A, 23SL1A, 24SL1A, 31SL1A, 32SL1A, 33SL1A, 34SL1A, 43SL1A, 41SL1A, 44SL1A, 22SL1B, 24SL1B, 31SL1B, 33SL1B, 34SL1B, 35SL1B, 44SL2B, 45SL2B, 15SL2B).

Das läuft in den einzelnen Fachkonferenzen. Man bespricht es, man guckt auch drauf. Es ist schon so, dass man dann sagt: „Na gut, in dem Bereich sollte man vielleicht ein bisschen mehr tun oder da müssen wir aufpassen.“ (13SL2A, 105)

Von einer Reihe der Schulleitungen wird die Auswertung der VERA-8-Ergebniss als sehr wichtig erachtet und herausgestellt, dass sie in den Fachbereichen sehr ernst genommen werde (43SL1A, 22SL1B, 31SL1B, 41SL1A, 33SL1B, 44SL2B). Beispielsweise werden extra Auswertungssitzungen in der Vorbereitungswoche am Schuljahresanfang angesetzt (43SL1A, 41SL1A, 71-74) oder direkt im Dienstplan verankert (44SL2B, 14-17).

Zum Vorgehen bei der Auswertung der Ergebnisse werden folgende Aspekte genannt:

- Die Auswertung erfolgt nicht auf Ebene des/der einzelnen Lehrers/-in (15SL1A, 264).
- Mitunter nehmen an den Auswertungssitzungen nur die betroffenen Lehrer/-innen und die Fachbereichsleitung teil (33SL1B, 32-35, 35SL1B).
- Bisher wurden die mit VERA befassten Lehrer/-innen in der Auswertung durch eine wissenschaftliche Begleitung unterstützt, fällt diese weg, wird die Fachkonferenz diese Aufgabe übernehmen müssen (22SL1A, 12).
- Die Auswertung erfolgt nicht so intensiv, wie die Rückmeldungen es möglich machen (31SL1A, 8, 34SL1A).
- Es existiert eine Funktionsstelle, die für VERA zuständig ist und diesbezüglich als Ansprechpartner für die Fachkonferenzen bereit steht (14SL1A, 63-65, 44SL2B).

- Die Ergebnisse werden den Fachbereichen durch die Schulleitung zur Verfügung gestellt, wie damit umgegangen wird, liegt in der Hand der Fachbereichskonferenzen (21SL1A, 12, 44SL1A, 32, 23SL1A, 43SL1A, 41SL1A).
- Die Schulleitung selbst verschafft sich nur einen Überblick über die Ergebnisse.

Nein. Also, den festgesetzten Termin den gibt es dann höchstens in Form der Fachkonferenz. Das plant aber entsprechend der Fachkonferenzleiter. Da wird natürlich auch die Vergleichsarbeit auch thematisiert. Ich gehe zumindest davon aus, dass das auch wirklich immer im Anschluss dann geschieht. Aber ich setze zumindest den Termin nicht fest, dass ich jetzt sage: „Jetzt passiert es. Jetzt setzen sich alle zusammen und dann wird die Sache noch mal ausgewertet.“ Könnte man natürlich machen. Ich halte es dann aber eben wirklich nur für sinnvoll, wenn diese (BETONT) Ergebnisse dann wirklich auch vorliegen. Alles andere lasse ich eigentlich in der Fachkonferenz. (31SL1A, 28)

Aussagen zur Teilnahme der Schulleitung an Fachkonferenzen bilden einen zweiten Schwerpunkt in dieser Kategorie (12SL1A, 21SL1A, 22SL1A, 23SL1A, 31SL1A, 33SL1A, 44SL1A, 23SL1B, 21SL1B, 23SL1B, 33SL1B, 34SL1B).

- Bei den Fachkonferenzen ist immer ein Mitglied der erweiterten Schulleitung anwesend. Es werde nicht ohne Aufsicht konferiert (12SL1A, 35-37).
- Nur gelegentlich ist die Schulleitung bei Fachkonferenzen, die nicht ihr eigenes Fach betreffen, anwesend (31SL1A, 33SL1A, 23SL1B, 44SL1A, 11SL1B). Speziell wenn es um VERA geht (21SL1A, 20, 44SL1A). Als Gründe hierfür werden genannt, dass es zu viele seien (23SL1B, 83), dass man nur auf Einladung und bei Problemen teilnehme (33SL1A, 34, 44SL1A, 23SL1B, 33SL1B, 34SL1B) und dass man VERA ganz gut delegieren könne (22SL1A).

Ich versuche, wie gesagt, wenn es der Zeitkalender bei mir ermöglicht, eben auch von Zeit zu Zeit an Fachkonferenzen teilzunehmen. Aber ich denke, man kann das wirklich auch gut delegieren. (22SL1A, 20)

- Als Fachlehrer/-in nimmt man an Fachkonferenzen, die das eigene Unterrichtsfach betreffen, teil (15SL1A, 33SL1A, 30, 34SL1A, 41SL1A, 33SL1B, 45SL1B, 11SL1B).

[...] Wenn ich in der Fachkonferenz sitze, sitze ich als Englischlehrer da, nicht als Schulleiter, sondern sag dann auch// Es gibt Situationen, wo die Fachkonferenz Fragen an die Schulleitung hat und dann klären wir immer, in welcher Funktion spricht er mich denn jetzt gerade an. Das ist wichtig, damit die Kollegen auch die Möglichkeit haben, wirklich alles auf den Tisch zu legen, ne, dass es so einen Vertrauensschutz auch gibt. VERA-8 spielt in den Fachkonf// oder hat gespielt in den Fachkonferenzsitzungen aus meiner Sicht nicht eine vordergründige Rolle.“ (34SL1A, 33)

Eine Schulleitung argumentiert folgendermaßen gegen eine Teilnahme an den Fachbereichskonferenzen bezüglich VERA:

Aber eigentlich selber mische ich mich dann in diesen Bereich nicht ein. Da sollen sie auch autonomer sein. Weil in den Fachkonferenzen wird auch dann eben ganz offen kollegial gesprochen und das würde man vielleicht nicht tun vor dem Schulleiter. Da kann man auch mal sagen "Pass auf...", mal klipp und klar reden und auch mal sagen, was eben zu leisten ist. (22SL1A, 32)

Neben den Fachbereichskonferenzen gibt es auch noch Fachleiterkonferenzen, zu denen Fachbereichsleiter und Schulleitung zusammenkommen. Diese Sitzungen dienen v.a. dem Informationsaustausch zwischen Schulleitung und der Ebene der Fachbereiche. In diesen



Sitzungen wird auch VERA thematisiert (33SL1A, 34, 23SL1B, 33SL1B, 34SL1B, 15SL2B, 11SL1A).

Wir erfassen sie auch statistisch und das Institut für Schulqualität hilft uns dabei, auch die Auswertungen zu machen. Wir geben die dann zurück in die Fachbereichssitzungen und dort werden die besprochen und wir sehen sie auch im Vergleich zu Deutsch und Mathematik. Es ist so, dass wir da mehrfach dann in den Sitzungen, die z.B. alle Fachbereichsleiter zusammen haben, das wir das da noch mal thematisieren, wenn wir da große Abweichungen sehen. (23SL1A, 6)

Neben der Teilnahme an Fachkonferenzen gibt es weitere Elemente eines strukturierten Austausches zu VERA wie Protokolle und Berichte aber auch ein informeller Austausch (Gespräche mit Kollegen/-innen) findet statt. Von dieser Mischung berichten viele der Befragten (22SL1A, 23SL1A, 24SL1A, 31SL1A, 32SL1A, 33SL1A, 43SL1A, 41SL1A, 42SL1A, 21SL1A, 33SL1B, 35SL1B).

[...] Ich lasse mich dann logischerweise informieren über die Gespräche, ich erhalte natürlich das Protokoll dieser Fachkonferenzen und wenn ich Nachfragen habe, kann ich mit den entsprechenden zuständigen Fachbereichsleitern oder Fachleitern dann eben Vorgespräche oder Nachgespräche führen. (22SL1A, 20)

Weitere Einzelaspekte der Kommunikation zwischen Schulleitung und Fachbereich sind:

- Bei problematischen Ergebnissen bekommt die Fachbereichskonferenz einen konkreten Reflektionsauftrag (31SL1A, 12, 34SL1B).
- Die Schulleitung lässt sich von den einzelnen Fachbereichen die Ergebnisse geben und sucht außerdem das Gespräch mit den betreffenden Kollegen/-innen (33SL1A, 30).
- Eher informelle Berichte von Fortbildungen zu VERA werden an die Schulleitung weitergegeben (33SL1A, 58).
- Die Fachbereiche müssen bis zu einem bestimmten Termin ihre Schlussfolgerungen aus der Ergebnisauswertung an die Schulleitung weitergeben (42SL1A, 51-57).
- Die Schulleitung fordert vor bestimmten Schulleitersitzungen gezielt Berichte aus den Fachbereichen an (24SL1A, 52).
- Eine Schulleitung erklärt, dass laut den Protokollen, die sie aus den Fachbereichskonferenzen bekomme, die Auswertung von VERA ein Tagesordnungspunkt sei und hoffe, dass dieser dann auch behandelt werde (24SL1A, 14). Weitere Aussagen, die in die Richtung gehen, dass die Schulleitung nicht genau weiß, wie sich die Auswertung in den Fachbereichen gestaltet, in denen sie nicht als Fachlehrer/-in sitzt, finden sich in weiteren Interviews (33SL1A, 28, 44SL1A, 45SL1B).

Eine Schulleitung spricht von einer Veränderung in der Kommunikation mit den Fachbereichen durch VERA.

Und ich kriege auch 'ne schriftliche Rückmeldung in Stichworten von Deutsch und Mathe über MSA und VERA. Und zu bestimmten Schulleitersitzungen lass ich mir dann ganz gezielt Berichte geben. Insofern findet da schon 'ne andere Kommunikation statt, als wenn es die Arbeiten nicht gebe. (24SL1A, 52)

#### *d. Austausch mit Lehrkräften*

Das Kommunikationsverhalten zwischen Schulleitung und Lehrkräften lässt sich in zwei große Unterkategorien aufspalten. Bei der einen geht die Initiative von der Schulleitung aus (12SL1A, 14SL2A, 15SL1A, 21SL1A, 31SL1A, 32SL1A, 43SL1A, 21SL1A, 21SL1B, 31SL1B, 33SL1B, 35SL1B, 41SL1B, 45SL1B), bei der anderen von den Lehrkräften (14SL1A, 14SL2A, 31SL1A, 33SL1A, 33SL1B).

Zur ersten Kategorie (der Austausch wird von der Schulleitung initiiert) gehören vor allem Äußerungen, in denen die Interviewpersonen berichten, dass sie sich bei den beteiligten Lehrkräften nach der Durchführung und/oder den Ergebnissen von VERA erkundigen und darüber in Austausch treten (14SL2A, 31SL1A, 21SL1A, 33SL1B, 41SL1B, 45SL1B, 11SL1A). (Eine Schulleitung plant einen Austausch mit den betreffenden Lehrern/-innen, wenn die abschließenden Ergebnisse vorliegen (31SL1B, 31))

Und ich spreche auch nach dem, also praktisch an dem Tag nach der DVA spreche ich die Lehrer an, und was war das für'n Gefühl? Wie fandet ihr die DVA? Und dann so nach zwei, drei Wochen frag ich ja und hat die Korrektur geklappt? Gab das Probleme? Also da frag ich eigentlich schon immer. (14SL2A, 165)

Eine Schulleitung erklärt, dass sie mit allen Lehrkräften, die VERA durchführen werden und den betreffenden Fachbereichsleitern/-innen im Vorfeld eine Sitzung durchführe, in der Informationen ausgetauscht und über Unklarheiten gesprochen werden könne (15SL1A, 165-177).

Weitere Aspekte des von der Schulleitung ausgehenden Austausches bezüglich VERA sind:

- die Nutzung VERAs als Reflexionsinstrument für Lehrerdienstberatungen (43SL1A, 15, 41SL1A, 209-212)
- eine reine Informationsfunktion bezüglich der Testdurchführung, der Ergebnisse und/oder Besonderheiten (21SL1A, 12, 32SL1A, 21SL1B, 31SL1B)
- Informationsverpflichtung der Lehrkräfte gegenüber der Schulleitung über die Ergebnisse (Liegen diese im Rahmen, findet kein weiterer Austausch statt.) (35SL1B, 45)
- Auf Hinweis des testbetreuenden/-entwickelnden Instituts werden jetzt auch Lehrkräfte, die im Jahr zuvor VERA durchgeführt haben, in den Austausch mit einbezogen (12SL1A, 133).

Einige Schulleitungen führen keine Gespräche zu VERA mit Einzellehrern/-innen (14SL1A, 44SL1A, 42SL1A, 24SL1B, 35SL1B) und begründen dies wie folgt:

- VERA ist die Aufgabe der Fachbereiche (44SL1A, 120).
- Eine Reflexion über VERA wird von den betreffenden Lehrkräften erwartet (42SL1A, 43).
- Die Ergebnisse sind zufriedenstellend (24SL1B, 35SL1B).

Die Lehrer wissen ganz genau, wenn es im normalen Rahmen ist, passiert hier gar nichts. Und dann finden auch keine Sitzungen statt, in denen wir uns sagen, dass wir doch so normal sind. Das ist sinnlos. (35SL1B, 95)

Lehrkräfte suchen das Gespräch mit der Schulleitung um die Arbeiten einzelner Schüler/-innen zu besprechen, entweder, weil diese überdurchschnittlich gut oder schlecht

ausgefallen sind. Die gemeinsame Ursachensuche stehe dabei im Zentrum (14SL2A, 33SL1B, 31SL1A).

**14SL2A:** Aber es gibt auch viele Kollegen, die im Vorhinein auf mich zukommen oder die mir die eine oder die andere Arbeit zeigen, die sie einfach für erwähnenswert halten. [...]

I: Was wird dann diskutiert? Geht es dann darum, um Ursachen zu finden?

**14SL2A:** Ja. [...] Ganz wichtig, ja. Einfach die Ursachen finden. (14SL2A, 90-101)

Die Schulleitungen sind auch die Stelle, an die sich die Lehrkräfte mit ihrer Kritik an VERA wenden, sei es der große Aufwand bei der Durchführung oder Verbesserungsvorschläge im Nachhinein (14SL2A, 33SL1B).

I: Unterhalten Sie sich manchmal auch mit einzelnen Lehrkräften über die VERA-Ergebnisse?

**33SL1B:** Ja, immer. Oft. Oft, weil, das ist immer eine große Aufregung, weil es so ein großer Aufwand ist und dann wird erst mal ein bisschen Frust abgelassen, wie viel Aufwand man damit hat und was alles./ und zum Schluss sagen sie: „Och na, es lief eigentlich ganz gut und die Schüler haben das bewältigt.“ und so. Also, man bekommt sie dann runter und dann ist alles in Ordnung. (33SL1B, 38-39)

Immer wieder finden sich auch Aussagen, die eine Einschätzung des Kommunikationsverhaltens und der Kommunikationskultur zum Thema haben. So berichtet eine Schulleitung, dass die Kommunikationsbereitschaft in ihrem Kollegium zu VERA sehr hoch sei, dass die Lehrer/-innen daran interessiert seien, den Unterricht für die einzelnen Schüler/-innen zu optimieren (22SL1A 94). Auch komme es immer wieder zu einem informellen Austausch untereinander (22SL1B, 16). Interessant ist zu erwähnen, dass eine Reihe von Schulleitern/-innen ihr Kommunikationsverhalten mit dem Kollegium bezüglich VERA eher als informell beschreibt (33SL1B, 45SL1B, 12SL1B, 22SL1B, 14SL2A). Diesen Umstand begründet eine Schulleitung wie folgt:

Manchmal ergibt sich auch so was. Wissen Sie, man muss [...] nicht immer den Kollegen den Eindruck geben, dass man sie kontrolliert oder dass es ein Zwang dahinter ist. Das mache ich grundsätzlich nicht. Aber, wir sitzen im Lehrerzimmer und dann unterhalten wir uns und dann kommt das so im Gespräch manchmal. Das ist viel sinnvoller, als wenn ich sie jetzt bestellen würde. Dann sitzen sie da, ich muss jetzt berichten und da kommt nichts raus. Ja?! Und so, wenn wir einfach so uns formlos unterhalten, da erfahre ich auch viel mehr. (33SL1B, 63)

Auch ist die Verbesserung der Kommunikationsstruktur Gegenstand einer gemeinsamen Arbeit in der Schule (23SL1B).

Und insgesamt, sage ich mal, denke ich, wir arbeiten auch daran, an Kommunikationsstrukturen. Wir haben da auch schon einiges verändert [...]. Aber ich habe momentan das Gefühl, dass es ganz gut läuft. Also, es ist so, am Anfang war es so, dass die Kommunikation zwischen mir als Schulleiterin und dem Kollegium für nicht so befriedigend angesehen war, weil ich eben sehr, sehr viele Gespräche habe und bin dann immer hier eingeschlossen, sage ich mal und sie hätten natürlich sehr viel mehr noch eine offene Tür und kommen und gehen. Das hat sich inzwischen ganz gut entwickelt, weil ich mir dann eben die Zeiten auch nehme, sodass hier offene Tür ist und ich viele Gespräche führen kann auch mit Kollegen.“ (23SL1B, 79)

Eine Schulleitung schildert, dass gerade eine Entscheidung darüber anstünde, ob man die Schüler im Vorfeld auf die Tests vorbereiten solle. Und erklärt dazu, dass sie sich der Mehrheitsentscheidung unterordnen werde (12SL1B, 107-111).

In drei Interviews wurde von einer bereits vorhandenen oder angestrebten Interaktion mit Kollegen/-innen von anderen Schulen berichtet. An zwei Schulen gibt es Überlegungen zur Kontaktaufnahme mit den Kollegien der Grundschulen, aus denen ihre Schüler/-innen kommen. Als Grund dafür wird angegeben, dass die Schüler/-innen oft nicht über das ausreichende Wissen und die geforderten Kompetenzen verfügen (23SL1A, 10, 32SL1A, 125-130). An einer Schule existiert bereits ein Austausch mit den Kollegien anderer Gymnasien (33SL1A, 58.)

#### *e. Austausch mit GLK*

In den Gesamtlehrerkonferenzen der befragten Gymnasien werden die Ergebnisse von VERA vorgestellt und besprochen (14SL2A, 13SL1A, 49, 24SL1A, 32SL1A, 34SL1A, 43SL1A, 42SL1A, 22SL1B, 23SL1B, 23SL1B, 24SL1B, 31SL1B, 33SL1B, 34SL1B, 12SL1B, 15SL2B, 11SL1A). Dies erfolgt in unterschiedlicher Qualität und Quantität, von einer ganz allgemeinen Vorstellung (14SL2A, 3) über die Würdigung guter Ergebnisse (34SL1A) bis hin zu einem Austausch über die Ursachen und Folgen sowie langfristiger Vergleiche dieser (23SL1B, 27, 32SL1A, 12SL1B, 11SL1A). Auch über das Interesse der Gesamtkonferenz an VERA gibt es unterschiedliche Äußerungen – von eher gering (42SL1A, 125) bis groß (24SL1B, 23-24).

Ja, ja, natürlich. Die Ergebnisse werden dann auch schon mal deutlich gemacht, damit dann auch andere.. / oder damit alle Kollegen eigentlich sehen, wo stehen wir denn. Mathe, Deutsch, Englisch sind nun mal auch Hauptfächer und spielen natürlich auch in der Stundentafel eine erhebliche Rolle. Spielen auch bei allen Abschlussprüfungen immer eine wichtige und erhebliche Rolle. Auch bei der Kurswahl der Schüler in der gymnasialen Oberstufe und von daher ist das, denke ich mal schon, durchaus ein wichtiger Gradmesser dann auch an der Stelle – also VERA-8.“ (31SL1B, 47)

Von der Wichtigkeit, die einige Schulleitungen VERA beimessen, zeugt folgende Aussage:

[...] wir haben jetzt irgendwie überlegt gehabt, auch mit [NAME PERSON] damals, machen wir das nur mit den Lehrern, die eben an VERA-8 beteiligt waren oder nur mit den Fachlehrern, die an VERA-8 beteiligt sind, das umfasst ja nicht alle Fächer. Sondern stellen wir diese Ergebnisse auch vor und besprechen sie in der Gesamtlehrerschaft und da war dann die Mehrheit der Meinung, man sollte das auch übertragen auf eine Gesamtkonferenz, an der auch Eltern- und Schülervvertreter teilnehmen. So dass also da eine breite Öffentlichkeit hergestellt wird über diese Ergebnisse. (22SL1A, 16)

Drei Schulleitungen erwähnen explizit, dass auch die Elternschaft, über die in der Gesamtlehrerkonferenz anwesenden Elternvertreter/-innen, über die VERA-Ergebnisse informiert werde (34SL1B, 22SL1A, 24SL1B).

[...] also bis jetzt war es immer so, dass wir auf der Gesamtkonferenz das quasi besprochen haben. Da sind ja Elternvertreter dabei. Und es bleibt ja den Elternvertretern ungenommen, diese Ergebnisse der Gesamtkonferenz, es wird auch das Protokoll an die GEV gesandt, da steht das ja auch drin, zur Kenntnis zu nehmen. Also schulintern wissen die Eltern schon, wie wir hier im MSA und in VERA-8 stehen.“ (24SL1B, 77)

Interessant ist die Begründung einer Schulleitung für die Auswertung der VERA-Ergebnisse gerade auch in der GLK (42SL1A).

Ich spreche nicht nur mit den einzelnen Lehrern, das wird in der Dienstberatung oder Lehrerkonferenz auch ausgewertet, weil ich mir nicht sicher bin, dass alle anderen Lehrer / bin mir auch nicht sicher ob die Klassenleiter das machen. (42SL1A, 49)

Eine Schulleitung will die nächste GLK dazu nutzen, die testtheoretischen Hintergründe von VERA sowie einige statistische Grundlagen näher zu erläutern, damit die Lehrkräfte den Test besser verstehen (13SL2A, 85-87).

An einigen Schulen ist VERA nicht Thema der Gesamtlehrerkonferenz. Begründungen hierfür sind:

- Der Austausch ist fachspezifisch und daher nicht für die GLK geeignet (12SL1A, 35, 44SL1A).
- Das Kollegium ist zu groß und der Austausch in der GLK damit ineffektiv für die mit VERA befassten Kollegen/-innen, daher findet er in den Fachkonferenzen statt (44SL2B, 21-23).

Eine Schulleitung kann sich nicht mehr daran erinnern, ob VERA, neben dem MSA und dem Abitur, auch Thema in der Gesamtlehrerkonferenz gewesen ist (21SL1B, 96).

#### *f. Begründung für nicht vorhandenen strukturierten Austausch (MZP 1)*

Zu dieser Unterkategorie finden sich nur wenige Aussagen. Diese lassen sich einteilen in Begründungen für nicht vorhandenen strukturierten Austausch innerhalb der Schule und mit der Schulaufsicht.

So erklärt eine Schulleitung, dass sie die einzelnen Klassen zu wenig kenne, um sich ein Urteil über die Gründe für bestimmte Ergebnisse zu erlauben, deshalb haben die Kollegen/-innen bezüglich VERA die größtmögliche Freiheit (14SL1A, 100-103). Ein anderer Grund für das Ausbleiben einer strukturierten Kommunikation innerhalb der Schule zu VERA ist, dass selbst die schlechten Ergebnisse noch über dem Landesdurchschnitt liegen (24SL1A, 34SL1A).

Also wenn selbst, ich sag' jetzt mal in Anführungsstrichelchen, das "schlechteste Ergebnis" noch über dem Berliner Durchschnitt und dem Regionsdurchschnitt liegt, dann kann ich mich gerne mit dem Kollegen hinsetzen und sagen: „Sie haben hier im Klassenvergleich das schlechteste Ergebnis, was glauben Sie woran das liegt?“ Dann muss ich glücklicherweise feststellen, dass selbst dieses in Anführungsstrichen "schlechte Ergebnis", noch mit 0,5 Punkten über dem Regionsdurchschnitt liegt, dann gehen mir auch die Argumente aus. (24SL1A, 40)

Bezüglich des nicht vorhandenen strukturierten Austausches mit der Schulaufsicht werden folgende Gründe angeführt:

- Die Schulaufsicht ist an der Durchführung und Auswertung nicht beteiligt (22SL1A, 82).
- Das Interesse an den Gymnasien ist gering, da dort alles zufriedenstellend abläuft (23SL1A, 44).
- Die Schulaufsicht ist überlastet (24SL1A, 74).

#### *g. Begründung für nicht veränderten Austausch (MZP 2)*

Zwei Schulleitungen begründen das Ausbleiben einer Veränderung im Austausch bezüglich VERA damit, dass der Test mittlerweile zur Routine geworden sei. Er müsse durchgeführt werden und man wisse, wie es gehe (33SL1B, 41SL1B).

I: Welche Veränderungen oder Entwicklungen bezüglich der Kommunikation oder Kooperation durch VERA lassen sich im Vergleich zum letzten Jahr erkennen? Ist da in der Kommunikation irgendwie was anders?

**33SL1B:** Kommunikation würde ich nicht sagen. Ich würde einfach sagen, man nimmt das einfach so hin. Also, als ich neu hier kam, da haben sie gesagt: „Na ja, wir müssen wieder irgendeine Erhebung machen.“ und so weiter. Jetzt ist es ganz normal, das gehört zum Schulalltag und die Termine sind im Jahresplan drin. Jeder kann nachlesen und alle wissen Bescheid. Wir sprechen, wie gesagt, auch in der Lehrerkonferenz, wo alle Lehrkräfte da sind. [...] Ich habe so den Eindruck, ob es so ist, weiß ich nicht, kann ich nicht sagen, ich habe den Eindruck, jeder weiß Bescheid, was VERA-8 ist und dass diese Erhebungen jedes Jahr gemacht werden und das ist einfach verbindlich und das ist für alle auch so. (33SL1B, 60-61)

Weitere Begründungen für einen nicht veränderten Austausch sind:

- Der Austausch im Kollegium ist immer schon gut gewesen (21SL1B).

Die Kollegen haben sich immer ausgetauscht und über die einzelnen Klassen und über die einzelnen Schüler und über die Probleme, die es hier und dort gibt. Natürlich ist sozusagen durch diese [NAME BUNDESLAND]-weite und organisierte und strukturierte Prüfung und Untersuchung, gibt es etwas mehr Fundament. Es gibt etwas sicherere Vergleichsdaten. Aber im Grunde gibt es da keine wesentlichen Überraschungen. (21SL1B, 42)

- Der Austausch muss nicht besser werden, da die Ergebnisse gleichbleibend gut sind. Außerdem bringt VERA keine neuen Erkenntnisse (21SL1B, 72-74, 35SL1B, 13).

Da wir aber nie so aus dem Rahmen fallen, dass da nun große Erhellungen draus erwachsen, ja, der Schüler, der sonst in Englisch vier ist, hat da auch nur sehr mäßig abgeschnitten und der, der schon immer sehr gut war, heißt also, ich habe keinen grandiosen Erkenntnisgewinn dadurch. Das mag auch daran liegen, dass die Lehrer sich eben eigentlich an einem gewissen Soll, was vorgegeben wird durch Curricular und so weiter, orientieren. Es macht ja hier nicht jeder irgendwelche grandiosen Experimente und erlebt denn entweder 'ne Pleite oder 'nen ganz grandiosen Erfolg. (35SL1B, 11)

- Der Zeitfaktor bleibt auch weiterhin bestehen. Konferenzen sind die einzige Möglichkeit für einen institutionalisierten Austausch und ihre Anzahl ist beschränkt (22SL1B, 44).
- Die Kompetenz im Umgang mit den Ergebnisrückmeldungen fehlt (24SL1B).

Na, weil ja niemand in der Lage ist, das so professionell und detailliert auszuwerten und einfach rüber zu gucken und sagen: „Ja super, wir waren wieder mal sehr gut.“ Ist ja keine professionelle Auswertung. Oder die Ergebnisse sind so, dass wir uns keine Sorgen machen müssen. Das ist ja keine professionelle Auswertung. Wobei ich denke, je besser das Ergebnis, desto schwieriger ist auch eine Auswertung für den einzelnen Kollegen. Da muss man schon irgendwie geschult sein, um da eine gezielte Auswertung vornehmen zu können. Deswegen bin ich ja so dankbar, dass Sie an diese Schule hier kommen und uns das einfach mal vorführen, wie man so was macht.“ (24SL1B, 14)

#### 4.1.4 VERA-8 als Kontrollinstrument

Bezüglich der Nutzung von VERA als Kontrollinstrument finden sich in den geführten Interviews sowohl ablehnende als auch zustimmende Aussagen. Die Ablehnung, VERA in

einer solchen Weise zu nutzen, wird einmal damit begründet, dass aus den Ergebnissen des Tests nicht hervorgehe, wer ein/e gute/r und wer ein/e schlechte/r Lehrer/-in sei (12SL1A, 89), da viel mehr Komponenten die Ergebnisse bedingen als nur die Arbeit des/der Lehrers/-in (33SL1B, 15). Eine andere Argumentation ist, dass ein solcher Einsatz von VERA kontraproduktiv für das gegenseitige Vertrauensverhältnis zwischen Kollegium und Schulleitung wäre (15SL2B).

I: Oder verwenden Sie es [VERA] auch vielleicht als Kontrollinstrument oder ist das beabsichtigt überhaupt?

**15SL2B:** Eigentlich nicht. [...] Der Austausch [...] unter den Kollegen und auch mit der Schulleitung sollte schon in der Weise vor sich gehen, dass man [...] wechselseitig natürlich auch ein Vertrauen hat. [...] Dass wir jetzt nicht die Dinge als Kontrollinstrument betrachten, das wäre wahrscheinlich eher kontraproduktiv. Natürlich ist es so, dass wir Rückmeldung kriegen müssen und wenn wir jetzt ganz gravierende Abweichungen jetzt von einem einzelnen Kollegen feststellen [...], dann muss natürlich ein Gespräch geführt werden. [...] Das ist vollkommen klar. (15SL2B, 156-163)

Die Befürworter der Kontrollfunktion von VERA führen an, dass es sich um ein gutes Evaluationsinstrument für die Arbeit einer Lehrkraft handle und einen guten Anlass darstelle, über die eigene Arbeit zu reflektieren und nach Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen (43SL1A, 41SL1A, 34SL1B, 41SL1B, 44SL1B).

Ich kenne auch gerade in Deutsch, Mathematik oder auch Fremdsprache die Kollegen, wo es Probleme geben könnte und da finde ich das Instrument, ja auch in Deckung dieser Ergebnisse in der Lehrerdienstberatung, noch das Einzige [...] so was auch offen zu legen. Und da müssen sie durch und das ist ja fast das einzige Instrument, wo man jemanden auch mal wirklich zeigen kann, wie arbeitest du denn. [...] Und es ist auch schon ein Instrument, um Klassen zu vergleichen, um die Arbeit der Klasse zu spiegeln, aber auch primär die Arbeit des Lehrers und das finde ich gut. (43SL1A, 34-36)

Eine Schulleitung, die sich nicht dazu äußert, ob sie die Kontrollfunktion von VERA befürwortet oder nicht, erwähnt, dass sie bei ihrem Kollegium eine Kontrollangst bezüglich dieses Tests wahrnimmt (11SL1B, 35)

Eine Schulleitung erwähnt, dass man mit Hilfe der VERA-Ergebnisse auch erkennen könne, ob die Zusammensetzung einer Klasse stimmig sei (41SL1A, 95).

Interessant zu erwähnen ist, dass es nur eine Aussage dazu gab, ob VERA auf Schulaufsichtsebene eine Kontrollfunktion habe, die betreffende Schulleitung schildert, dass sie nicht wisse, ob VERA in der „Endabrechnung“ der Schulinspektion eine Rolle gespielt habe (31SL1A, 54).

#### 4.1.5 Rolle des/der Schulleiters/-In

Das Verhalten des/ der Schulleiters/-in wird vor allem in Bezug auf die aktive oder passive Rezeption der VERA-Ergebnisse erfasst. Von Interesse sind hier auch Aussagen darüber, ob die Schulleitung Erwartungen an die Ergebnisse stellt.

Aussagen zum allgemeinen Verständnis über die eigene Rolle als Schulleitung eröffnen drei Aspekte:

- Die Schulleitung sieht sich in der Funktion, die Schule voranzubringen und sie zu repräsentieren (32SL1A, 175).

- Für die Aufrechterhaltung der Kommunikation und den Austausch unter Fachkollegen/-innen Sorge zu tragen, v.a. auch, damit schwächere Lehrer/-innen den Anschluss nicht verlieren, wird als Rollenverständnis angeführt (41SL1A, 33SL1B).

Und so, wenn wir einfach so uns formlos unterhalten, da erfahre ich auch viel mehr. Und das hat sich gut gemacht, weil die Kollegen vorher wenig miteinander kommuniziert haben, sie haben alles nur schriftlich verkehrt und.. / wie gesagt, jetzt habe ich das Gefühl, dass das einfach wohl tut, wenn man sich mit denen unterhält. (33SL1B, 63)

- Auch die Fürsorgepflicht gegenüber dem Kollegium und Aufgaben der Personalentwicklung und –beratung finden in diesem Zusammenhang Erwähnung (35SL1B, 57, 75).

Von einem aktiven Umgang mit VERA, sowohl was die Durchführung als auch die Ergebnisrezeption angeht, berichten eine große Anzahl von Schulleitungen (13SL1A, 14SL2A, 21SL1A, 32SL1A, 43SL1A, 41SL1A, 42SL1A, 22SL1B, 23SL1B, 24SL1B, 31SL1B, 33SL1B, 34SL1B, 41SL1B, 45SL1B, 11SL1B, 13SL2B).

Die organisatorische Einteilung wird weitgehend unter meiner Aktivität veranlasst. Und dann aber auch die Auswertung, die ich dienstplanmäßig, terminmäßig anfordere, dass es eben gegenüber der Elternschaft erfolgt. (41SL1A, 59)

Die Ergebnisse werden hierbei aktiv zur Kenntnis genommen und langfristig dokumentiert. Auf dieser Basis wird dann auch das Gespräch mit dem Kollegium oder einzelnen Lehrern/-innen gesucht, auch um Ursachen für mangelhafte Ergebnisse zu finden und mögliche Maßnahmen abzuleiten (13SL1A, 152-154, 14SL2A, 85-88, 21SL1A, 42SL1A, 81-83, 23SL1B, 24SL1B, 31SL1B, 33SL1B, 34SL1B, 41SL1B, 45SL1B, 11SL1B). Wobei die grobe Aufgabenteilung dergestalt ist, dass die Ergebnisrezeption auf Schülerebene primär durch die Lehrkräfte, die auf Klassen- und Schulebene aber unter der Beteiligung der Schulleitung erfolgt (13SL1A, 27-29 und 31-33, 14SL2A, 22SL1B, 33SL1B, 41SL1B, 45SL1B).

Also [...] ich gehe den Dingen nach, also ich gucke z.B. [...], wer die Klasse in den Jahren unterrichtet hat und gucke, ob ich da irgendwelche Auffälligkeiten feststellen kann. (21SL1A, 28)

I: Und Sie, in Ihrer Rolle als Schulleitung, sprechen Sie da Kollegen konkret zu ihren Ergebnissen an? Fragen Sie auch mal nach? Interessieren Sie sich da für die.. /

**31SL1B:** Ja natürlich, ich gucke mir die Ergebnisse ja selbstverständlich an. Ob ich da nun selber Fachlehrer bin oder nicht, das hat damit gar nichts zu tun. Mich interessiert natürlich schon, wie wir abgeschnitten haben. Nicht nur die Klassen untereinander zu vergleichen. Das wäre sicherlich durchaus interessant. Aber eigentlich interessiert mich als Schulleiter eher, wo steht die Schule im Vergleich zu anderen. [...] Und daran messen wir uns letzten Endes dann auch in der eigenen Arbeit, ist ja klar. (31SL1B, 34-35)

Weitere Praktiken, die sich als einen aktiven Umgang mit VERA verstehen lassen, sind:

- Die Schulleitung meldet das Feedback der Lehrkräfte zu VERA an die testentwickelnde Institution weiter (13SL1A, 69).
- Gibt eine Lehrkraft keine Ergebnisrückmeldungen an die Eltern oder führt keine Auswertung mit der Klasse durch, hält die Schulleitung sie zeitnah dazu an (14SL2A, 339).



- Die Lehrkräfte müssen im VERA-Prozess motiviert werden. Ihnen muss vermittelt werden, dass VERA sinnvoll ist und einen Mehrwert für sie hat (32SL1A, 194, 42SL1A, 33SL1B, 34SL1B, 33SL1A, 71).

**42SL1A:** Und die brauchen ja auch eine Rückmeldung und sagen, jeder Mensch freut sich, wenn er etwas gut gemacht hat. Und auch der Lehrer freut sich. Der muss auch mal gelobt werden. Und wenn der Chef Interesse zeigt ist das ja /

I: Ja, positiv.

**42SL1A:** Ja, so. Ganz einfach. (42SL1A, 63-65)

- Eine Schulleitung sieht sich auch in der Position, über VERA die Arbeit der Lehrkräfte zu kontrollieren und auf ihre Güte hin zu prüfen (43SL1A, 32).
- Die Befolgung/Durchsetzung von Vorgaben/Maßnahmen, die im Zusammenhang mit VERA getroffen wurden, müssen durch die Schulleitung überwacht werden (41SL1B, 7).

Ein passives Verhalten bei der Durchführung und Rezeption von VERA legen weniger Schulleitungen an den Tag. In den meisten Fällen wird hier davon berichtet, dass man bis auf das eigene Unterrichtsfach nicht mit der Auswertung von VERA befasst sei. Die Reflexion und Ableitung von Maßnahmen liege im Aufgabenbereich der Fachbereiche bzw. einzelnen Lehrer/-innen, da hier die Fachkompetenz vorhanden sei. Als Schulleitung verschaffe man sich nur einen allgemeinen Überblick (12SL1A, 13SL2A, 14SL1A, 15SL1A, 31SL1A, 33SL1A, 34SL1A, 42SL1A, 35SL1B, 44SL1B, 12SL1B, 15SL1B). So finden sich in den Interviews eine Reihe von Aussagen dazu, dass keine verbindlichen Vorgaben bezüglich der Vorbereitung (14SL1A, 22), des Austausches über die Ergebnisse (14SL1A, 45-48, 12SL1B), der Teilnahme an freiwilligen VERA-Teilen (31SL1A), der Rückmeldung an Eltern und Auswertung mit Schülern (14SL1A, 73-75) existieren.

Wie des der Einzelne [...] macht, bleibt auch dem Einzelnen überlassen. [...] Ich denke, es ist schon auch wichtig, bei dieser ganzen Sache mit den Konsequenzen und so, doch noch auch Freiraum für jeden einzelnen Kollegen zu lassen. (15SL1A, 354-356)

Ich halte mich da völlig raus. Ich sehe es auch nicht ein, mit meiner Kompetenz die Entscheidung für die Fachkollegen zu treffen. Auf keinen Fall, nein, das mache ich nicht! Also da müssen sie sich schon selber dann einigen. [...] (31S1A, 68)

Weitere Begründungen für diese Haltung sind:

- Man kann die Arbeit eines/einer Lehrers/-in nicht auf Grund schlechter VERA-Ergebnisse in Frage stellen (12SL1A, 155).
- Die betreffende Schulleitung kam nach der Einführung von VERA an die Schule und die Strukturen im Umgang mit diesem Test waren schon entwickelt gewesen (13SL2A, 141-145).
- Zwei Schulleitungen verzichteten auf einen aktiven Eingriff in die Rezeption der Ergebnisse, da sie nicht als „Aufpasser“ wahrgenommen werden wollen und vertrauen da-

rauf, dass Lehrer/-innen mit problematischen Ergebnissen ihre Hilfe freiwillig suchen (33SL1A, 34 und 100, 34SL1A).

Auf die Frage, ob es Erwartungen von Seiten der Schulleitungen bezüglich VERA gibt, finden sich nur zwei Aussagen.

- Es gibt keine Erwartungen, nur das, was vom Landesinstitut vorgegeben ist (12SL1A, 135).
- Die Erwartung ist, dass die Materialien genutzt und als sinnvoll empfunden werden (15SL1A, 361-368).

#### 4.1.6 Unterstützungssysteme

Die Kategorie „Unterstützungssysteme“ erfasst Aussagen über das Vorhandensein von Unterstützungsmaßnahmen bezüglich VERA-8 an der Schule und/oder ob solche Maßnahmen erwünscht oder als erforderlich angesehen werden. Interessant ist ebenso, durch wen Unterstützung gewünscht/erwartet wird.

(34SL1A).

Und auch da- das ist bei Lehrern genau so, dass dieses Konzept, dieses "Stärken stärken, Schwächen schwächen" auch bei Lehrern angesetzt wird, dass jeder sich einbringen kann in dem Bereich, was er gut kann. Und wenn er was nicht gut kann, dann muss er sich dafür nicht schämen oder irgendwo in die Ecke gedrängt fühlen, sondern er kann vielleicht was anderes besonders gut und braucht da Hilfe. Und da setzt es dann ein, dass man sagt, also kollegiale Hospitation, Fachkonferenzleiter geht mit rein, Gespräche, gemeinsame Vorbereitung, Gespräche auch mit der Schulleitung, macht regelmäßig so Mitarbeitergespräche, die auch in der Regel [...] immer geprägt sind von diesem positiven Herangehen. (34SL1A, 20)

##### *a. Intern*

In vier Fällen äußern sich Schulleitungen explizit dazu, dass sie Unterstützung im Zusammenhang mit VERA anbieten (13SL1A, 44SL1A, 33SL1B, 12SL1B). Hierbei handelt es sich um Hilfestellungen bei Fragen der Durchführung, Organisation, Ergebnisinterpretation sowie bei der Eingabe (44SL1A, 12SL1B). Dies Angebot werde von den Kollegen/-innen in unterschiedlichem Maße genutzt (13SL1A, 33SL1B).

Ich biete schon Unterstützung an. Das ist klar, das wissen auch die Lehrkräfte. Also wenn sie da irgendwie Fragen haben, egal ob es um die Durchführung, Organisation, dann auch um die Ergebnismeldung beziehungsweise Interpretation geht, dürfen sie natürlich jeder Zeit zu mir kommen, ja? Wird zum Teil genutzt, manche machen das auch selbstständig. (13SL1A, 55)

Warum keine Unterstützung seitens der Schulleitung angeboten wird, wird in einem Interview folgendermaßen begründet:

Wir haben eine Verantwortliche an der Schule und die drückt das sogar aus für jeden und so weiter und so fort. Also das meine ich./ Um Gottes Willen, das erlaubt meine Zeit auch nicht und ich meine, die sind alt genug und für 3000 € [...] im Monat, wird man ja so ein paar Diagramme interpretieren können. Wir machen das jetzt [...] zehn, zwölf Jahre, glaube ich / (43SL1A, 94)

Auch Lehrkräfte wenden sich mit der Bitte um Unterstützung an ihre Schulleitungen, v.a. in Fragen der Ergebnisinterpretationen (14SL1A, 71) aber auch zu den Eingabemodalitäten (12SL1B, 214-221).

Einen Schwerpunkt im internen Unterstützungssystem an den Schulen bezüglich VERA bildet die gegenseitige Unterstützung (v.a. bei der Ergebnisinterpretation und Ergebniseingabe) in den Fachbereichen (21SL1A, 16, 31SL1A, 33SL1A) und im Kollegium allgemein (44SL1A, 21, 24SL1b, 33SL1B), eine exponierte Rolle spielen hier zumeist Mathematiklehrkräfte. So berichtet eine Schulleitung beispielsweise, dass ein/eine Mathematikkollege/-in auf einer Lehrerkonferenz einen Vortrag zum Vorgehen bei der Auswertung und Interpretation hielt (42SL1A, 71).

I: Und, ich weiß nicht, ob das für Sie zutrifft, weil Sie haben ja als Schulleiterin noch verschiedene andere Tätigkeiten zu bewerkstelligen, helfen Sie anderen Kollegen, die Auswertungen zu verstehen?

**33SL1A:** Ja. Ich bin ja nun in der Mathe-Fachkonferenz. Und wenn wir gerade Mathe auswerten, da ist die Fachkonferenzleiterin [...] und wir versuchen, das dann den Kollegen nahe zu bringen und sie versucht es auch, die Diagramme gegenüber zu stellen. Also, in den Fachkonferenzen macht man das schon. (33SL1A, 27-28)

Ein weiteres Angebot interner Unterstützung ist die Hilfe bei der Ergebnisauswertung durch eine/n Evaluationsberater/-in (21SL1A, 16).

Interessant ist die Aussage einer Schulleitung, die schildert, dass es an ihrer Schule die Initiative gab, eine Aufgabensammlung mit Fördermaterialien auf den verschiedenen Kompetenzstufen zu erstellen, auf die dann jede/r Lehrer/-in schnellen Zugriff haben würde. Dieses Vorhaben wurde aber vom Kollegium nicht mitgetragen und deshalb nicht verwirklicht (12SL1B, 263-277).

### *b. Extern*

In dieser Subkategorie geht es in erster Linie um vorhandene oder gewünschte Unterstützung der Schulen durch externe Protagonisten wie die Schulaufsicht und der testentwickelnde/-betreuende Institute.

Eine Reihe von Schulleitungen spricht, gefragt nach der Unterstützung durch die Schulaufsicht und den Personalrat ganz allgemein, von einem guten Verhältnis und einer unterstützenden Zusammenarbeit (21SL1B, 64, 23SL1B, 24SL1B, 33SL1B, 41SL1B).

I: Und welcher Art sind die Unterstützungsmaßnahmen?

**33SL1B:** Alles Mögliche. Also alles, was man sich nur denken kann. Also, wenn man jetzt Hilfe braucht bei einem Gespräch, dann kommen sie her oder wenn jetzt zum Beispiel juristische Sachen sind, dann.. / Das Schulamt vertritt uns ja grundsätzlich. Das heißt, wir geben das dann weiter und das Schulamt macht das dann weiter. Ja auch finanziell, wenn wir jetzt Vertretungsreserve brauchen oder so, wenn dann was da ist, wird das alles eingerichtet, nicht. Also, ich muss sagen, wir arbeiten eigentlich sehr gut zusammen. (33SL1B, 122-123)

Zwei Schulleitungen hingegen berichten von einer zunehmenden Entfremdung zwischen Schule und Schulaufsicht, begründet in der Tatsache, dass viele Aufgaben, die früher die Schulaufsicht inne hatte, heute von den Schulen erfüllt werden müssen. Positiv an dieser

Entwicklung sei allerdings, dass die Schulen so mehr Freiheiten erhielten (44SL1B, 11SL1B, 158-168).

Was das externe Unterstützungssystem speziell zu VERA betrifft, werden folgende Angebote genannt:

- Es gibt Anschreiben und Handreichungen zur Testdurchführung (12SL1A, 83, 14SL2A).
- In der testentwickelnden/ -betreuenden Institution gibt es einen Ansprechpartner, an den man sich bei Problemen wenden kann (14SL1A, 242-245).
- Es existieren Angebote wie einführende Workshops und Fortbildungen zur Ergebnisinterpretationen, die als durchaus hilfreich und verständlich beschrieben werden (31SL1B, 41, 14SL2B, 33SL1B, 113).
- Als weiteres unterstützendes Element wird das VERA-Portal erwähnt (31SL1B, 91).

In den Interviews finden sich allerdings auch verschiedene Aussagen darüber, dass es kaum bis keine Unterstützung seitens der Schulaufsicht oder der testentwickelnden/-betreuenden Institute gäbe, besonders beklagt wird, dass keinerlei Reaktionen auf die Ergebnisse erfolgen (24SL1B, 22, 13SL2A, 31SL1B, 11SL1B, 44SL1B, 15SL1B)

**31SL1B:** Aber vom System her kommt da gar nichts. Überhaupt nichts. Das finde ich schlecht und finde ich traurig und das bezieht sich auch auf VERA-8.

I: Es bezieht sich auf VERA-8../ meinen Sie da, dass Sie keinerlei Unterstützung../

**31SL1B:** Überhaupt nicht. Erstens Mal organisatorisch müssen wir zusehen, wie wir es hinkriegen. Wir kriegen die Termine vorgegeben, die stehen natürlich schon am Anfang des Schuljahres im Terminplan mit drin. Damit also auch die Kollegen und die Fachbereiche sich daraufhin einrichten können in ihrer Jahresplanung. Aber mehr passiert eben auch nicht. (31SL1B, 85-87)

Immer wieder wird zudem der Wunsch nach mehr externer Unterstützung zum Ausdruck gebracht (12SL1A, 13SL1A, 13SL2A, 15SL1A, 22SL1A, 33SL1B, 13SL1B, 13SL2B). Von den testentwickelnden/-betreuenden Institutionen wünscht man sich mehr Hilfe bei der Auswertung der Rückmeldungen, das zur Verfügung stellen von passendem Fördermaterial<sup>3</sup> sowie informativere Handreichungen und Weiterbildungen.

Das ist für mich eigentlich die zentrale Frage jetzt: Wie geht man mit den Ergebnissen der DVA eigentlich um? Wir bekommen ja Schüler, die, sagen wir mal, in manchen Schwerpunktbereichen in dieser unteren Leistungsgruppe sind. Und es gibt manche, die sind gleich in allen drei Bereichen in der unteren Leistungsgruppe [...]. Was sollen wir jetzt konkret mit diesen Schülern machen? Beziehungsweise wie können wir die wirklich fördern, ja? Und da denke ich, ist es einfach notwendig, dass hier noch mehr Hilfen von oben kommen, was so Binnendifferenzierung auch angeht. Und da wird mir einfach noch zu wenig gemacht,

---

<sup>3</sup> Interessant zu erwähnen ist, dass eine Schulleitung explizit sagt, dass die Entwicklung passender Fördermaterialien klar die Aufgabe der testentwickelnden/ -betreuenden Institute sei (13SL1B, 295-312), eine andere sieht das genau gegenteilig (31SL1B, 91).

sowohl bei Fortbildungen wie bei .. / Natürlich, eigentlich wäre es natürlich toll, wenn man hier dann auch Gelder zur Verfügung hätte beziehungsweise Lehrerstunden. (13SL1A, 87-89)

Weitere Wünsche an die testentwickelnden/-betreuenden Institute sind Schulbesuche (Fortbildungen vor Ort) und eine bessere und transparentere Kommunikations- und Informationspolitik, die würde, so die Aussagen, v.a. durch das so gezeigte Interesse, die Lehrerschaft motivieren. Bisher gebe es jedoch keinerlei Reaktionen auf eingebrachte Verbesserungsvorschläge seitens der Schulen (13SL1A, 13SL2A, 44-47, 13SL1B, 13SL2B, 22SL1A, 90).

Die Kommunikation müsste besser sein. Ich denke, die haben vielleicht schon manche Sachen entwickelt und stellen das auch auf ihren Server, aber dann immer zu erwarten, dass die Lehrkräfte da eben von selbst dann draufschauen und sich kundig machen [...] „Gibt es da vielleicht irgendwelche Übungsaufgaben jetzt oder Tests, die die Schüler vielleicht selber jetzt auch individuell dann lösen können? Oder gibt es sonstige Materialien?“ Ich denke, da sollte einfach die Kommunikation vom Landesinstitut an die Schulen kommen, [...] dass die dann einfach eine Mail schreiben oder was schicken und sagen: „Hier gibt es die und die Links, hier gibt es individuelle Tests, hier [...] gibt es vielleicht [...] Übungsaufgaben, die ähnlich den Aufgaben aus der DVA sind.“ Das wäre hilfreich, ja. (13SL1B, 117-123)

Ähnliche Wünsche wie die, die an die testentwickelnden/-betreuenden Institute gerichtet werden, gibt es auch an die Schulaufsicht/Schuladministration: bessere Fortbildungen, bessere Koordination (33SL1B, 112-113).

### *c. Nicht erforderlich*

Eine ganze Reihe von Schulleitungen hält mehr Unterstützung im Umgang mit VERA für nicht erforderlich, da hier kein Bedarf existiere (12SL1A, 13SL1A, 13SL2A, 15SL1A, 22SL1A, 33SL1B, 13SL1B, 13SL2B). Auch gebe es keine Anfragen um mehr Unterstützung seitens des Kollegiums (21SL1A, 117, 13SL2A, 31SL1B).

**I:** Wie schätzen Sie überhaupt die Rolle der Schulaufsicht im Kontext von VERA-8 ein? Würden Sie sich da in irgendeiner Form zusätzliche Unterstützung, Ressourcen, Strukturen etc. vielleicht wünschen?

**23SL1B:** Nichts. Habe ich auch letztes Mal schon gesagt../ da gibt es nichts. Und ich wüsste auch gar nicht, wo sie da unterstützen könnte.

**I:** Fortbildung zum Beispiel oder dergleichen.

**23SL1B:** Ja aber wozu soll ich../ worin soll ich mich fortbilden, um VERA-8 durchzuführen? Ich meine, das ist ja alles festgelegt. Und ich lege das den Schülern vor und kriege dann die Rückmeldung vom ISQ. Die Schulaufsicht hat da überhaupt nichts mit zu tun, gar nichts.“ (23SL1B, 66-69)

**I:** Haben Sie da Hilfestellung den Fachleitern dazu gegeben oder haben Sie selber so was wie Hilfe beim Umgang mit den Ergebnissen erfahren?

**23SL1B:** Das habe ich nicht erfahren, aber es ist eigentlich auch nicht notwendig. [...] ich denke, wir können mit den Ergebnissen schon ganz gut selber umgehen. Also seit PISA ist diese Einteilung (UNVERSTÄNDLICH ETWA: in Quantile) und so weiter relativ klar, bekannt und es ist kein Problem, damit umzugehen. (21SL1A, 15-16)

## 5. Aktion

In dieser Kategorie werden an VERA-8 abgeleitete Maßnahmen, wie schulcurriculare Veränderungen oder Beschlüsse auf gesamter Schulebene, bedeutsam.

### 5.1 Maßnahmen/Entscheidungen

Von VERA abgeleitete Maßnahmen wurden in verschiedenen Bereichen durchgeführt: auf personeller Ebene, auf struktureller und methodischer Ebene bei der Ergebnisverarbeitung, in der Vorbereitung und im Bereich des Lehr- und Lernmaterials.

#### Personelle Ebene

Es wurden auf Grund der Erfahrungen mit VERA neue Stellen geschaffen, zum einen im Bereich der Betreuung und Evaluation der Tests (11SL1A, 35-37, 11SL1B), zum anderen zur Entwicklung von Förderkonzepten für starke und schwache Schüler/-innen (15SL1A, 421). Aber auch auf freiwilliger Basis (ohne finanziellen oder zeitlichen Ausgleich), wurden Ansprechpartner für die betreffenden Fachbereiche eingesetzt (22SL1B)

Also wir haben z.B. eine Konsequenz jetzt gemacht, aber die kostet unendlich Zeit und die machen die Kollegen freiwillig und zusätzlich, wir haben in jedem Fachbereich einen Ansprechpartner gefunden, der sich auch bereit erklärt hat, z.B. in Zusammenarbeit mit unserer Sprachbildungskoordinatorin, Redemittel mit seiner Arbeitsgruppe zu entwickeln. D.h. den Schülern Bausteine zur Verfügung zu stellen, die sie sicher anwenden können. (22SL1B, 106)

Eine Schulleitung berichtet, dass sie die Lehrer/-innen häufiger rotieren lasse, damit eine gerechte Verteilung guter und weniger guter Lehrer/-innen gewährleistet sei (35SL1B). 41SL1A entscheidet sich auch für Lehrerwechsel, wenn die Ergebnisse einer Klasse dauerhaft unter dem Durchschnitt liegen (117).

Ich muss diesen Lehrer nicht jeden Tag wieder von neuem platt machen, indem ich ihn da kritisiere und er müsste und im Vergleich zu den anderen und so weiter und so fort. Das weiß ich vorher und deshalb gibt's bei uns an der Schule eben häufiger Lehrerwechsel, damit nicht eine Klasse bei diesem mittelmäßig bis schwachen Lehrer vier Jahre lang festsitzt und in dem Fach dann eben nichts gelernt hat. Das ist meine Antwort auf die Unfähigkeit des öffentlichen Dienstes, unfähige Leute auszusortieren und zu entlassen. Ich muss das Elend gleichmäßig verteilen. (35SL1B, 27)

Interessant ist die Entscheidung, die 41SL1A im Umgang mit VERA getroffen hat. Sie berichtet davon, dass sie gute Ergebnisse nicht mehr im Plenum loben werde, da die Lehrkräfte das nicht wollen.

Frontal soll ich es vermeiden, das habe ich die ersten Jahre lernen müssen. Also eine bestimmte Art von Lob wird frontal nicht gewünscht. Selbst von dem der gelobt wird, und das ist hier so. Weil sie sich untereinander wahrscheinlich nicht so ganz grün sind manchmal [...] Und der ist ein bisschen der Stutenbissigkeit ausgesetzt wird. (41SL1A, 23-25)

### **Strukturelle und methodische Ebene (Ergebnisverarbeitung)**

Drei Schulen haben schulinterne Auswertungsformulare für VERA entwickelt (15SL1A, 11SL1B, 12SL1B). Diese Formulare dienen der nochmaligen (vereinfachten) Ergebnisdarstellung und v.a. der Ergebnisauswertung. In ihnen werden auch Förderbedarfe und Fördermaßnahmen einzelner Schüler/-innen oder auch Klassen vermerkt. Außerdem sollen sie Grundlage für den Austausch bei einem Lehrerwechsel (vgl. 15SL1A, 144-146) sowie bei der Beratung in den Fachbereichen sein. So können sie auch Anlass dazu bieten, Maßnahmen auf Ebene der Fachbereiche abzuleiten (vgl. 12SL1B, 11-17). Eine Schulleitung erklärt, dass eine solche Formalisierung des Umgangs mit den VERA-Ergebnissen notwendig sei, damit das Instrument auf lange Sicht hin akzeptiert werde, hier nur auf den guten Willen der Kollegen/-innen zu setzen, funktioniere nicht (11SL1B, 67-82).

[...] Wir haben ja so eine Art Formular entwickelt, an dem wir dann eben auch Maßnahmen [...] und solche Sachen festgehalten werden. Also Maßnahmen, die sich eben ergeben aus den Ergebnissen dieser Diagnosearbeiten. (11SL1B, 5)

Außerdem erginge an die Fachbereiche der explizite Auftrag der eingehenden Ergebnisauswertung und Ableitung von Maßnahmen zur Nachsteuerung, wenn notwendig auch Änderungen des schulinternen Curriculums (13SL1B, 231-233, 15SL2B, 25-38).

Eine Schulleitung schildert, dass man sich für das nächste Jahr die Erstellung eines Ablauf- und Handhabungsplans für die Auswertung der VERA-Ergebnisse zum Ziel gesetzt habe (11SL1A, 51).

Interessant ist die Aussage einer Schulleitung zu abgeleiteten Konsequenzen aus VERA bezüglich des Umgangs mit den Ergebnissen:

**14SL1A:** Ich denke, jeder hat's zur Kenntnis genommen und tut jetzt sein Bestes dann im Jahr drauf.

I: Also das heißt, jeder Lehrer geht dann mit den Ergebnissen so um, wie er's für angemessen /

**14SL1A:** Ja. (14SL1A, 87-89)

### **Vorbereitung**

Maßnahmen, die in die Zeit vor der Durchführung von VERA fallen, wurden von zwei Schulleitungen abgeleitet.

- die Entscheidung für eine gezielte Vorbereitung der Schüler auf den Test (31SL1B, 33)
- das Verschicken von Elternbriefen mit dem Hinweis, dass es sich bei VERA um einen ernstzunehmenden Test handle, was dazu führte, dass die Ergebnisse sich im Vergleich zu denen des Vorjahres verbesserten (12SL1B, 7).

### **Lehr- und Lernmaterialien**

32SL1A stellte die Wichtigkeit passender Lehr- und Lernmaterialien heraus, die angeschafft würden, um beschlossene Maßnahmen zu unterstützen (44). An einer anderen Schule hat man sich entschlossen, gemeinsam eine Sammlung von Übungs-/Fördermaterialien zusammenzustellen (12SL1B, 201).

Aus dem Bericht einer Schulleitung geht hervor, dass sie durchaus erkannt habe, welche Maßnahmen aus VERA abzuleiten seien – eine langfristige Dokumentation und Auswertung der Ergebnisse zum Beispiel –, dies aber aus personellen und zeitlichen Gründen nicht zu leisten sein werde (22SL1A).

I: Dokumentieren Sie die Ergebnisse jetzt in irgendeiner Weise oder können Sie jetzt schon Veränderungen absehen?

**22SL1A:** Wir können eben nicht, das ist das Problem. Wir hätten es gerne, aber wir können es auch nicht [...] uns fehlen die zeitlichen und personellen Ressourcen dafür. Wir würden gerne im Endeffekt eine Dokumentation haben. Das war eigentlich auch eine Idee des Modellversuches, um die Entwicklung von Schülern zu dokumentieren, zumindest von uns aus die Entwicklungen von der siebenten bis zur zehnten Klasse. Also wirklich zu sagen, der Schüler A hat sich von der siebenten Klasse bis zur zehnten Klasse in folgenden Kompetenzen folgendermaßen entwickelt. Und das gelingt uns logischerweise nicht. Wenn wir sehen, dass wir 120 Schüler pro Jahr aufnehmen [...] dann rechnen Sie es hoch, bei sieben, acht, neun, zehn, vier Jahrgänge, also etwa 450 Schüler, die eben im Endeffekt individuell begleitet werden müssten. Um deren Entwicklungsprozess tatsächlich dokumentieren zu können, das ist eben von der Schule aus nicht leistbar. D.h. wir können dann eben nur dokumentieren pro Jahrgang, der jetzt an VERA-8 z.B. teilnimmt, dann können wir sagen im Jahr 2010, im Jahr 2011, im Jahr 2012 hat sich der Jahrgang in der jeweils achten Jahrgangsstufe folgendermaßen dargestellt. Das können wir natürlich dann vergleichend dokumentieren. Aber wir können es nicht individuell für jeden einzelnen Schüler. Und das wäre eben schon leichter, wenn eben die Lernausgangslagen abgestimmt wären mit VERA-8, dann könnte man sagen, von Sieben nach Acht hat sich Folgendes entwickelt bei diesem Schüler. Und dadurch, dass sie aber eben unterschiedlich gestaltet sind, ist keine Vergleichbarkeit gegeben. D.h. wir können für eine Entwicklung von Schülern LAL und VERA-8 nicht heranziehen. (22SL1A, 61-62)

### 5.1.1 Schulentwicklung

Zu Beginn dieser Kategorie ist folgende Anmerkung notwendig: Es gibt scheinbar kein einheitliches Verständnis dessen, was unter Schulentwicklung zu verstehen ist. Handelt es sich erst um Schulentwicklung, wenn die gesamte Schule betroffen ist oder auch schon, wenn verbindliche Maßnahmen für einige Fachbereiche getroffen werden (vgl. z.B. 44SL2B, 64-67)? Einige Schulleitungen verneinen den Einfluss von VERA auf die Schulentwicklung, erklären aber gleichzeitig, dass VERA ausschlaggebend war für Veränderungen im schulinternen Curriculum (vgl. z.B. 23SL1B, 27 und 76-77 und 15SL2B, 43-49). Dennoch wurden vergleichbare Aussagen in beiden Unterkategorien (VERA spielt eine Rolle/keine Rolle) ausgewertet (nach Verständnis der betreffenden Schulleitung).

Die Einschätzungen in den Interviews wonach VERA eine Rolle für die Schulentwicklung spiele (14SL1A, 11SL1A, 13SL1A, 31SL1A, 33SL1A, 15SL1A, 21SL1A, 22SL1A, 23SL1A, 23SL1B, 41SL1B, 33SL1B, 15SL1B, 45SL1B), halten sich mit denen, die dies verneinen (13SL2A, 14SL1A, 14SL2A, 12SL1A, 13SL2A, 41SL1A, 22SL1B, 23SL1B, 31SL1B, 44SL2B, 13SL1B, 12SL1B), die Waage.

Viele Schulleitungen sehen einfach nicht, wo VERA in diesem Bereich von Nutzen sein sollte.

I1: Ok. Welche Rolle spiel(en) DVAs [...] für die Schulentwicklung? Sehen Sie da überhaupt Zusammenhänge [...]?

**14SL1A:** Nein, also da sehe ich, sehe ich keinen Zusammenhang im Moment. (14SL1A, 201-202)



Wir haben als Schule unser Profil. Wir haben ein starkes Musikprofil mit sehr vielen musikalischen Aktivitäten, Musik als Profilmfach in der Mittelstufe. Das ist ein Standbein. Wir haben ein naturwissenschaftliches Profil als Versuchsschule. Wir haben aber auch das sprachliche Profil, sprich diesen bilingualen Zug insbesondere. Und die DVA bestätigt, dass die Schüler, die in diesem Profil sind, hier höhere Kenntnisse, bessere Fähigkeiten haben, ok. [...] Aber die DVA bringt keinerlei Anregung, was man in dem Bereich noch machen könnte [...]. Sie bestätigt nur, was die Schüler, die in dem Profil drin sind oder in diesem Zug drin sind, dass die im Laufe der Zeit höhere Kenntnisse erwerben. (13SL2A, 153-155)

Als Begründungen dafür, dass VERA kein oder ein verschwindend geringes Potential im Bereich der Schulentwicklung zugeschrieben wird, sind:

- VERA soll zwar den Lernstand rückmelden, tut das gegenwärtig jedoch nicht (13SL2A, 164-167).
- Für die Schulentwicklung sind andere Dinge entscheidend, wie beispielsweise Ableitungen aus dem Schulprofil (23SL1B, 77).
- VERA nivelliert zu sehr. Die Werte sind ungenau und nicht aussagekräftig, da jedes Jahr andere Bereiche getestet werden (14SL2A, 248 und 252, 13SL1B).

Und dann sieht man ja, da haben manche Klassen eine Schwäche. Aber wenn im nächsten Jahr das nicht abgeprüft wird, dann habe ich ja auch keine Konsequenz, wie will ich dann für das Schulcurriculum was draus folgern? Da wird ja was ganz anderes abgeprüft, also: schwierig. (13SL1B, 251)

Etwas verwirrend ist die Aussage einer Schulleitung, die erklärt, dass VERA ein Teil der Schulentwicklung, aber nicht Schulentwicklung sei (22SL1B).

I: Also keine allgemeinen Schulentwicklungsprozesse, die indiziert worden sind, so dass Sie irgendetwas abgeleitet haben?

**22SL1B:** Jetzt direkt aus LAL und VERA-8 nicht, nein. Ich denke, eher umgekehrt, dass man mit LAL und VERA-8 umgeht, ist ein Teil der Schulentwicklung. Dass man es eben nicht nur macht und in den Schrank abheftet, sondern dass man eben schon versucht, die Konsequenzen daraus zu ziehen. Das ist schon ein Teil der Schulentwicklung. Aber VERA-8, würde ich jetzt nicht sagen, trägt jetzt zur Schulentwicklung bei. Na wenn man es im weitesten Sinne nimmt schon. Also, sagen wir mal, wenn sich Gespräche daraus ergeben der Kollegen untereinander, dann besteht ja so was wie erstmal eine Kommunikationsstruktur, Teambildung und so was. Und das ist ja auch wiederum ein Teil der Schulentwicklung. Also, im Endeffekt ist da schon ein Abfallprodukt dann vorhanden. Wenn man es sich genau überlegt.“ (22SL1B, 65-66)

Im Zusammenhang mit den Fragen nach der Schulentwicklung findet sich eine sehr kritische Einschätzung des Prozesses der Schulautonomie (35SL1B).

I: Das ist ja [...] einer der Kernpunkte der Schulautonomie, diese Idee, dass die Schule irgendwann selbst entscheiden kann, welcher Lehrer wie viel Geld bekommt. Dass der Schulleiter immer mehr zum Manager der Schule wird und was halten Sie davon?

**35SL1B:** Ich halte davon relativ wenig, weil es so ist, dass ich der große Entscheider sein kann und mir 'n Urteil über die Arbeitsweise und Qualität eines jeden Lehrers bilden kann. Ich kann zwar zum Lateinlehrer gehen und da hospitieren, von alldem nichts verstehen, aber ich habe einen guten Eindruck und ein gutes Gefühl. Und dann kann ich ihm da was von dem guten Gefühl erzählen und in Wirklichkeit hat der haufenweise Fehler an seiner Tafel dran gehabt. Und ich kann die nicht erkennen. Ich mache mich bei dieser Hospitationsart lächerlich und deshalb finde ich sie auch überhaupt nicht toll, weil wir im Grunde genommen irgendetwas in Bausch und Bogen lobhudeln oder kritisieren, von dem wir eigentlich nichts verstehen. Da sind eben im Grunde genommen auch die Probleme, bei dieser autonomen Schule. [...] Also,

das klingt zwar nach außen alles ganz toll, ist aber für den, der es machen muss, auch frustrierend. Und in dem Moment, wo ich über Gelder verfügen kann, habe ich dann eben auch irgendwelche Bettelorgien und dergleichen hier am Hals und die will ich nicht haben. Wir werden Autonomie haben, aber dann werden wir mit dieser Autonomie nichts anfangen können, sondern nur Ärger haben. Nämlich, sie wird dann kommen, wenn nur noch ein Mangel zu verwalten ist. (35SL1B, 58-59)

Ein Großteil derer, die VERA als wirksames Instrument für die Schulentwicklung sehen, nennt ihren Einfluss auf Veränderungen des schulinternen Curriculums (11SL1A, 39, 31SL1A, 33SL1A, 15SL1A, 22SL1A, 23SL1A, 23SL1B, 15SL2B, 11SL1B). Die Schaffung einer neuen Koordinatorenstelle habe dies, durch ihre intensivere Auswertung, erst möglich gemacht (11SL1A, 237-239).

Und andere Klassen wo man dann sagen muss: „Also, da müsste in irgendeiner Weise dann etwas passieren.“ [...] das bekommt die Fachkonferenz aufgetischt, dass sie sich über bestimmte Dinge dann noch einmal Gedanken machen müssen. Ob die Vorgehensweise richtig ist, die schulinternen Rahmenpläne darauf ausgerichtet sind, was eigentlich an Standards erfüllt werden soll. [...]“ (31SL1A, 12)

Auch auf die Entwicklung von Ansätzen der Binnendifferenzierung und Förderung hat VERA einen Einfluss (13SL1A, 185-188, 15SL1A).

Und da in unserem Leitbild der Gedanke des Förderns und Forderns steht, hat das natürlich auch einen direkten Bezug zu den DVAs. [...] Also, was man vielleicht sagen kann, die Entwicklung in Bezug auf die Überarbeitung der Fachcurricula ist natürlich [...] in enger Zusammenarbeit mit den Ergebnissen der DVAs zu sehen. [...] In dem Bereich des Förderns, wo wir momentan oder wo wir letztes Schuljahr viel gemacht haben, ist auch auf der Grundlage der DVA-Ergebnisse gearbeitet worden. (15SL1A, 415-419)

Weitere Bereiche der Schulentwicklung in denen VERA ein Potential zugesprochen wird, sind:

- Ableitung einer veränderten Kurseinteilung für den Fremdsprachenunterricht (14SL1A, 169-176).
- Zunahme von Hospitationen im Kollegium (33SL1A, 96)
- Gestaltung des Schulprogramms (21SL1A, 48, 45SL1B)
- fächerübergreifende Förderung der Lesekompetenz (sowie die Teilnahme an einem einschlägigen Projekt) und Methodentrainings (45SL1B, 25-27 und 53-65)
- Zielsetzungen der Fachbereiche für das jeweils nächste Schuljahr (41SL1B, 87)
- im Bereich der Qualitätskontrolle (15SL2B, 166-171)

### *a. Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht*

Zum Themenbereich Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht gibt es nur sehr wenige Äußerungen. Vier Schulleitungen erklären, dass VERA in diesem Zusammenhang keinerlei Rolle spiele (11SL1A, 191196, 35SL1B, 13SL1B, 13SL2B).

**13SL2B:** Bei den Zielvereinbarungen sind wir so vorgegangen, dass wir das in der Gesamtlehrerkonferenz diskutiert haben. [...] Und dass klar war, die DVAs können nicht Gegenstand von einer Zielvereinbarung sein.

**I:** Also wurden Sie dann noch einmal darauf angesprochen? Weil im Bericht steht ja: der Umgang nicht so wie gewünscht; dass da das Regierungspräsidium noch mal Bezug darauf nimmt. Auf diese Kritik, die da auftaucht?

**13SL2B:** Da habe ich meine Meinung geäußert und dann war das [...]Thema vom Tisch. (13SL2B, 216-222)

Auch bei Schulen, bei deren Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht zu VERA ein Rolle spielt, stehen diese nicht im Zentrum (11SL1A, 34SL1A, 45SL1B), wohl auch, weil die Ergebnisse in den Kompetenztests meist überdurchschnittlich sind und sie nur herangezogen werden, wenn sie negativ ausfallen (11SL1A, 34SL1A, 28, 33SL1A). Eine Schulleitung berichtet, dass VERA einen Einfluss auf die Schwerpunktsetzung der Zielvereinbarungen habe (45SL1B, 131-135).

### *b. Fort- und Weiterbildungen*

Eine Schulleitung beschreibt das gegenwärtige Fortbildungsgeschehen zu VERA folgendermaßen:

**I:** Und in Bezug auf die Vergleichsarbeiten gibt es da irgendwie eine Art von Fortbildung, die da veranstaltet werden oder irgendeine andere Art?

**33SL1B:** Nein, die gibt es nicht. Es gibt ja eine, wie gesagt, Eingangsveranstaltung../ Ich weiß in diesem Jahr gar nicht../ wir haben uns noch gar nicht unterhalten../ aber eine ist immer, wo die Kollegen in jedem Fach gehen können und mehr weiß ich nicht, jetzt. Aber da unterhalten wir uns dann, wenn wir Auswertung machen. Dann sagen die Kollegen, ob sie da waren und so weiter. (33SL1B, 124-125)

Eine Reihe von Interviewpartnern äußern sich kritische zu VERA-Fort- und -Weiterbildungen, obwohl sie diese grundsätzlich befürworten (11SL1A, 32SL1A, 43SL1A, 11SL1B). Fortbildungen stellen einen zusätzlichen zeitlichen und logistischen Aufwand dar (11SL1A, 32SL1A).

Also, Fortbildungsveranstaltungen sind schwierig, weil das einfach noch mal ein Zeitaufwand [...] ist und ich hab mir das auch schon überlegt, was da zum Beispiel das Landesinstitut machen könnte, ich denke nicht, dass Fortbildungsveranstaltungen da groß was ändern würden an der Motivation. Es müsste konkret eben, das müssen Sachen sein, die, also Veranstaltungen, die relativ kurz wären.“ (11SL1A, 180-182)

Auch die Qualität und die inhaltliche Schwerpunktsetzung der bestehenden Angebote werden kritisiert (32SL1A, 11SL1A, 43SL1A). Es handle sich zumeist lediglich um Einführungsveranstaltungen ohne jegliche Tiefe (11SL1B, 190-206).

Das sind ja Grundwerkzeuge, diese Kompetenz, die auszubilden ist. Das ist äußerste Grundlage, was jeder machen müsste, das finden Sie eigentlich in keiner Fortbildung. Und die Fortbildungen speziell zu den Kompetenztests beschäftigen sich ja nicht mit der Ausbildung dieser oder der Didaktik, wie erzeuge ich solche Kompetenzen bei den Kindern, sondern eher, wie nutze ich das Instrument Kompetenztest, ja. Also,

ich schiebe da in Extremfällen Hospitationen ein und das Ganze endet dann in einem Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch. (43SL1A, 40)

So besteht auch der Wunsch nach kurzen, praxisorientierten Fortbildungsangeboten (11SL1A, 182-184).

Ja, wenn man da 'ne Fortbildung macht, man müsste eben deutlich werden, wie man den eigenen Unterricht da verbessern kann, mit den Ergebnissen der DVAs und eben vielleicht auch der Aspekt des völlig Neuen, dass man eben hier Kriterien hat, mit denen man Schüler und die eigenen und die bisherigen erbrachten Lernleistungen differenzierter beurteilen kann. Also, es normalerweise eben durch Arbeiten, Klassenarbeiten geschieht. Also, so in die Richtung könnte man sich Fortbildungen vorstellen. (11SL1A, 186)

Eine Schulleitung erklärt, dass sie an ihrer Schule noch Fortbildungsbedarf sehe und hier auch die Entwicklung von mehr Eigeninitiative durch die Lehrer/-innen (13SL1A, 190).

Interessant ist die Äußerung einer anderen Schulleitung, die schildert, dass an der Schule ein pädagogischer Tag mit externen Experten zum Thema VERA durchgeführt wurde, der die Skepsis des Kollegiums diesem Instrument gegenüber jedoch eher verstärkt haben (15SL2B, 217-233).

Es lassen sich aber auch positive Beurteilungen von Fortbildungen finden. So berichtet eine Schulleitung, dass im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung von VERA an ihrer Schule Workshops durchgeführt wurden, die nicht nur von den direkt mit VERA befassten Lehrkräften dankbar angenommen wurden und die Hoffnung bestehe, diesen Fortbildungsmodus beibehalten zu können (13SL1A, 11-12). An einer anderen Schule kam es u.a. auch als Konsequenz aus VERA zur Durchführung schulinterner Weiterbildungen zur Förderung der Lesekompetenz durch den Fachbereich deutsch (45SL1B).

[...] Also, wir haben, was jetzt die Lesekompetenzentwicklung ist, [...] da hat das die Fachberaterin Deutsch gemacht, da hatten wir einige Weiterbildungen, schulinterne Weiterbildungen und das hat sich auch ausgezahlt. Und dann haben wir aber so eine Expertengruppe gebildet, innerhalb der Schule, die das weiter vorantreibt und da stehen wir jetzt mitten drin. (45SL1B, 202-203)

### 5.1.2 Unterricht

Diese Kategorie beschreibt, inwieweit Maßnahmen sowohl auf Fachebene als auch auf individueller Unterrichtsebene (Schulleitungen als Lehrer/-in) aus VERA-8 abgeleitet werden. Beim Ausbleiben von Maßnahmen sind die Begründungen dafür von Interesse.

Die Ergebnisse der Kompetenztests werden in den meisten Fällen als sinnvolles und unterstützendes Instrument wahrgenommen, um den eigenen Unterricht noch einmal zu reflektieren und Konsequenzen abzuleiten. Zumeist bilden unbefriedigende Ergebnisse den Anlass dieses Prozesses, der auf Lehrerebene aber auch z.T. auf Schulebene, jedoch hauptsächlich in den Fachbereichen stattfindet. Interessant ist, dass sich die meisten Aussagen auf Ergebnisse in Mathematik beziehen (12SL1A, 13SL1A, 15SL1A, 22SL1A, 32SL1A, 33SL1A, 34SL1A, 44SL1A, 22SL1B, 31SL1B, 33SL1B, 45SL1B, 22SL1B, 23SL1B, 12SL1B, 15SL2B).

Und insofern glaube ich schon, dass es dann eben auch wieder Konsequenzen hat auf den Unterricht, weil natürlich der Lehrer, der seine Ergebnisse liest, heißt jetzt noch gar nicht, was wir dann machen als Gruppe

oder als Kollegium, sondern jeder Lehrer kriegt ja zunächst mal seine Ergebnisse über seine Klasse. Und das ist eigentlich schon der erste, finde ich, gute Ansatz, dass ein Kollege wirklich mal sich dann eben überlegen kann: „Welche Konsequenzen ziehe ich aus dem, was VERA-8 in dem Jahr 2011 für meine Klasse im Fach Deutsch, Englisch oder Mathematik erbracht hat?“ (22SL1B, 8)

Konkrete Ableitungen auf den Unterricht sind zum einen, dass die Tests nach der Korrektur noch einmal mit der Klasse Aufgabe für Aufgabe durchgesprochen werden (33SL1B, 13, 23SL1B). Zum anderen findet ein gezieltes Üben und Wiederholen von Schwerpunktbereichen der Tests statt (34SL1A, 33, 44SL1A, 13SL1B, 33SL1B, 12SL1B, 15SL2B, 22SL1B, 11SL1B) zum Teil auch in zusätzlichen Förderstunden (15SL1A, 76-82 und 104-116) zumeist auf Individual- und Lerngruppenebene.

Sodass nicht nur bestimmte Fachgebiete jede Stunde dran sind, sondern Grundwissen gesichert wird, jede Stunde. Hatten wir uns dann festgelegt, dass halt in jeder Stunde oder in jeder Woche eine tägliche Übung erfolgen muss, über mehrere Stoffgebiete. Einfache Sachen, die dann immer als Basiswissen da sein müssen. (44SL1A, 94)

Zwei Schulleitungen berichten, dass dieser Wiederholungsprozess institutionalisiert wurde, d.h. das Einbeziehen von Wiederholungsaufgaben in Klassenarbeiten ist verpflichtend (12SL1A, 13SL1A, 12SL1B).

[...] In Klasse Sieben liegen wir immer so im Durchschnitt oder ein bisschen über dem Durchschnitt, während in Klasse Neun wir unter dem Durchschnitt lagen. Ja, da war Handlungsbedarf gegeben. [...] Unsere Konsequenz war dann in Hinblick auf Unterrichtsgestaltung, dass wir gesagt haben, dass jeder Kollege verpflichtend bei jeder Klassenarbeit eine Wiederholungsausgabe einbringen muss. [...] Also, das muss irgendein Thema [...], das der Kollege selbst entscheidet, wiederholt werden. Und die Schüler bekommen im Vorfeld auch zwei Blätter, mithilfe derer sie das Thema sich noch mal selber aneignen können [...]. Und eine Aufgabe zu dem Thema kommt dann in der Klassenarbeit dran. Und das soll in jeder Arbeit so sein. Und dann haben wir dann für jede Klassenstufe solche Wiederholungsblätter und zu jedem Thema solche Wiederholungsblätter ausgearbeitet. (12SL1A 45-49)

13SL1B macht in diesem Zusammenhang noch darauf aufmerksam, dass durch die nachgeordneten Lern- und Wiederholungsaufgaben bei den Schülern/-innen das Bewusstsein entstünde, dass der Test von den Lehrern/-innen ernst genommen werde, was zu ihrer Motivation beitrage (83).

Eine weitere oft genannte Konsequenz aus den Kompetenztests ist das Einbinden von VERA-ähnlichen Aufgabenformaten in den allgemeinen Unterricht, was in erster Linie nicht der Vorbereitung auf diesen Test dienen soll, sondern der Erkenntnis folgt, dass diese Formate kompetenzorientiert angelegt seien (15SL1A, 457-461, 32SL1A, 33SL1A, 31SL1B). In diesem Zusammenhang steht auch die Förderung der Lesekompetenz und des Textverständnisses (sowie der Orthographie) im Fokus, da diese Bereiche fachübergreifend als Hauptproblematik identifiziert wurden (22SL1A, 26, 33SL1A). Auch war VERA für eine Schule Anstoß dazu, die Entwicklung der Selbstständigkeit sowie kooperative Lernformen stärker in den Focus zu stellen (45SL1B, 85-88).

Eine weitere Ableitung aus VERA war die Anschaffung neuer Lehr- und Lernmaterialien (32SL1A, 46-50).

Zwei Schulleitungen sprechen auch Probleme bei der Rückkopplung der Kompetenztests an die Unterrichtspraxis an. VERA zeige zwar, wo die Stärken und Schwächen der Schüler/-innen liegen, gebe aber keine konkreten Förderinstrumente an die Hand (22SL1B, 2, 23SL1B). In einer Schule wird die Motivation der Schüler/-innen für den Unterricht und VERA darüber gesteigert, dass gute Ergebnisse im Plenum gelobt und für diese auch Noten gegeben werden (33SL1A, 33SL1B).

Aber wir haben es so gemacht, wir haben gesagt, die Schüler, die besonders gut abgeschnitten haben in VERA, bekommen auch ihre Eins. Und wenn jetzt der prozentuale Anteil an Fehlern nicht so hoch ist, dann bekommen sie eine Zwei. Und da sind die richtig stolz. Da habe ich die dann nach vorn gebeten und gesagt: „Das sind unsere Bersten, die haben alles richtig oder haben zwei oder drei Punkte weniger.“ Dafür bekommen sie eine Eins. Ich sage, wie in der Klassenarbeit: „Die haben sich sehr viel Mühe gemacht.“ Und für die Anderen denke ich ist das ein Ansporn. (33SL1A, 42)

#### *a. Elternberatung*

In dieser Kategorie überwiegen die Aussagen, wonach VERA in der Elternberatung keine bzw. nur eine extrem geringe Rolle spielt (13SL1A, 13SL2A, 14SL1A, 14SL2A, 13SL1B, 11SL1A, 14SL2S, 21SL1B, 22SL1B, 23SL1B, 13SL1B, 12SL1B). Meist findet hier lediglich eine Mitteilung der Ergebnisse statt (11SL1A, 14SL2S, 21SL1B, 22SL1B, 23SL1B, 13SL1B, 12SL1B). Festgestellt wird auch, dass das Interesse der Eltern sehr zurückgegangen sei, seit die Tests nicht mehr bewertet werden dürfen (13SL1A, 160, 13SL2A, 14SL1A, 13SL1B), auch komme es nicht zu Nachfragen von Elternseite bei schlechten Ergebnissen (13SL1B, 264-276), hingegen aber zu Beschwerden über die Praxis der Nicht-Benotung (14SL2A, 222-226, 33SL1B).

Das wäre möglich. Aber das Elterninteresse hat in dem Moment, wo die DVA nicht mehr bewertet wurde, schlagartig nachgelassen, wie auch das Schülerinteresse. (13SL2A, 139)

Interessant zu bemerken ist in diesem Zusammenhang, dass zwei andere Schulleitungen berichten, dass die Kompetenztests für die Eltern von enormer Bedeutung seien (34SL1A, 33SL1B).

Ich merk das auch an den Aufnahmegesprächen für unsere Schule, dass manche Eltern z.B. der 4. Klassen die Rückmeldung der 3. Klasse mitbringen und hinlegen und sagen: „Gucken Sie mal, mein Kind hat so und so viel Prozent geschafft.“ Also für die Eltern ist es enorm wichtig. (34SL1A, 47)

Als weitere Gründe dafür, dass die VERA-Ergebnisse kaum eine Bedeutung für die Elternberatung haben, sind nach Aussagen der Schulleitungen die Unverständlichkeit der Rückmeldungen (21SL1B, 23SL1B) – woraufhin der Englischfachbereich einer der Schulen ein eigenes Rückmeldeformular entwickelt hat (21SL1B, 4) – sowie die Überforderung mit den Inhalten der Tests (22SL1B, 78-80).

Es gibt jedoch auch eine Reihe von Schulen, bei denen die Kompetenztestergebnisse für die Elternberatung genutzt werden (15SL1A, 34SL1A, 33SL1B, 41SL1B, 12SL1B, 44SL2B, 45SL1B).

- Bei schlechten Ergebnissen werden Eltern und Schüler zu einem gemeinsamen Gespräch gebeten, in dem besprochen wird, wie eine Verbesserung zu erzielen sei (15SL1A).

Die Ebene des Schülers ist dahingehend besprochen worden, dass wir gesagt haben, Schüler, die signifikant schlechter abgeschnitten haben, da werden [...] Elterngespräche [...] durchgeführt, auch mit dem Schüler und da werden dann konkret Dinge vorgeschlagen, woran der Schüler arbeiten soll. (15SL1A, 189)

- Die Eltern werden über die Durchführungsmodalitäten aber auch über die Intention – eine Kompetenzmessung ohne gezielte Vorbereitung – der Tests informiert (15SL1A, 328-334).
- Die Eltern werden in die Pflicht genommen, bei einem Leistungsabfall ihres Kindes mit Verantwortung zu übernehmen (34SL1A).

Da hat ein Lehrer jetzt keinen Einfluss, sondern da müssen die Eltern ran. Oder, dass die Eltern gucken, was ist denn mit dem Freundeskreis los? Das funktioniert ganz gut und das würde dann auch greifen, wenn wir bei VERA-8 merken würden, oder überhaupt beim Leistungsverhalten von Schülern, hier kriselt's. (34SL1A, 18)

- Die Ergebnisse der Kompetenzteste werden auf Elternabenden vorgestellt und ausgewertet, da eine genaue und gründliche Auswertung von den Eltern zumeist gewünscht wird (41SL1B, 47-49, 12SL1B, 44SL2B, 45SL1B, 33SL1B).

Ja, ja, da haben wir dann genau ausgewertet. Also, die Eltern wollten auch eine genaue Auswertung, welche Klasse war am besten? Woran lag es? Welche Aufgaben wurden nicht gelöst? Also, das war richtig gründlich vorbereitet und auch ausgewertet. Die Eltern wollten eine richtige Auswertung haben. (33SL1B, 75)

Eine Schulleitung berichtet, dass aus den Gesprächen mit den Eltern zu VERA eine gemeinsame Klassenarbeit der achten Klassen hervorgegangen sei, da dieser Vergleich für die Eltern verständlicher sei und sie ihn als fundierter empfänden (33SL1B, 68-69).

### *b. Diagnostik*

In dieser Kategorie sind die Bereiche der Förderdiagnostik sowie der Leistungs- und Selektionsdiagnostik zu unterscheiden. Eine Schulleitung erklärt es folgendermaßen:

Ja, aber ich meine, wenn es ein richtiger Test ist, so wie beim MSA../ das wird dann beurteilt, wird extra ausgewiesen../ das ist was anderes. Bei VERA-8 ist es ja nicht so und bei LAL auch nicht, sondern das ist einfach nur ein diagnostisches Instrument. (23SL1B, 5)

VERA wird in erster Linie als förderdiagnostisches Instrument eingesetzt. Es findet eine Auswertung der Ergebnisse hinsichtlich der Stärken und Schwächen einzelner Schüler/-innen und Lerngruppen sowie ein Abgleich mit den allgemeinen Schulleistungen, zur Ableitung von individuellen und lerngruppenbezogenen Förderangeboten, statt (11SL1A, 37-39, 32SL1A, 34SL1A, 18, 33SL1A, 22SL1B, 23SL1B, 31SL1B, 33SL1B, 11SL1B, 13SL1B, 13SL2B, 15SL2B).

Also auch in dem Hinblick drauf, dass man eben einzelnen Schülern dann gewisse Förderangebote machen kann. Weil man ja dann auch sieht in Bezug auf einzelne Schüler, wo [...] die speziell ihre Lücken haben. Das ist ja dann nicht nur `ne Interpretation der Ergebnisse für die Gesamtklasse, sondern eben auch für den einzelnen Schüler. (11SL1A, 134)

Und es war schon auch im Vorfeld klar, dass wir gesagt haben, diejenigen Schülerinnen und Schüler, die jetzt, sagen wir mal, in allen Schwerpunktbereichen in der unteren Leistungsgruppe abschneiden, da muss sinnvoll eine Zusatzförderung irgendwie gemacht werden. (13SL1B, 77)

Eine Schulleitung berichtet, dass bei guten Ergebnissen eine gezielte weitere Förderung stattfindet (34SL1A, 18).

In nur zwei Fällen wird angegeben, dass VERA für leistungs- und selektionsdiagnostische Zwecke eingesetzt werde. So erklärt eine Schulleitung, dass bei guten Ergebnissen Noten gegeben werden (33SL1A, 42), eine andere, dass VERA zum Abgleich und zur Unterstützung der eigenen Leistungsdiagnostik genutzt werde (15SL1A, 94-102).

Auch auf Probleme zur Nutzung von VERA als diagnostisches Instrument wird hingewiesen. So bemängelt eine Schulleitung, dass das Aufzeigen der Stärken und Schwächen ohne passende Förderkonzepte nicht ausreicht (22SL1B, 2). Als weiteres Problem wird benannt, dass auf Grund eines mangelnden konzeptionellen Verständnisses von VERA seine diagnostische Nutzung eingeschränkt sei (11SL1A, 15SL2B).

Also die Art [...], die Typen der Aufgabenstellung [sind] bei den Kollegen jetzt nicht genügend präsent [...]. Woran das jetzt nun genau liegt, ob das vom Landesinstitut nicht ausreichend kommuniziert wurde [...] oder ob die Kollegen das dann einfach immer wieder vergessen, das mag ich nicht beurteilen, aber ich denk` [...], einer der Kritikpunkte, die Kollegen haben, über die zusätzliche Arbeit hinaus, ist ja sozusagen, dass sie eben nicht ganz transparent ist, warum jetzt die Aufgaben so gestellt werden, wie sie gestellt werden und warum eben diese Situation gibt, dass eben es keine Rolle spielt, ob jemand beim bestimmten Item drei Fehler macht oder zehn Fehler macht, ja. Was nicht deutlich wird ist, dass eben Kompetenzen abgefragt werden und dann eben mehr oder weniger genau eben sagen kann, die Kompetenz ist da, wenn er weniger als drei Fehler hat, wenn er mehr als drei [...] Fehler hat ist sie halt nicht da, unabhängig davon wie viel er macht. Weil man da eben noch [...]an den eigenen Bewertungsmaßstäben hängt. (11SL1A, 251-253)

### 5.1.3 Begründungen für das Nicht-Ableiten von Maßnahmen

Die am häufigsten genannte Begründung für das Nicht-Ableiten von Maßnahmen aus den Ergebnissen von VERA ist, dass die Ergebnisse so gut gewesen seien, dass man keinen Handlungsbedarf sehe (14SL1A, 14SL2A, 24SL1A, 41SL1B, 24SL1B, 34SL1B). Selbstkritisch bemerkt eine Schulleitung, dass es natürlich auch möglich sei, dass man die Auswertung zu oberflächlich vornehme und sich noch nicht alle Feinheiten des Instrumentes erschlossen hätten (34SL1B, 27).

[...] also die Schulleitung hat das Ganze angeguckt aber es ist alles in Ordnung, im Rahmen. Also, insofern gibt es zunächst keinen Handlungsbedarf. (14SL1A, 157)

[...] also ich würde konkrete Maßnahmen einleiten, wenn das Ergebnis so wäre, dass ich jetzt davon ausgehe, dass man da handeln müsste, wenn alle nur noch im Dreier und Vierer Bereich sind, dann würde ich davon ausgehen, dass die Ergebnisse therapiebedürftig sind, sage ich mal, oder therapiewürdig. Ich habe eine Rückmeldung gekriegt für eine Klasse aus dem achten Jahrgang. Und da waren die Ergebnisse so exzellent, dass man nicht sagen könnte, da müsste man was tun. (24SL1B, 32)

Eine weitere Begründung, die für das Nicht-Ableiten von Maßnahmen angeführt wird, ist ein Misstrauen gegenüber der Validität und Reliabilität des Instruments (12SL1A, 13SL2A, 22SL1B).

Aber da geht man immer vom Idealfall aus, dass die DVA tatsächlich misst, was sie messen soll, dass sie es reliabel misst, dass der Schüler motiviert ist, dass die Aufgaben auch wirklich von allen Schülern verstanden



werden und so weiter und so fort. Und da die Voraussetzungen nicht gegeben sind, können auch die Schlussfolgerungen nicht gezogen werden. So ist unsere Ansicht der Schule. (13SL2A, 135)

In diesem Zusammenhang wird auch in Frage gestellt, ob die Bewältigung der VERA-Aufgabenformate als Nachweis für einen guten Unterricht gelte (22SL1B).

Natürlich, wenn man bei Vergleichsarbeiten schlecht abschneidet, dann liegt es vermutlich auch daran, dass man eben diese Aufgabenformate nicht entsprechend geübt hat. Jetzt ist aber die Frage, ist das nun tatsächlich das Wesentliche am Mathematik-, am Englisch- oder Deutschunterricht, diese Aufgabenformate? Oder gibt es eben vielleicht andere Bereiche, die dann den Lehrer auch berechtigen, diese Form der Aufgabenformate vielleicht nicht so stark in den Vordergrund zu stellen. Und trotzdem ist das ein hervorragender Unterricht. D.h. also, das ist für mich nach wie vor noch nicht ganz geklärt, ob man unbedingt einen Rückschluss aus den Vergleichsarbeiten so ziehen muss, dass man sagt: „Okay, wir müssen alles tun, dass eben unsere Schüler ein Leistungsniveau nach oben gehen? Also Konsequenz: Aufgabenformate, Aufgabenformate, Aufgabenformate von LAL und von VERA-8.“ (22SL1B, 16)

Zwei Schulleitungen erklären, dass ganz andere Dinge für die Schul- und Unterrichtsentwicklung maßgeblich seien und VERA hier höchstens Denkanstöße liefern könne (21SL1B, 51-52, 34SL1B).

Nein, ich denke diese zentralisierten Prüfungsformen unterstützen diesen Prozess. Die befördern den schon in dem Sinne, dass es immer wieder einen Denkanstoß gibt und eine Rückmeldung, die aber sozusagen das Vorhandene, die vorhandenen Aktivitäten unterstützt und nichts wirklich Neues und substantiell anderes einleitet. (21SL1B, 54)

Eine Schulleitung erkennt zwar den Förderbedarf, der aus den VERA-Ergebnissen ersichtlich ist, verweist aber auf nicht vorhandene personelle und zeitliche Ressourcen, die einer Umsetzung im Wege stünden (13SL1A, 93).

Interessant ist die Aussage, dass die VERA-Ergebnisse nur bestätigten, was man über die Unterrichtsqualität einzelner Kollegen/-innen ohnehin schon wisse, dass man als Schulleitung aus diesem Wissen jedoch keine Konsequenzen ableiten könne (35SL1B).

In dem Moment, wenn ich einen Lehrer habe, der nur bedingt fähig ist, der hat zwar alle seine Abschlüsse auf dem Papier, er kann aber einfach sein hohes Wissen nicht an den Schüler bringen, das ist ihm nicht gegeben. Diesem Lehrer passiert im Lande [LAND NAME] nichts, er schiebt 20, 30, 40 Jahre seinen Dienst in mittelmäßiger Qualität. Wenn ich jetzt durch solche Fremdevaluationen diese Erkenntnis, die ich schon vorher habe, noch mal schriftlich um die Ohren gehauen kriege, ändert das an der ganzen Situation gar nichts. Und wenn mir dann jemand sagt, sie müssen daraus ein Personalentwicklungskonzept stricken, dann sag ich, jawohl und da müsste stehen, dieser Lehrer wird entlassen. Das funktioniert im öffentlichen Dienst nicht, also ist auch die Evaluation sinnlos. (35SL1B, 27)

## 6. Evaluation

Inwiefern werden die Ergebnisse zur Außendarstellung der Schule, z.B. durch Veröffentlichung, genutzt und fließen in den Selbstevaluations- und Schulentwicklungsprozess der Schule mit ein? Interessant ist hierbei auch, welche weiteren Evaluationsinstrumente schulintern verwendet werden.

### 6.1 Veröffentlichung der Ergebnisse

Ein Großteil der Schulen berichtet, dass die Elternschaft über die VERA-Ergebnisse in Kenntnis gesetzt werde (23SL1A, 11SL1A, 12SL1A, 13SL1A, 14SL1A, 22SL1A, 24SL1A, 32SL1A, 33SL1A, 34SL1A, 21SL1B, 22SL1B, 33SL1B, 34SL1B, 41SL1B). Zumeist werden die Eltern der betroffenen Klassen informiert. Dies geschieht in unterschiedlicher Qualität und Quantität über schriftliche Mitteilungen, die korrigierten Tests oder auf Elternabenden. Drei Schulleitungen erklären, dass das Interesse der Eltern an VERA sehr hoch sei (12SL1A, 125-127, 33SL1A, 33SL1B).

Ansonsten bei den Elternabenden soll das natürlich erläutert werden, weil das ist ja auch ein Sinn der Vergleichsarbeiten, dass eben neben den Kollegen und den Schülern auch die Eltern sozusagen [...] erfahren, was Sache ist. (11SL1A, 128-130)

In einigen Schulen werden die Ergebnisse auch der gesamten Elternschaft, über die an der Gesamtkonferenz teilnehmenden Elternvertreter oder durch Elternbriefe, bekannt gegeben (23SL1A, 48, 22SL1A, 21SL1B, 41SL1B).

Nur zwei Schulen veröffentlichen die allgemeinen Ergebnisse auf ihrer Homepage (21SL1A, 23SL1B). Drei Schulen denken über eine zukünftige Veröffentlichung nach (22SL1B, 31SL1B, 49, 44SL1B).

Also wir haben von der Schulkonferenz und von der Gesamtkonferenz die Linie, dass die Ergebnisse veröffentlicht werden, also sowohl schulintern als auch auf der Homepage einsehbar sind, dass aber die Ergebnisse der einzelnen Klassen nicht bekannt gegeben werden, um zu verhindern, dass sozusagen voreilig Rückschlüsse geschlossen werden. (21SL1A, 40)<sup>4</sup>

Gegen eine Veröffentlichung über die Elternschaft hinaus sprechen sich viele Schulleitungen aus (11SL1A, 12SL1A, 13SL1A, 14SL1A, 22SL1A, 24SL1A, 31SL1A, 33SL1A, 23SL1A, 34SL1A, 43SL1A, 44SL1A, 42SL1A, 22SL1B, 24SL1B, 31SL1A, 35SL1B, 44SL1B, 45SL1B, 15SL2B).

Ich denke, das geht keinen [...] was an. (43SL1A, 104)

Die Begründungen dafür sind unterschiedlich:

- Die Veröffentlichung auf der Homepage findet aus mangelndem technischen Knowhow nicht statt (22SL1B, 76).

---

<sup>4</sup> Aus dem Kontext der Äußerung ist nicht mit Sicherheit zu sagen, ob an dieser Stelle nur die MSA-Ergebnisse oder auch die VERA-Ergebnisse gemeint sind (vgl. auch 21SL1A, 49-52).

- Um die Ergebnisse im Internet zu veröffentlichen, müssten sie seriöser ausgewertet werden (11SL1A, 128).
- Bei den VERA-Daten handelt es sich nicht um solche, die für eine Veröffentlichung gedacht sind (13SL2A, 137, 23SL1A).
- Auf eine Veröffentlichung wird verzichtet, um dem Ranking-Gedanken vorzubeugen. VERA ist ein Instrument, das keinen gerechten Vergleich hervorbringt (24SL1A, 26, 24SL1B, 35SL1B, 101).
- Die VERA-Daten können schnell falsch interpretiert werden, sollten wenn, dann nur mit verantwortungsvollem Kommentar veröffentlicht werden (22SL1A, 33SL1A).

[...] ich kann mich erinnern an die letzte Schulleitersitzung, wo die Diskussion noch mal aufkam auch im Rahmen des Qualitätspakets, dass [NAME PERSON] ja vorhatte für die Schule, [...] dass die Lernausgangslagen veröffentlicht werden und es gibt in den Schulen vielen Argumente dagegen. Die sagen: „Wir wollen das nicht, weil eben ein unerfahrenes Elternpublikum aus diesen einfachen Daten die dort veröffentlicht werden, nicht ablesen kann, was nun tatsächlich die Leistungsfähigkeit einer Schule angeht.“ Quasi die VERA-8-Ergebnisse als Indikator für die Leistungsfähigkeit, für die Qualität einer Schule zu benutzen, wäre meiner Ansicht nach auch fatal. (22SL1A, 42)

Und weiter unten im selben Interview heißt es:

Nur die Fachkreise wussten ganz genau, dass dieses Ranking nicht aussagefähig ist und ich glaube, was Ähnliches wäre es bei diesen Lernausgangslagen und VERA-8. Dass man es also auf jeden Fall vermeiden muss, wenn man sie veröffentlicht, die in irgendeiner Form zu einem Ranking zu benutzen. Was man machen müsste und das wäre mit einem großen Aufwand verbunden und ich wüsste auch nicht, wer die Zeit in der Schule da jetzt noch erübrigen könnte, man müsste diese gesamte Ergebnislage im Endeffekt kommentiert veröffentlichen [...]. Das heißt, es müsste dann wirklich deutlich gemacht werden, was eigentlich diese VERA-8 oder LAL Erhebungen für einen Hintergrund haben und in welchem Kontext sie dann eben im Ergebnis der Schule zu bewerten sind. Das heißt, sie müssten kommentiert herausgegeben werden. Macht es die Schule natürlich wieder und kommentiert diese Aussagen, heißt es wieder, die Schule redet sich ihre Ergebnisse schön. Oder umgekehrt oder sieht nur die positiven Seiten und die negativen Seiten verschweigt sie. Das heißt, es müsste im Endeffekt jemand machen, der ja von außerhalb, z.B. durch eine wissenschaftliche Begleitung, diesen Kommentar dann vornimmt. Diesen Bezug zur Situation der Schule. Dann glaube ich wäre es durchaus sinnvoll. (22SL1A, 46)

## 6.2 Teil der Evaluation

Von einer Nutzung der Kompetenztests als Evaluationsinstrument für die eigene Arbeit, das Curriculum sowie von Schulentwicklungsprozessen berichten zahlreiche Schulleitungen (33SL1A, 32SL1A, 11SL1A, 13SL1A, 14SL1A, 14SL2A, 15SL1A, 21SL1A, 22SL1A, 31SL1A, 31SL1B, 34SL1B, 45SL1B, 11SL1B, 12SL1B, 15SL2B).

Ist ja sozusagen dann Teil der Selbstevaluation, das heißt also, wir stellen fest, es gibt hier systematische Lücken, die jetzt eben nicht mit einzelnen Schülern oder einzelnen Kollegen zusammenhängen, sondern die vielleicht eben insgesamt wieder mit dem Vorgehen hier zusammenhängen und da spielt das natürlich schon ne Rolle. Und ich denke, das spielt auch schon eine Rolle zu sehen für die Selbsteinschätzung, wo stehen denn eigentlich die Klassen im Vergleich eben zum Landesdurchschnitt? (11SL1A, 116)

Im Speziellen werden hier folgende Aspekte der Evaluation genannt:

- interne Schulevaluation über das testentwickelnde/-betreuende Institut (32SL1A, 103)
- Erstellung eines Portfolios mit Ergebnissen und Maßnahmen (13SL1A, 41-43 und 146-150)
- langfristige Dokumentation und Auswertung der Ergebnisse (33SL1A)
- Projektevaluation (z.B. Förderunterricht) und Individualevaluation (Fach- und Lehrerebene) (15SL1A, 302-306 und 312-320).

Eine Schulleitung berichtet, dass die VERA-Ergebnisse in die Schulinspektion mit eingeflossen seien (32SL1A, 132-134).

Vier Schulleitungen schildern, dass sie VERA nicht als Evaluationsinstrument nutzen (34SL1A, 13SL2A, 44SL1A, 34SL1B). Eine Schulleitung erkennt zwar die Notwendigkeit zur Evaluation und das Potential von VERA, erklärt jedoch, dass für eine langfristige Dokumentation und Auswertung der Ergebnisse keine zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen (34SL1A, 72-73). Eine andere Schulleitung führt aus, dass die Tests weder reliabel noch valide seien und sich deshalb nicht für die Evaluation eignen, dass eine Fremdevaluation die unzureichende Nutzung der Ergebnisse jedoch bemängelt hätte. (34SL2A, 129-131).

Auch nicht reliabel ist. Also weder misst die das, was sie messen soll, noch wäre irgendwann in einem zweiten Durchgang das gleiche Ergebnis zu erwarten. Und das wurde dann eben mit dem Prädikat zurückgemeldet, dass wir da noch Entwicklungsbedarf haben. Also nicht quasi das Landesinstitut hat Entwicklungsbedarf, weil die DVAs nicht gut sind, sondern die Schule hat Entwicklungsbedarf, weil sie nicht das draus macht. (13SL2A, 131)

Eine Miteinbeziehung von VERA in die Evaluation planen zwei Schulen (33SL1B, 95, 24SL1B).

In den Interviews findet sich auch eine ganze Reihe von Aussagen über andere Instrumente der Selbstevaluation, die an den Schulen eingesetzt werden. Dazu gehören:

- das Evaluationsinstrument SEIS Deutschland (32SL1A, 101-107)
- schulinterne Vergleichsarbeiten, die als aussagekräftiger als VERA beurteilt werden (24SL1A, 33SL1A, 23SL1A, 31SL1A, 24SL1B, 21SL1B, 22SL1B, 33SL1B, 35SL1B).

Die Eltern haben gesagt: „Ja, das müssen wir, wir müssen eine Vergleichsmöglichkeit haben.“ Habe ich gesagt: „Gut, wir entwerfen eine Klassenarbeit, die letzte, die wir im Jahr schreiben und die schreiben wir in allen Klassen gleich.“ Und dann haben wir uns, alle Kollegen, die in der Jahrgangsstufe unterrichten, zusammengesetzt, haben die Aufgaben zusammengetragen, gemeinsam. Dann haben wir die besprochen und dann haben wir die Klassenarbeit in allen Klassen geschrieben. Und was soll ich Ihnen sagen, in allen vier Klassen, die Ergebnisse waren überhaupt nicht groß abweichend. Es war immer so um 2,8. Ja gut, der eine war 2,6, 2,9, 3. So lagen die Ergebnisse. Und alle vier Kollegen haben an dieser Klassenarbeit zusammengearbeitet und haben gesagt: „Wir haben das [...] alles behandelt. Ja, also der Schnitt ist irgendwo der gleiche.“ Natürlich haben wir das ausgewertet. Woran liegt denn das, dass z.B. die eine Aufgabe nicht richtig behandelt wurde von den Schülern? Und da haben wir festgestellt, dass das Stoffgebiet so ziemlich am Ende liegt. Und jetzt haben wir das umgestellt und werden sehen, was jetzt rauskommt. (33SL1A, 50)

- Austausch mit Kollegen anderer Schulen und die Überlegung schulübergreifende Vergleichsarbeiten zu konzipieren (33SL1B, 3)
- kollegiale Hospitationen und pädagogische Ganztagskonferenzen (34SL1B, 41)

- Evaluationsstrategie „eigenverantwortliche Schule“ (43SL1A, 113-133, 43SL1A, 44SL1A, 42SL1A)
- Evaluationsberater (22SL1B, 84).

Eine Schulleitung schildert, dass von Seiten der Schulverwaltung verlangt werde, die eigenen Förderinstrumente selbst zu evaluieren, was die Schule aber niemals leisten könne (22SL1B, 52-54).

## 7. Abschlussbetrachtung

Die Kategorie „Abschlussbetrachtung“ erfasst idealtypische Einstellungen zur Ergebniskommunikation und -verarbeitung an der Schule sowie abschließende Beurteilungen und die Äußerung von Wünschen bezüglich VERA-8.

Diese Kategorie lässt sich in drei Subkategorien unterteilen – in Wünsche, Bewertungen und Beurteilung des eigenen Umgangs mit VERA.

### **Wünsche**

Zu denen am häufigsten genannten Wünschen zählen die nach Verbesserungen der allgemeinen Rahmenbedingungen sowie ein unterstützender Austausch mit der Schulaufsicht (21SL1A, 24SL1A, 34SL1B, 22SL1A, 33SL1B).

Ich wünsche mir von der Senatsverwaltung strukturell andere Schulbedingungen, unter denen man solche diagnostischen Arbeiten selber leisten könnte. Und ich wünschte mir auch einen Umgang, von Seiten der Senatsverwaltung, wo solche Dinge nicht als Anlass genommen werden, um, ich sag' jetzt mal bildlich, auf die Schule draufzuhauen, sondern zum Anlass genommen werden, um zu gucken: Was haben wir von unserer Seite versäumt, dass es soweit kommen konnte und wo können wir die Schule jetzt unterstützen? Dann würde, glaube ich, jeder in der Schule solche Evaluationsinstrumente gerne nutzen und sich dem auch offen gegenüber aufgeschlossen darstellen. (24SL1A, 82)

Zentral ist in diesem Zusammenhang der Wunsch nach mehr Zeit für eine qualitativ hochwertige Auswertung und Nutzung von VERA, für Diagnostik, Unterrichtsplanung, Fördermaßnahmen und Schulentwicklung (21SL1A, 34SL1B, 22SL1A).

Natürlich bedeutet ein solcher Prozess Schulentwicklung, wenn man ein pädagogisches Profil praktisch auf den Kopf stellt und eine Schule wirklich auf vier neue Beine oder vier neue Räder stellt und den Kahn in Gang bringt, müssen logischerweise Prozesse stattfinden, die eben wirklich diesen Prozess begleiten, permanent begleiten und eben unter dem Begriff Schulentwicklung zusammengefasst werden. Und dafür gibt es keinerlei Ressourcen. Es gibt dafür innerhalb der Schule keinerlei Ressourcen, weder personell noch zeitlich. Das heißt, alles, was man auch machen muss, um eben diese Lernausgangslagen auszuwerten, muss immer zusätzlich zur herkömmlichen Arbeit einer Lehrkraft geleistet werden. Das heißt, was wir bräuchten tatsächlich, wo ich merke, der Prozess der Umsetzung der Ergebnisse in praktisch zu realisierende Arbeit im Unterricht, dafür bräuchte die Schule entsprechende Entwicklungsstunden. Und die hat sie nicht. Und da liegt die Crux. Das heißt, wir haben durchaus eine Vielzahl von Lehrern, die weit überwiegende Zahl, vielleicht sogar alle Lehrer, die bereit wären, mit diesen Ergebnissen sich tatsächlich intensivst zu beschäftigen, auch in Teams zu arbeiten und dann eben zu sagen: „Das ist die Konsequenz daraus und wir werden jetzt versuchen folgende Maßnahmen zu entwickeln, sie zu verschriftlichen, in einem Curriculum niederzuschreiben oder was auch immer. Und dann eben Schritt für Schritt das umzusetzen und auch dann uns nach einem Jahr zusammensetzen und zu überprüfen, was ist uns davon gelungen und was nicht, wo müssen wir Veränderungen vornehmen, wo muss gesteuert werden, wo muss was gestrichen werden, wo muss was hinzugefügt werden.“ Und das ist genau der Mangel dessen. Das heißt, wir machen Erhebungen, Erhebungen, Erhebungen, besprechen sie, gebunden an die Ressourcen die vorhanden sind, wie eben die Fachkonferenzen, die Gesamtkonferenzen aber wir haben darüber hinaus nichts. Und das ist dann eben die Goodwill-Geschichte. Die Kollegen treffen sich dann logischerweise auch, um solche Sachen zu besprechen in z.B. einem Jahrgangsteam irgendwann am Nachmittag. Aber in der Regel sind zwei Stunden oder drei Stunden, die eben dann von der Freizeit abgeknüpft werden müssen oder von der Zeit, die man eben sonst bräuchte, um am Schreibtisch zu sitzen und zu korrigieren. Und das ist genau das Problem. Das heißt also, wir würden uns viel stärker beschäftigen wollen, als wir können. (22SL1A, 92)

Wichtig für eine sinnvolle und zielgerichtete Nutzung der Ergebnisse, so zwei Schulleitungen, seien auch mehr schulinterne Fortbildungen, mit externen Referenten/-innen, die das Kollegium bei der Auswertung und dem Ableiten von Maßnahmen aus VERA unterstützen (22SL1A, 88, 33SL1B).

Der Wunsch nach der Möglichkeit der Bewertung der Kompetenztestes wird von vier Schulleitungen geäußert (14SL1A, 14SL2A, 33SL1B, 12SL1B).

Ein weiterer Wunschkomplex bezieht sich auf die Überarbeitung der Kompetenztests sowie auf Veränderungen in ihrer Durchführung und Organisation und die Verbesserung der Rückmeldungen (22SL1A, 22SL1B, 21SL1B, 31SL1B, 33SL1B, 34SL1B, 33SL1A, 24SL1B). Genannt werden hier im Einzelnen:

- Schaffung einer Koordinationsstelle in der Schulaufsicht für Vergleichsarbeiten (22SL1A, 98) sowie eine bessere Vernetzung der mit Schulentwicklung und Schulqualität befassten Institutionen (22SL1B, 27)
- Durchführung, Korrektur und Auswertung soll durch unabhängige Experten geschehen, zur Gewährleistung größerer Objektivität (33SL1B, 148 und 152)
- Testüberarbeitung hinsichtlich Zeitangaben und Instruktionen sowie Inhalten und Texten (34SL1B, 75 und 69)
- Reduzierung des Arbeitsaufwands mittels Onlinedurchführung.

Solange da aber Korrekturzeit noch dahintersteht und eben wirklich Unterrichtszeit draufgeht, ist die Frage, ob man das nicht ein bisschen reduzieren könnte, dass es weniger umfangreich ist und eben wirklich über online alles geht. So dass es dann von der Auswertung einfach leichter ist für die Kollegen. Das wird jetzt schon angeboten, es ist aber noch nicht so ganz angekommen offensichtlich. (23SL1A, 52)

- schnellere Rückmeldungen, v.a. der Gesamtergebnisse (21SL1B, 94)
- verständlichere Rückmeldung mit Hinweisen auf mögliche Ursachen bei schlechten Ergebnissen (33SL1A, 104, 24SL1B).

Na, ich wünsche mir quasi eine Implementierung oder Etablierung eines professionellen Rückmeldesystems. Es macht keinen Sinn, die Daten auf den Bildungsserver zu laden und zu sagen: „Leute, ladet euch die runter und zieht die Schlussfolgerungen daraus.“ Dafür sind diese Testformate zu kompliziert. (24SL1B, 64)

- genauere Definition der Vergleichsgruppe (21SL1B, 88)
- Testung in größeren Abständen und nur in Stichproben (das hätte den selben Nutzen) (21SL1B, 94)
- Abstimmung aller Lernstandserhebungsinstrumente von der Grundschule bis in die Oberstufe.

Also insofern wäre es schön, wenn es in Zukunft gelänge, im Endeffekt alle Lernstandserhebungen von der Grundschule bis hier in die weiterführenden Schulen im Endeffekt zu standardisieren, so dass dann wirklich wir eine Schülerbiografie von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II oder bis zum Eintritt in die Sekundarstufe II lückenlos verfolgen könnten und auch sehen können, was die schulische Tätigkeit für Effekte hatte. Ob sie eben tatsächlich den Schüler weiterentwickelt hat, ob der Schüler auf seinem Kompetenzniveau geblieben ist oder ob er eben durch entsprechende Individualisierung des Unterrichts gestärkt hat oder ja eben nicht gestärkt hat oder gleich geblieben ist. Das ist leider nicht möglich. (22SL1A, 6)

- Durchführung von VERA bereits an der Grundschule (31SL1B, 15)

Wünsche an die Politik sind: eine bessere Öffentlichkeitsarbeit für VERA, damit in der Öffentlichkeit ein Bewusstsein dafür entstehe, dass diese Tests wichtig für Schulentwicklung und Qualitätssicherung an Schulen seien (22SL1A, 104-106) sowie mehr Schulautonomie gerade in Personalfragen (32SL1A, 62, 35SL1B).

Bezüglich der Zusammenarbeit mit den testentwickelnden und –durchführenden Instituten wird von 24SL1B der Wunsch nach einer Verbesserung der Kommunikation und einer besseren Betreuung geäußert (64 und 54).

Eine Schulleitung wünscht sich für ihre Schule ein Belohnungssystem für Schüler/-innen und Lehrer/-innen hinsichtlich VERA-8 (31SL1B, 83).

### **Bewertung**

Eine abschließend positive Beurteilung der Kompetenztests wird von vier Schulleitungen gegeben, hervorgehoben wird hier besonders ihr zentralisierter und standardisierter Charakter (11SL1A, 225, 21SL1B, 22SL1A, 13SL1B). Sie bezeichnen die Tests als sinnvoll, v.a. in der Funktion als zusätzliches Diagnoseinstrument. Eine von ihnen erklärt sogar, dass VERA die Kommunikation anregt habe (21SL1B, 88).

Also ich persönlich find [...], die dürfen ruhig weiter sein, die DVAs. Es sind Aufgaben, die ich nicht selber zusammenstellen muss, ich kann die benutzen, toll. Und ich hab einen Eindruck von meiner Klasse, und ich sehe auch Bereiche, wo ich vielleicht noch ein bisschen unterstützen kann. Für mich wär's ok. Natürlich wenn man jetzt den Gesamtaufwand sieht, der dahintersteckt. Ja, dass die Aufgaben erst erstellt werden müssen, dass da Leute tagelang tagen und diskutieren und sich die Köpfe zerbrechen und Pilotierung und, und, und, das ist nicht mein Problem. [...] Das sollen andere machen und bezahlen und wir haben es umsonst und insofern nütze ich das gern. (12SL1B, 339)

Acht Schulleitungen charakterisieren ihrer eigene Einstellung und die ihres Kollegiums zu VERA als eher kritisch. VERA werde durchgeführt, weil es eben gemacht werden müsse (23SL1B, 96) und als lästig beschrieben (13SL1A, 12SL1A, 13SL2A, 14SL1A, 23SL1A, 23SL1B, 41SL1B, 13SL2B).

Und dass viele Lehrkräfte bei uns doch die DVAs doch auch zum Teil recht kritisch sehen, das habe ich eigentlich auch nicht anders erwartet, ja? Weil, ich denke, dazu haben wir wirklich einfach doch zu viele Kritikpunkte an verschiedenen Punkten, wie ich es eben vorher schon genannt hab', ob das jetzt Aufgabenstellung, Bewertung ../ Überhaupt was kann man letztendlich doch an ganz fundierten Schlüssen daraus ziehen, lohnt sich der Aufwand, den man treibt wirklich? Oder kann ich nicht über Klassenarbeiten eigentlich doch eine viel genauere Rückmeldung bekommen, ja? (13SL1A, 248)

Als konkrete Begründungen für die negative Einstellung werden genannt:

- Kosten stehen in keiner ausgewogenen Relation zum Nutzen (13SL1A, 268-270, 23SL1A, 23SL1B, 41SL1B, 12SL1B).
- Es gibt keinen Ertrag für die Schüler/-innen, d.h. keinen diagnostischen Nutzen (13SL2A, 205, 14SL1A).
- Es geht Zeit für den Unterricht verloren (23SL1A, 50).



- Ohne Bewertung wird das Instrument von keinem (Eltern, Schüler/-innen, Lehrer/-innen) erst genommen (14SL1A, 288).

Schwierig, also ich würd' sagen, solange sie noch benotet waren, war das einfach viel mehr akzeptiert.[...] Es war einfach von allen Beteiligten und ich muss da auch wirklich sehr die Eltern mit einschließen, wurde es einfach für viel ernster betrachtet und [...] sehr viel ernsthafter genommen und ich find auch, wir verschenken jetzt auch den Aspekt, dass die Schüler sich drauf vorbereitet haben vorher.“ (14SL2A, 351-355)

- Es gibt kein Mitspracherecht/keine Möglichkeit der Einflussnahme auf die Kompetenztests (13SL2B, 340-344).

Kritisiert wird auch, dass es nur zu Veränderungen komme, wenn sich die Eltern beschweren, nicht aber bei Protesten der Lehrer/-innen (14SL2A, 419-421).

Eine Schulleitung fasst die Einstellung zu VERA an ihrer Schule als durchwachsen zusammen, weist aber darauf hin, dass die Akzeptanz mit der Zeit weiter steigen werde.

Ich denke unterschiedlich. Also wir haben ein Kollegium von 70, 80, 80 Lehrkräften [...], da ist es klar, dass die einen der Sache positiv gegenüberstehen, aber dass es auch dann Kritiker gibt und, ich denke, das ist auch gut. Also, man sieht den Informationsgehalt, die Rückmeldung, die es gibt. Vielleicht tut sich der ein oder andere dann auch noch mit der Fragestellung schwer. Ich meine, es ist natürlich schon was anderes, wenn ich in der Mathematik jetzt Aufgaben zum Rechnen stell oder nur so Aufgaben zum Ankreuzen stelle. [...] Aber, ich denke, wenn man jetzt noch eine Weile hier auf der Grundlage von diesen Rückmeldebögen arbeitet, dann auch die Diskussionen in Fachschaften zulassen, dann wird die Akzeptanz noch besser. (15SL1A, 435-440)

### **Eigener Umgang mit VERA**

Mit dem eigenen Umgang, d.h. der Reflexion und Rezeption der Kompetenztests, sind sechs Schulleitungen zufrieden (12SL1A, 233, 14SL2A, 15SL1A, 32SL1A, 31SL1B, 45SL1B, 15SL1B), eine Schule schränkt dies auf die organisatorische Ebene ein (13SL1A, 248, 13SL2A).

Und da waren wir eigentlich beide der Meinung, dass das wie wir es hier umsetzen [...] sinnvoll ist und auch den Anforderungen genügt. (15SL1A, 296)

Zwei Schulleitungen erklären, dass die Auswertung der Tests noch nicht optimal sei. Als vermuteter Grund dafür wird angegeben, dass die Rückmeldungen für die Kollegen unverständlich seien und so die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit ihnen sehr gering ausfalle (33SL1A, 104, 42SL1A).

41SL1B schildert, dass er/sie keine Zeit habe, den Umgang mit den Testergebnissen im Kollegium wirklich zu kontrollieren. Er/sie hoffe das Beste und befrage die Eltern nach den Ergebnissen der Tests und vergleicht diese mit den Aussagen/Berichten der Fachlehrer/-innen (41SL1B, 149).

## IV Fachbereichsleitung

### 1. Schulbezogene Informationen

„Schulbezogene Informationen“ enthalten vorwiegend Aussagen darüber, wie sich die Klientel von Schüler/-innen einer Schule zusammensetzt, was vor allem den sozioökonomischen Hintergrund beinhaltet. Des Weiteren ist der Kontext der Schule von Belang, in welchem sich vorwiegend Schulart, Lage und Einzugsgebiet widerspiegeln. Ebenso werden Schulprogramme, die Teilnahme an Projekten und Modellversuchen sowie Besonderheiten im organisatorischen Ablauf erfasst.

Schulen zeichnen sich durch ein bestimmtes Schülerklientel aus. So finden vor allem der Migrationshintergrund und Bildungshorizont der Schüler/-innen Erwähnung als auch deren Muttersprache (21FL1A, 21FL2A, 24FL2A, 34FL2A, 21FL1B, 22FL2B, 33FL3B).

Wir haben hier, das ist neu, 40% Schüler nicht-deutscher Herkunft. (21FL1B, 6)

Außerdem wird oftmals das Profil der Schule durch die Fachbereichsleiter/-innen erläutert. So zeichnen sich einige Schulen durch ein sprachliches oder bilinguales Profil aus, wohingegen andere ihren Schwerpunkt auf musische Aktivitäten oder das Lesen setzen. Eine Schule wies die Besonderheit auf, ein Begabtenstützpunkt zu sein (21FL1A, 21FL2A, 22FL1B, 22FL2B, 34FL2B).

Wir haben ja die E-Klassen, das sind die bilingualen Klassen [...]. (21FL1A, 40)

Schulintern kann in den Äußerungen der Fachbereichsleiter/-innen zwischen Charakteristiken der Schule und dem Schulklima unterschieden werden. Viele Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie schulinterne Vergleichsarbeiten schreiben, sowie AGs oder Förderunterricht anbieten, welcher jedoch aufgrund zeitlicher Kapazitäten begrenzt ist. Eine Fachbereichsleitung sprach explizit von Hospitationen durch die Schulleitung. In anderen Schulen wurde die erweiterte Schulleitung erwähnt sowie pädagogische Koordinatoren, die in der Schule anwesend sind. Des Weiteren wurde die Kontinuität in Schulen erwähnt, welche im Kleinen durch die Zuteilung eines Lehrers zu einer Klasse über mehrere Jahre gewahrt wird (21FL2A, 24FL2A, 32FL1A, 33FL3A, 34FL2A, 33FL3B, 34FL2B).

[...] es gab schon mal Stunden, dass wir auch in Mathe was anbieten konnten, zum Beispiel `ne Mathe AG und Förderungsstunden, gerade so für Prüfungsklassen. Aber das hat in den letzten Jahren ja rapide abgenommen. (33FL3B, 72)

Aussagen zum Schulklima beziehen sich vor allem auf den Umgang innerhalb des Kollegiums und innerhalb der Schülerschaft. Aber auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis findet hier Erwähnung (31FL3A, 34FL1A, 34FL2A).

Also, wir bemühen uns schon prinzipiell, die Schüler freundlich zu behandeln, den Unterricht in einer freundlichen Atmosphäre erst mal prinzipiell stattfinden zu lassen. (34FL2A, 98)

Eine Fachbereichsleitung spricht explizit von der guten Außenwirkung der Schule (21FL1A).

[...] aber diese Schule, die hat eigentlich eine gute Außenwirkung und man kann sich auch vor den Anmeldungen in dieser Schule auch nicht retten. Also, es sind immer mehr Anmeldungen als wir aufnehmen können. Also, der Ruf, noch ist der gut und man muss eben schauen, dass man den, das Profil und den guten Ruf sich erhält. (21FL1A, 76)

## 2. Personenbezogene Informationen

Die Berufsstellung und Funktion der interviewten Person sowie der biographische Hintergrund lassen sich in der Kategorie „Personenbezogene Informationen“ zusammenfassen. Hier geht es ebenso darum zu betrachten, ob es Berührungspunkte mit VERA-8 bereits vor der Einführung gab oder sich die Auseinandersetzung damit erst mit der Durchführung vollzog.

### 2.1 Ausbildung/biographischer Hintergrund

#### Ausbildung

Einige Fachbereichsleitungen können über Erfahrung mit Vergleichsarbeiten und statistischen Auswertung berichten, haben diese jedoch nicht im Zuge ihrer Ausbildung, sondern von Informationsveranstaltungen und Prüfungen erhalten (33FL3B, 34FL1B).

Andere wiederum berichten von überhaupt keiner Thematisierung der Vergleichsarbeiten in der Ausbildung (31FL2B, 33FL1B, 45FL2B).

I: [...] Also das ist immer so eine spannende Frage, auch für uns, also weil die Berichte sind ja sehr stark an den Diagrammformen auch abgebildet.[...] Inwieweit sind Sie als ja Sprachlehrer in Ihrer Ausbildung darauf vorbereitet worden? So was dann, sage ich mal, zu Interp-/ Also, letztlich muss man es ja dann lesen, interpretieren.

**45FL2B:** Na, in unserer Ausbildung wurden mit Sicherheit da drauf nicht vorbereitet. (45FL2B, 138)

Eine Fachbereichsleitung thematisiert die Ausbildung heutzutage, wobei sie sich selber nicht mehr in der Ausbildungszeit befindet (22FL1B).

I: So rein theoretisch müsste ja diese Kompetenzorientierung auch im Umgang mit solchen Tests usw., müsste ja eigentlich Bestandteil der aktuellen Ausbildung von Lehrämtern sein, so gesehen.

**22FL1B:** Nein, ich fürchte das ist noch nicht so. Also, wir haben auch ganz unterschiedliche Seminarleiterinnen hier von Englisch. Wir haben hier im Moment vier Referendarinnen. Das sind verschiedene Seminarleiterinnen. Und da kommen auch zum Teil Anforderungen, wo ich mich frage: Wie bitte? Ich dachte wir sind postwar. Da kam auch eine Grammatikstunde im traditionellen Sinne, wurde gefordert. Was soll die Kandidatin machen? Muss sie das halt. Dann beschließen wir halt, dass wir das jetzt machen in dieser Stunde wie gewünscht und ansonsten, wie es vernünftig ist. (22FL1B, 97)

#### Zeit als Lehrkraft

Der größte Teil der befragten Fachbereichsleitungen berichtet von einer langen Arbeitszeit als Lehrer/-in ihrerseits, sowohl in der jetzigen Schule als auch allgemein (11FL1A, 12FL1A, 15FL1A, 31FL2B).

Ich bin jetzt 33 Jahre da und seit 20 Jahren FALer. (15FL1A, 521)

Eine Fachbereichsleitung erläutert jedoch, dass sie an der Schule, wo sie interviewt wurde, noch nicht sehr lange arbeitet (12FL1A).

Wenig, denn ich bin neu in der Schule, das heißt ich war völlig unschuldig. (12FL1A, 103)

## **Erfahrung mit VERA**

Die meisten Fachbereichsleitungen berichten, dass sie bereits in irgendeiner Form Erfahrungen mit den Vergleichsarbeiten der achten Klasse gemacht haben. Dabei beruhen die Erfahrungen zum Teil auf der Durchführung der Tests durch die befragte Person selber (15FL1A, 21FL2A, 33FL1B, 34FL1A, 31FL2B).

I: Und haben Sie im letzten Schuljahr an VERA-8 teilgenommen?

**31FL2B:** In diesem Schuljahr und letztes Schuljahr auch, ja. [...] (31FL2B, 4)

Andererseits wurden Erfahrungen jedoch von einer Fachbereichsleitung aus persönlichem Interesse geschildert (34FL1B).

„I: Jetzt haben wir es schon im Vorfeld../ aber ich frage das noch mal für das Protokoll../ dass Sie im letzten Jahr keine Klasse VERA-8../ absolut nicht daran teilgenommen?

34FL1B: Richtig, genau. Habe mir zwar die Aufgaben angesehen../ so für Übungszwecke auch oder mal zu gucken, wie sieht es denn aus. Aber ich habe direkt nicht am VERA-8 Programm teilgenommen.“ (34FL1B, 8)

Mehrfach wurde auch berichtet, dass überhaupt keine Erfahrungen mit VERA-8 vorhanden waren (21FL1B, 23FL1B, 23FL2B, 33FL2B).

I: OK, Haben Sie selbst im letzten Schuljahr VERA-8 durchgeführt? [...]

**23FL1B:** Nein. Weder jetzt noch../ Ich hab es noch nie durchgeführt. (23FL1B, 3)

## **Fortbildungen zu VERA**

Einige Fachbereichsleitungen schildern, dass sie Fortbildungsveranstaltungen zu Vergleichsarbeiten, speziell VERA-8, besuchten (34FL3B, 34FL1B).

I: [...] Haben Sie denn im Rahmen ihrer Ausbildung oder Fortbildung schon mal Umgang mit Vergleichsarbeiten gehabt?

**34FL1B:** Ja im Rahmen VERA-8 eben. Also Informationsveranstaltungen dort so. (34FL1B, 10)

Dahingegen wird auch mehrfach berichtet, dass keinerlei Fortbildung in Bezug auf Vergleichsarbeiten oder deren Auswertung stattgefunden haben (33FL2B, 34FL1B).

I: Dann erübrigt sich das wahrscheinlich auch oder haben Sie irgendwelche Fortbildungen in diesem Bereich gemacht zu zentralen Prüfungen?

**33FL2B:** Na, zentrale Prüfungen sicherlich dann, wenn es sich um Abiturprüfungen handelt und so etwas, weil ich da bin. Oder Prüfungen zur Klasse zehn, die ich dann auch wahrnehme. Aber zu VERA-8, wenn ich das nicht habe, dann sehe ich auch keine Veranlassung, da hin zu gehen. (33FL2B, 16)

## **2.2 Funktionen der Fachbereichsleitung**

Fachbereichsleitungen berichten neben ihrer Funktion der Leitung des Fachbereiches von diversen anderen Aufgaben, die sie übernommen haben bzw. hatten. (1FL1A, 13FL1A, 14FL1A, 15FL1A, 31FL2B).

Eine Fachbereichsleitung berichtet von ihrer vergangenen Funktion der Fachberater/-in für das Fach Englisch, welche sie in zwei Landkreisen ausübte. Eine weitere von ihrer momentanen Tätigkeit der Fachberatung (34FL3B, 35FL2B).

„Ich bin ja Fachberater. Das heißt, ich bin für [NAME REGION] und [NAME REGION] zuständig und habe dann damals mal gedacht, das wäre ganz schön, wenn wir solche Übungen mal entwickeln könnten für Schüler im Unterricht. Es ist natürlich aber so, wenn man das nur einmal macht im Unterricht, dann hilft das für den Moment, aber doch nicht für die Ewigkeit.“ (34FL3B, 19)

### **Aufgaben der Funktion**

Die interviewten Personen beschreiben die verschiedensten Aufgaben, die sie in ihrer Funktion als Fachbereichsleitung und zusätzlich erfüllen. Einige berichten davon, dass sie für die Auswertung bzw. Evaluation der Ergebnisse zuständig seien oder gar Fortbildungen und Veranstaltungen dazu anbieten. Dazu werden ebenfalls Entwicklung von Material und Unterstützung der Lehrkräfte gezählt (15FL1A, 12FL1B, 34FL3B, 35FL2B, 35FL2B).

**15FL1A:** [...] in dem ich sie auch unterstütze, wenn es Schwierigkeiten mal gibt. Bei Elterngesprächen, wenn sie mich mal brauchen. [...] Dass sie wirklich spüren, ich steh hinter ihnen, das ist ganz wichtig, auch gegenüber dem Chef oder so. Auf der anderen Seite wissen sie genau, ich muss sie beurteilen, weil der Chef nimmt mich ja bei jeder äh Unterrichtsbesuch mit. (15FL1A, 521)

Eine Fachbereichsleitung erläutert, dass ihr im Rahmen ihrer Fachberaterinnentätigkeit die Aufsicht bzw. Betreuung von anderen Schulen zugetragen wurde, welchen sie Hilfe bei der Rahmenlehrplangestaltung zur Verfügung stellen soll (34FL3B).

Ich selber versuche zu multiplizieren, insofern ich jetzt gerade mit drei Schulen beauftragt bin, die zu betreuen. Zwei davon vergeben zum ersten Mal den mittleren Schulabschluss und eine das Abitur. Das sind diese freien Schulen, [...] die kriegen also unseren schulinternen Rahmenplan auch, weil ich gesehen habe, dass man sich da zum Teil noch mit.. / im schlimmsten Falle Stoffverteilungsplänen begnügt und .. / ich es notwendig sah, mal darauf hinzuweisen, dass eben auch genau überlegt werden soll, in welchen Bereichen sollen welche Kompetenzen eben speziell ausgebildet werden. Wo liegen die Schwerpunkte? So können die das ablesen, einfach die Struktur. Ich will nicht, dass das jetzt abgeschrieben wird. Schon alleine deshalb nicht, weil ich auch nicht glaube, dass das hier zu 99 % das Wundervollste ist, was wir hier haben. Aber, es geht mir um Rahmenplanstrukturen und da kann man ja schauen, wie man das am besten macht. Insofern versuche ich also, da auch was weiterzugeben noch über die Schule hinaus. (34FL3B, 45)

Des Weiteren wird von einer Fachbereichsleitung berichtet, dass sie selber einmal zur Prüfung einer MSA-Klausur herangezogen wurde (35FL3B).

Ich bin mal in's Lisum geschickt worden, um 'ne zehnte Klasse Prüfung durchzusehen und mit 'ner Kollegin zusammen zu, was macht man mit 'ner Prüfung? Ausfüllen, bestehen irgendwie. Und der erste Knackpunkt war, wir sollen 'ne Kollegin schicken, die nicht in 'ner zehnten Klasse drin ist. Ich war im vorigen Jahr nicht in 'ner zehnten Klasse drin, damit ich jetzt nicht weiß, was denn da ran kommt. Die anderen, die da saßen ja, sie hatten grad 'ne Freistunde, 'n freien Tag oder wenig Stunden an dem Tag, sie sind geschickt worden. So geht das schon mal los. Dann haben wir uns wirklich Mühe gegeben und wir hatten ja auch Parallelarbeiten, irgendwie zwei oder mussten alle Aufgaben, auch wenn's Wahlaufgaben war'n, angucken und lösen. Lösen heißt das Wort. Wir haben uns Mühe gegeben und dann hat die Zeit nicht hinten und nicht vorne gereicht. (35FL3B, 113)

Eine befragte Person weist ausdrücklich darauf hin, dass sie im Fachbereich keine Kontrollfunktion ausübt (21FL1A).

Ich habe keine Kontrollfunktion. Ich bin ja auch nicht weisungsbefugt, ja. (21FL1A, 42)

### 3. Kompetenzorientierung im Unterricht

„Kompetenzorientierung im Unterricht“ erfasst die Ausrichtung und Durchführung des Unterrichts auf den gezielten Erwerb von Kompetenz durch die Schüler/-innen. Ebenso werden bei nicht vorhandener Realisierung konzeptionelle Vorstellungen dessen, was kompetenzorientierter Unterricht bedeutet, festgehalten.

#### **Entwicklung von kompetenzorientiertem Unterricht**

Viele Fachbereichsleitungen erklären im Zuge der Diskussion um die neue Ausrichtung des Unterrichts auf Kompetenzorientierung, dass es die Ausbildung von Kompetenzen bereits seit langer Zeit gibt, diese heutzutage nur anders benannt werden (21FL1A, 24FL1A, 31FL3A, 21FL2B, 21FL3B, 35FL2B).

Also, das ist ja nicht neu mit diesem kompetenzorientierten Unterricht. Man hat es vielleicht vor zehn Jahren noch nicht so genannt, ja. Aber es ging ja eigentlich los, dass man diesen Frontalunterricht aufbricht und einfach versucht, andere Unterrichtsformen mal auszuprobieren. (31FL3A, 40)

#### **Kritik am kompetenzorientierten Unterricht**

Einige Fachbereichsleitungen üben Kritik an der Ausrichtung des Unterrichts an Kompetenzen, da sie in diesem Zuge einen Mangel an der Vermittlung von Wissen feststellen. Dieser ist in ihren Augen notwendig, um kompetenzorientiertes Handeln bei den Schüler/-innen auszubilden (12FL1A, 21FL1A, 24FL1A, 24FL2A, 31FL1A, 31FL3A, 34FL2A, 21FL2B).

Also, ich denke schon, dass ich versuche, in Anführungsstrichen neuen Unterricht, so wie man sich das jetzt eigentlich vorstellt, kompetenzorientierten Unterricht zu machen, werde aber nach wie vor daran festhalten, dass bestimmtes Wissen auch in Anführungsstrichen gepackt werden muss. Geht nicht anders. (31FL3A, 38)

Zwei Fachbereichsleitungen erklärten im Zuge dieser Kritik, dass bei der Ausbildung von Grundfertigkeiten und dem Unterrichtsaufbau in den Fächern sich die entsprechenden Kompetenzen automatisch bei den Schüler/-innen entwickeln und nicht extra unterrichtet werden müssen (12FL1A, 23FL3B).

**12FL1A:** Nein, das kann ich nicht. (Ich kann da sehr wenig mit kompetenz- kompetenzorientierten Unterricht anfangen in Mathematik).

I: Warum?

**12FL1A:** Also, in Mathematik, denke ich, braucht man zunächst mal das Handwerkszeug und dann ist eine gewisse Kompetenz automatisch da. Und auf Fortbildung / das war bisher sehr unbefriedigend, das sagen auch alle Kollegen in Mathematik, wir waren schon auf einer Fortbildung, das war Schrott. (12FL1A, 119)

Anschließend daran äußert sich eine weitere Fachbereichsleitung kritisch dahingehend, dass sich die Orientierung im Unterricht vom Begriff der Bildung entferne (23FL1A).

Im Grunde ist es ja letztendlich auch so, was erwünscht wird: Input gleich Output. Das ist ja sehr wirtschaftsorientiert. Worüber sollen Schüler verfügen, damit sie gut kompatibel irgendwo eingefügt werden können? Mit Bildung im weitesten Sinne hat das Ganze ja nichts mehr zu tun. (23FL1A, 36)



### 3.1 Konzeptionelle Vorstellung eines kompetenzorientierten Unterrichts

Wiederholt wird von den interviewten Personen geschildert, was sie unter kompetenzorientiertem Unterricht verstehen und wie die Anwendung ihrer Meinung nach aussieht. Dabei steht einmal die langfristige Arbeit mit den Schüler/-innen im Vordergrund (24FL2A, 43FL1A).

Kompetenzorientiert, heißt ja, dass man vor allem langfristig arbeitet, dass man nicht mehr das kurzfristige Stundenziel wie früher im Auge hat, sondern dass man eben versucht, langfristig die Schüler und möglichst eben alle Schüler individuell auf eine höhere Kompetenzstufe zu führen, d.h. sie sollen ihr Wissen anwenden. (24FL2A, 42)

Andererseits werden die Methoden im Unterricht angesprochen, womit die Schüler/-innen vor allem zum selbstständigen Arbeiten angeregt werden sollen (24FL2A, 43FL1A).

I: Wenn ich mir Ihren Unterricht anschauen würde, woran könnte ich da erkennen, dass Sie kompetenzorientiert unterrichten?

**43FL1A:** An der Methodik.

I: Könnten Sie da mal ein konkretes Beispiel nennen?

**43FL1A:** Über einen gewissen Zeitraum gewisse Arbeitsweisen anzulernen oder selbständige Arbeiten zu fördern oder Lösungswege selbst zu finden. Und ständiges Ändern der entsprechenden Methodik/ (43FL1A, 146)

Des Weiteren wird von zwei Fachbereichsleitungen geschildert, was genau sie unter dem Begriff Kompetenz verstehen (23FL1A, 33FL3B).

I: In welcher Form machen Sie das?

**23FL1A:** Indem ich mir mit einer Unterrichtseinheit oder einem Unterrichtsvorhaben vorher ganz genau überlege: Was sollen die Schüler daran erlernen bzw. vertiefen oder erweitern und in welcher Reihenfolge? Man legt das ja meistens so an, dass das eine gewisse Progression ist. Es geht ja so weit letztendlich, dass die Texte ja schon fast egal sind, an denen sie bestimmte Kompetenzen einüben. Es geht ja im Grunde nur darum, Kompetenzen sind ja Fähigkeiten und Fertigkeiten oder natürlich auch Empathie, zu entwickeln, Texten gegenüber. (23FL1A, 35)

Eine weitere Fachbereichsleitung erläutert explizit, wie kompetenzorientierter Unterricht ihrer Meinung nach aussieht.

I: [...] woran könnte ich dann sehen, dass Sie kompetenzorientiert unterrichten?

**43FL2A:** Puh. Wichtig in jeder Stunde nach Möglichkeit verschiedene Zielbereiche anzuwenden. (43FL2A, 146)

### 3.2 Tatsächlich kompetenzorientierter Unterricht

Häufig wird von Fachbereichsleitungen die Zusammenarbeit mit den Schüler/-Innen bezüglich der Unterrichtsgestaltung betont (21FL1A, 22FL1A, 22FL1B).

Also, ich bin eher pragmatisch und stimme das mit meinen Schülern und dem Rahmenplan, der ja vorgegeben ist, ab und orientiere mich an den Schülerinteressen. Das ist manchmal auch günstiger, wenn man so arbeitet, als jetzt sich nur stur an den Rahmenplan zu halten. Man muss auch die Nischen entdecken, das ist meine Meinung. (21FL1A, 74)

Des Weiteren wird der Unterschied zwischen den jungen und älteren Lehrkräften artikuliert. Angesprochen werden v.a. die neuen Impulse, die die jungen Lehrkräfte mitbringen sowie ihre veränderte Ausbildung und ihre Fokussierung auf Kompetenzorientierung (34FL1A, 22FL1B, 22FL2B).

[...] wir haben ja viele neue Kollegen, viele junge Kollegen auch, die dann eben auch mit 'nem anderen Blick durch ihre Ausbildung rangehen. Also, diese ganzen Kompetenzrichtlinien ja viel besser im Hinterkopf haben, als wenn ich das älteren jetzt mühsam erkläre. Und da sehe ich schon, dass das auch einfließt. (22FL2B, 125)

Eine Fachbereichsleitung spricht explizit die Veränderung des Lehrerbildes an, die Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Schüler/-innen und deren Lernen hat (22FL1A).

Ja sie sollen gegenüber früher vielleicht stärker das Kompetenzmodell in den Vordergrund stellen. Also, dass der leider immer noch praktizierte von der ersten bis zur letzten Seite des Schulbuchs Pädagogik vielleicht abgelöst wird von einer mehr handhabbaren Pädagogik, die da bedeutet, dass der Schüler, wenn er aus der Schule rausgeht, was gelernt hat, mit dem was anfangen kann. (22FL1A, 4)

### **Anwendung von Kompetenzen im Unterricht**

Viele Fachbereichsleitungen beschreiben, dass und wie ihre Schüler/-innen bereits Kompetenzen anwenden und führen dies anhand direkter Beispiele sehr bildlich aus. So werden das Lesen von Texten im Deutschunterricht, das Erarbeiten eigener Darstellungen von Sachverhalten oder die Arbeit mit Computerprogrammen geschildert (11FL1A, 13FL1A, 35FL1B).

Wir machen gerade Balladen in der Klasse Sieben und wenn die Schüler jetzt versuchen, eine Ballade [...] zu lesen / [...] und dann ist das ja auch 'ne Kompetenz, sie überlegen sich vorher, wie muss ich das machen, dass mein Publikum da aufmerksam zuhört und so weiter. (1FL1A, 142)

Andere hingegen berichten anhand von Beispielen eher davon, wie sie persönlich ihren Unterricht kompetenzorientiert gestalten. Dabei wird der Fokus auf das konsequente Einsetzen von Anwendungsaufgaben, Eigenarbeit der Schüler, Methodenvielfalt und das Ansprechen aller Kompetenzen und deren Vielfalt gelegt (13FL1A, 14FL1A, 21FL1A, 22FL1A, 23FL1A, 24FL2A, 31FL2A, 31FL3A, 35FL2B, 35FL3B, 45FL2B).

I: Sieht man Ihrem Unterricht an, dass Sie kompetenzorientiert unterrichten?

**21FL1A:** Ja, ich denke schon. [...] es gibt einen Einstieg, der möglichst motivierend sein sollte, dann gibt es häufig eine Gruppenarbeit. Es gibt auch die Recherchen, also das habe ich vor nicht allzu langer Zeit im Erdkundeunterricht oder Geographieunterricht gemacht, dass man einen Raum hat, den Internetraum und dass sie dann Gruppenaufträge bekommen. (21FL1A, 69)

Eine Fachbereichsleitung beschreibt explizit, dass es ihr bei der Lösung der Aufgaben durch die Schüler/-innen nicht ausschließlich um die Richtigkeit gehe, sondern eher die Art und Weise bzw. der Lösungsweg im Vordergrund stehe (13FL1A).

Also mir geht es ja normalerweise nicht unbedingt um ein Richtig oder Falsch, sondern mir geht es oft um den Weg, wie kommt jemand da hin. (13FL1A, 19)

Mehrmals wird auch der Umgang bzw. die Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht innerhalb des Kollegiums beschrieben. Dabei wird deutlich, dass die Idee der

Kompetenzentwicklung noch nicht überall im Unterricht Eingang gefunden hat (22FL1B, 33FL3B).

**22FL1B:** Also, auch Mathematik kann man kompetenzorientiert unterrichten.

I: Das wird bislang nicht getan, oder?

**22FL1B:** Ich fürchte nein, ich fürchte nein. Also, da ist wirklich noch eine Betonwand und da muss man halt noch hinter. (22FL1B, 92)

Andererseits gibt es aber auch Berichte von Kollegien, in denen die Ausrichtung des Unterrichts auf Kompetenzorientierung bereits stattfindet (21FL2B, 21FL3B, 22FL1B, 22FL2B).

Der Rahmenplan existiert ja in seiner Form schon ein paar Jahre und jede Kollegin und jeder Kollege ist angehalten, sich wenn er oder sie vorher anders unterrichtet hat, das umzustellen. Und dann befinden wir uns in einem Prozess. (21FL2B, 40)

### **Entwicklungen/Veränderungen im Unterricht**

Einige Fachbereichsleitungen beschreiben durch die Schwerpunktsetzung der Kompetenzorientierung eine Veränderung in ihrem eigenen Unterricht. Dabei rücken vor allem veränderte Aufgabentypen und Methoden in den Vordergrund (24FL2A, 33FL3A, 34FL1A, 35FL2B).

I: Wenn ich, jetzt mal angenommen, vor fünf Jahren in Ihrem Unterricht gewesen wäre und heute wieder in Ihren Unterricht gehe, würde ich da bezüglich der Kompetenzorientierung Ihres Unterrichts einen Unterschied sehen?

**33FL3A:** Ich hoffe. Ich denke mal schon, dass man sich ein bisschen weiter entwickelt hat.

I: Es gibt wahrscheinlich verstärkt andere Aufgabentypen?

**33FL3A:** Ja, die gibt es auf alle Fälle verstärkt. Die Aufgabentypen sind anders. Ich denke, auch die Methodik ist etwas anders geworden. (33FL3A, 57)

Mehrfach wird in der Erklärung speziell auf die Lehrbücher oder -materialien eingegangen, die im Unterricht verwendet werden. Diese haben sich in den letzten Jahren dahingehend verändert, dass kompetenzorientierter Unterricht möglich ist (21FL2B, 22FL1B, 33FL2A, 35FL2B, 35FL3B).

I: Wie hat sich Ihr Unterricht in den letzten zehn Jahren verändert? Oder hat er sich gar nicht verändert?

**35FL3B:** (atmet tief ein) Also, da kann ich eigentlich auch nur sagen, was jeder dazu sagen würde. Ich hab Deutschunterricht unterrichtet vor der Wende und dann erst viele, viele Jahre nach der Wende wieder. Und so wie auch in Musik hat sich einfach die Fülle der Materialien, jetzt Fachzeitschriften und so weiter, verändert und damit kann man natürlich auch viel machen, die ganze didaktische, methodische Aufarbeitung ist viel schülerorientierter geworden. Ob mein Unterricht da nun so toll ist, ich weiß es nicht. (35FL3B, 92)

Andere Fachbereichsleitungen wiederum berichten davon, dass sich in ihrem Unterricht nichts geändert hat oder neue Entwicklungen nicht sehr ausgeprägt sind (11FL1A, 21FL1A, 23FL2A, 24FL1A, 22FL1B).

Im Fachbereich ist das schon unterschiedlich, da wird das schon gemacht, aber ich halte das eng, also was Methoden angeht, bleibe ich da eher im traditionellen Bereich. Und was Kompetenzen angeht, ich

formuliere lieber Ziele, weil ich dann genauer beschreiben kann, was ich wirklich erreichen will, als irgendwelche schwammigen Kompetenzen. (24FL1A, 60)

## 4. Vorstellung von Leistungstests

Die „Vorstellung von Leistungstests“ bezieht sich vor allem auf die Auffassungen zur Konzeption und Intention solcher Tests. Dabei wird deutlich, ob ein Verständnis/eine Vorstellung dessen vorliegt, was ein solcher Leistungstest messen und bewirken soll. Durch die Erhebung zu zwei Messzeitpunkten werden an dieser Stelle vor allem auch Veränderungen in der Einstellung zu Leistungstests sichtbar.

### 4.1 Konzeptionelles Verständnis/Intention von Leistungstests

#### Herstellung von Vergleichbarkeit

Als eine zentrale Intention der Leistungstests wird die Herstellung einer übergreifenden Vergleichbarkeit gesehen – sowohl auf Klassen-, Schul- als auch auf Landesebene (13FL1A, 21FL1A, 21FL2A, 23FL2A, 24FL1A, 31FL1A, 31FL2A, 33FL3A, 34FL1A, 34FL2A, 43FL2A, 44FL1A, 21FL3B, 23FL1B, 24FL2B, 31FL1B, 33FL1B, 33FL3B, 34FL1B, 34FL2B, 34FL3B, 35FL1B).

Natürlich einen Vergleich der Klassen innerhalb der Schule und innerhalb der Stadt, da weiß ich nicht, ob das möglich ist, aber innerhalb des Landes, also dass man eine Standortbestimmung hat für seine eigene Klasse, für seine eigene Arbeit (oder) mehrere Klassen, ich hatte dieses Jahr auch zwei und ja eigentlich gibt es den Vergleich innerhalb NAME LAND, mehr nicht. (42FL1A, 4)

Zwei interviewte Personen verstehen die Leistungstests zusätzlich als eine Schaffung von Vergleichbarkeit auf bundesweiter Ebene, wobei einmal der Vergleich mit der PISA-Studie herangezogen wird (21FL1A, 34FL1B).

Na, ich denke mal, es soll eine Vergleichbarkeit bewirken../ also einmal für uns jetzt../ an unserer Schule hier natürlich../ zwischen unseren Klassen ist es ja schon ganz interessant. Dann durch die Auswertung, die wir bekommen, ja auch mit Klasse der gleichen Schulstufen. Das ist für uns immer ganz interessant zu sehen, wo stehen unsere Schüler. Ja und sicherlich für sie ist es denn nachher auch../ und sicherlich auch im Endeffekt für uns interessant, wie ist es denn bundesweit. (34FL1B, 3)

Von einer Fachbereichsleitung wird die Schaffung einer Vergleichbarkeit mit einer kritischen Anmerkung versehen. Hierbei wird der Vergleich von Schulen mit einer unterschiedlichen Schülerklientel beanstandet (21FL2A).

[...] dann ist das ganz schwierig, dass sagen wir mal ein [NAME REGION] Schüler ja auch die Möglichkeit haben soll, wenn er durch Klassensituation, durch Zusammensetzung was interkulturelle Mischung angeht und, und, und. Wie soll der die Möglichkeit haben, da auch rauszugehen und zu sagen: „Hey, ich habe super abgeschnitten und ich stehe innerhalb von - was denn eigentlich - ziemlich gut da.“ So dass die Idee der Vergleichbarkeit bis heute mir nicht ganz klar ist. Wir hatten hausintern das eigentlich ganz gut gelöst. Innerhalb der Schule kann man sagen, ok, ungefähr gleiche Klientel, es ist ja nicht zufällig, ob ein Schüler in die A oder in die C kommt. Ja, nicht ganz, weil das von den Sprachen abhängt, aber tendenziell erst mal schon. So dass dann eine Vergleichbarkeit auch Sinn macht. Macht eine Vergleichbarkeit Sinn zwischen Gymnasium und Realschule zu vergleichen, was soll das bringen? Dass ein Gymnasialschüler dann wahrscheinlich besser abschneidet und in den höheren Kompetenzen mehr Punkte gesammelt hat, ist irgendwie logisch. Brauche ich dafür den ganzen Aufwand? (21FL2A, 33)

Eine Fachbereichsleitung sieht die langfristige Dokumentation und den dazugehörigen Vergleich über die Jahre hinweg als Intention der Vergleichsarbeit (11FL1A).

I: Also, [...] Sie haben dann auch hier vor, die Ergebnisse immer so komplett im Auge zu behalten auch aus vergangenen Jahren.

**11FL1A:** Ja, natürlich. [...] Also, da wird man schon die Erfahrungen und sonst macht das ja auch wenig Sinn, wenn man nicht vergleicht, ob sich dann was getan hat“ (1FL1A, 223)

## Diagnoseinstrument

Von vielen Fachbereichsleitungen werden die standardisierten Leistungstests außerdem als Diagnoseinstrument vor allem für Kompetenzen gesehen. Einige sprechen lediglich davon, dass es sich um Diagnostik handelt, jedoch ohne weiter darauf Bezug zu nehmen, was speziell diagnostiziert wird (11FL1A, 12FL1A, 22FL1A, 24FL2A, 31FL1A, 31FL2A, 11FL1B, 13FL1B, 21FL3B, 24FL2B, 34FL3B).

Wie der Name schon sagt, das ist eine Diagnose zunächst mal. (11FL1A, 3)

[...] es nachher wirklich sehr, sehr anspruchsvoll wurde. Was ja auch der Sinn ist, man will ja Diagnostik haben. (24FL2B, 7)

Andere wiederum erklären eingehend, dass es sich bei VERA-8 um die Feststellung der Schülerleistungen inklusive Stärken und Schwächen zum entsprechenden Zeitpunkt der achten Klasse handele (14FL1A, 15FL1A, 21FL1A, 24FL2A, 31FL1A, 31FL2A, 31FL3A, 33FL1A, 33FL3A, 34FL1A, 43FL1A, 21FL1B, 21FL2B, 21FL3B, 22FL2B, 23FL1B, 24FL2B, 31FL1B, 31FL2B, 33FL1B, 33FL2B, 33FL3B, 35FL2B, 45FL1B, 45FL2B).

I: Okay, dann würde ich Sie vielleicht beide erst mal bitten wollen, was Sie meinen, was z.B. solche Evaluationsinstrumente wie VERA-8 bewirken sollten, welche Funktion sie haben.

**21FL3B:** Welche sie haben oder welche sie haben sollten? Sie sollen sicherlich individuelle Schwachstellen und Stärken bei Schülern ermitteln und ein Handwerkszeug dazu sein, Schüler dann individuell zu fördern. In der Praxis halte ich die Variante, die wir jetzt jedes Jahr bekommen, allerdings nicht für besonders Erfolg versprechend. (21FL3B, 3)

Einige Fachbereichsleitungen gehen dabei explizit darauf ein, dass es sich um die Leistung des Schülers/-in in Bezug auf die Bildungsstandards und den Abschluss der zehnten Klasse handle (21FL2A, 22FL1A, 35FL2B).

Die eigentliche Intension ist ja, dass man sieht, inwiefern ein Schüler einen bestimmten Standard erfüllt, eine bestimmte Kompetenz entwickelt hat. Die orientieren sich normalerweise – Vergleichsarbeiten - an vorgegebenen Standards von der KMK beziehungsweise vom europäischen Referenzrahmen. Bei VERA-8 ist das ja ein bisschen was anderes. Es wird ja nicht nur der Standard abgetestet, auf dem sie sich gerade befinden, sondern es geht ja weit darüber hinaus. Also, man will einen Überblick bekommen, inwiefern eine bestimmte Kompetenz entwickelt ist bei dem Schüler. Aus welcher Sicht, bildungspolitisch oder wie auch immer, sei mal dahingestellt jetzt. Soll dem Schüler, dem Lehrer, den Eltern Aufschluss geben, wo das Kind steht. (35FL2B, 2)

Von zwei weiteren Personen wird eindringlich betont, dass die Diagnostik ohne vorherige Vorbereitung erfolgen sollte, da das Ergebnis sonst verfälscht werden könne (15FL1A, 45FL2B).

[...] wenn ich jetzt alles wiederhole und dann ist ja das / kriege ich sofort zehn, zwanzig Prozent besseres Ergebnis / [...] Aber das verfälscht dann das Ergebnis, was ich haben möchte, ich will da haben, dass der Schüler, wenn ich es Ihnen jetzt vorlege, dass die das ausführen, so sehe ich die DVA. (15FL1A, 67)

Des Weiteren wird von einer Fachbereichsleitung erläutert, dass es sich bei der Feststellung der Schülerleistungen durch diese Tests um eine lehrerunabhängige Diagnose handle. Die Schüler/-innen werden mit Fragen- und Aufgabenformulierungen konfrontiert, die ihnen nicht bekannt seien und somit werden neue Bedingungen der Testung geschaffen (33FL3A).

Also, die Schüler sind ja auf Fragen des Lehrers, der immer unterrichtet, sind sie ja eingestellt. Wie der die Fragen stellt usw. Und jetzt kommt ja von außen, die Fragestellung ist ja ein bisschen anders, ob sie trotzdem noch den Inhalt verstehen. Also, ob sie auch mit Fragestellungen, die sie nicht so gewohnt sind, trotzdem den Inhalt erkennen, der dahinter steckt. (33FL3A, 4)

### **Ableitung von Maßnahmen**

Viele Fachbereichsleitungen sehen in den Leistungstests die Intention der Ableitung von Maßnahmen seitens der Schule und Lehrkräfte, vor allem auf Unterrichtsebene oder per Schwerpunktsetzung zur Behebung der diagnostizierten Mängel (11FL1A, 12FL1A, 13FL1A, 22FL1A, 24FL1A, 32FL3A, 34FL2A, 12FL1B, 21FL3B, 31FL1B, 31FL2B, 33FL2B, 34FL3B, 35FL2B).

Ich gehe davon aus, dass ja VERA-8 verschiedene Kompetenzen abfragt beziehungsweise überprüft. Dann muss die Konsequenz einfach nur die sein, wenn man merkt, dass eine bestimmte Kompetenz unterentwickelt ist, dass man dann an dieser stärker arbeitet. Aber, wie gesagt, das kann in einer anderen Klasse, kann das wiederum anders sein. Also, es geht doch darum, dass man den Unterricht, den man gibt.. / nicht mit dem Hinweis gibt, also das machen wir jetzt so ein bisschen larifari und das machen wir etwas strenger, sondern man soll die jeweiligen Kompetenzen ja gleich entwickeln. Es ist nur so, dass nicht immer jede Kompetenz gleich entwickelt wird (betont). Das heißt, der Anspruch dazu besteht, aber funktioniert eben nicht immer. (33FL2B, 51)

Auch an dieser Stelle werden kritische Äußerungen in Bezug auf die tatsächliche Umsetzung dieser Intention artikuliert. Zwei Fachbereichsleitungen beschreiben zwar die idealtypische Ableitung von Maßnahmen, zweifeln jedoch an der gelingenden Umsetzung (21FL3B, 33FL2B).

I: Okay, dann würde ich Sie vielleicht beide erst mal bitten wollen, was Sie meinen, was z.B. solche Evaluationsinstrumente wie VERA-8 bewirken sollten, welche Funktion sie haben.

**21FL3B:** Welche sie haben oder welche sie haben sollten? Sie sollen sicherlich individuelle Schwachstellen und Stärken bei Schülern ermitteln und ein Handwerkszeug dazu sein, Schüler dann individuell zu fördern. In der Praxis halte ich die Variante, die wir jetzt jedes Jahr bekommen, allerdings nicht für besonders Erfolg versprechend. (21FL3B, 3)

Eine interviewte Person zählt zu den Maßnahmen aus Vergleichsarbeiten, dass innerhalb einer Schule das Niveau auf eine einheitliche Stufe gebracht werden solle (21FL1A).

I: Dann würden wir Sie gerne eingangs fragen wollen, was Sie meinen, was Leistungstests, konkret VERA-8, bewirken sollten?

**21FL1A:** Ja, was sollen die bewirken? Also, eigentlich sollen sie erst mal innerhalb der Schule auf ein gleiches Niveau anheben, dann sollen sie im Zusammenhang der Bundesländer eine Vergleichbarkeit

herstellen, die dann möglicherweise erst mal einer Hierarchisierung oder.. / also, die Ergebnisse werden dann den einzelnen Bundesländern Aufschlüsse über den Stand der einzelnen Bundesländer geben, so ähnlich wie bei PISA. (21FL1A, 1)

Ferner werden die standardisierten Vergleichsarbeiten als Anlass für Kommunikation gesehen. Hierbei zählt zum einen eine Kommunikationssteigerung innerhalb des Kollegiums. Dies bezieht sich einerseits auf die Kollegen/-innen, die VERA-8 tatsächlich durchführen und andererseits auf die Kommunikation zwischen den Kollegen/-innen, die in der gleichen Klasse unterrichten (13FL1A, 14FL1A, 15FL1A, 44FL1A, 13FL1B).

**13FL1A:** Ja, jaja, also diese Teams, das hab' ich, also die bilden sich schon, ja /

I: Ok, mhm. Aber auch dann eher auf Interesse der Lehrer oder auf/

**13FL1A:** Ja, wobei, nein das ist schon die Anregung, dass die sich auf jeden Fall besprechen, weil sonst macht es ja gar keinen Sinn. Also, wenn das jetzt nur der Lehrer sozusagen der auswertet, dann geht die Information ja völlig verloren. [...] (13FL1A, 76)

Zum anderen zählt dazu auch die Kommunikation mit den Eltern (13FL1A, 15FL1A, 35FL2B).

Natürlich hab ich ihnen gesagt, was eigentlich Sinn und Zweck der Sache ist, was mit den Ergebnissen passieren soll, dass das die Basis für die weitere Arbeit sein soll, auch Hinweis für die Eltern. (35FL2B, 29)

Einen weiteren Schwerpunkt stellt die Intention der Tests als Rückmeldung sowohl für das Ministerium als auch für Lehrer/-innen, Eltern und Schüler/-innen dar. Hierbei sollen für alle Ebenen die Leistung der Schüler/-innen rückgemeldet werden (23FL2A, 32FL1A, 32FL3A, 24FL2B, 33FL1B, 33FL3B, 35FL1B).

Also, prinzipiell, habe ich, glaube ich, schon beim ersten Mal gesagt, dass es ja ein diagnostisches Instrument, was ich prinzipiell sehr sinnvoll finde. Was eben ein Feedback auch gibt dem Lehrer selber und auch den Schülern und den Eltern über den Stand in bestimmten Kompetenzbereichen. (24FL2B, 3)

Eine Fachbereichsleitung sieht die Rückmeldungen unter anderem als Anstoß für die Lehrkräfte, ihren Unterricht zu reflektieren (21FL2A).

Ich weiß es und das habe ich auch nicht erwähnt, VERA-8, wenn man das liest, das Vorwort wie VERA-8 gedacht ist, ist natürlich auch vom Senat oder vom Bildungsminister ganz klar die Intention, die Kollegen sollen aufgrund von VERA-8 reflektieren über ihren Unterricht. (21FL2A, 43)

### **Weiteres Verständnis von Vergleichsarbeiten**

Eine Fachbereichsleitung artikuliert deutlich, dass ihr der Sinn und das Ziel der Vergleichsarbeiten verborgen bleiben.

Aber gut, also so eine wirkliche Zielrichtung sehe ich nicht. Dass ich sagen kann, okay, damit können die Schüler jetzt irgendwas erreichen. Sie bekommen nur attestiert, okay, da und da haste die Lücken. (21FL1B, 159)

Eine interviewte Person beschreibt die Tests als Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen, die nach der achten Klasse folgen.

Also, erstens, die Schüler sollen ihre Leistung einschätzen können. Die Schüler können sich vergleichen mit anderen und für uns Lehrer ist dann auch ein Vergleich der Leistungen möglich mit Schülern anderer Schulen, was wichtig ist. Für mich ist auch wichtig, dass ich den Vergleich habe zum Gymnasium und auch



wichtig zu anderen Schulformen. Das ist wichtig. Und eine solche Prüfungsform, wie sie ist, die Schüler auch allmählich vorbereitet auf andere Prüfungen, die sie zu bestehen haben. (31FL1B, 3)

Ferner werden die Vergleichsarbeiten durch eine Fachbereichsleitung als Entlastung des Arbeitspensums durch die Optimierung der Arbeitsweise gesehen.

**33FL3A:** Und weil ich auch viel für die Schule erreichen will, sagen wir mal so. Ich möchte die Kollegen ja auch entlasten damit, dass sie sehen: O.k. geht voran, ist in Ordnung, unsere Ergebnisse sind gut. Und wenn nicht: Dann wo können wir jetzt helfen? Wie mache ich das? Wie machst du das? Welche Inhalte sind neu usw.? Das machen wir schon sehr intensiv, aber es hängt auch immer viel Zeit dran.

I: Diese Einsicht, dass solche Vergleichsarbeiten entweder intern oder extern im Endeffekt die Arbeitslast verringern, die haben in der Regel nur Mathematiklehrer.

**33FL3A:** Ja wahrscheinlich. (33FL3A, 100)

Einer Fachbereichsleitung nach werden die Vergleichsarbeiten dazu herangezogen, die ihrer Meinung nach schlechte Schullandschaft zu beschreiben, um diese zu verändern bzw. zu verbessern).

Ich glaube, dass die Schullandschaft nicht nur in [NAME BUNDESLAND] schlecht ist. Dass man das weiß und dass man nun auf Teufel komm raus versucht, die Situation auch nach den neuen PISA-Ergebnissen, in irgendeiner Form zu verändern, zu beschönigen. Dafür braucht man einen statistischen Wert. Und dazu dient nach meinem Dafürhalten VERA. (33FL2A, 2)

## 4.2 Veränderungen

Im zweiten Messzeitpunkt wurde explizit nach Veränderungen in der Auffassung und der Einstellung bezüglich Konzeption und Intention der Vergleichsarbeiten gefragt. Auffällig ist, dass es hier nur drei begründete Aussagen gibt. In zwei Fällen kommt zum Ausdruck, dass sich die entsprechenden Fachbereichsleitungen darüber bisher keine Gedanken gemacht haben, da sie mit VERA-8 nichts zu tun hatten (33FL1B, 33FL2B).

I: Und hat sich da Ihre Einstellung im Vergleich zum Vorjahr geändert? Hatten Sie eine andere Vorstellung von VERA-8?

**33FL1B:** Nein. Ich hatte dieses Jahr auch kein VERA-8, ich habe keine achte Klasse. Ich hatte auch letztes Jahr keine. (33FL1B, 4)

Eine Fachbereichsleitung stellt explizit heraus, dass sich ihre Einstellung gegenüber VERA-8 eher verschlechtert, da sie das Gefühl habe, diagnostische Daten zu erheben, mit denen im Nachhinein nichts geschehe. (13FL1B).

Mich ärgert es immer mehr, weil je länger das Ding läuft, verstehe ich einfach nicht, warum im Laufe der Jahre nicht langsam mal was kommt. [...] Also, in Jahr eins und Jahr zwei kann ich das vielleicht noch akzeptieren. [...] Und dann irgendwann denke ich: „Naja, Leute, jetzt müsst ihr auch mal weiter dran arbeiten.“ Also, nur diagnostizieren / Weil dann entsteht natürlich auch stark der Eindruck, es ist tatsächlich eine Kontrolle. [...] Ja? Weil, wenn ich nur diagnostiziere, aber nichts hinterher kommt, dann hab' ich nicht das Gefühl, dass ich ernst genommen werde und dass da verantwortlich dafür geguckt wird, dass die Leute, die die Ergebnisse auch haben und die persönlich davon betroffen sind, dass die weiterarbeiten können, ja? Und das wirkt auf mich nicht überzeugend. (13FL1B, 279)

## 5. Nutzungsebenen: Schule

Diese Kategorie betrachtet die Ebene der Schule in ihrer Gesamtheit mit allen Lehrern, Aktionen und Maßnahmen, die beschlossen werden.

Ganz allgemein zur Zusammenarbeit an der Schule äußert sich eine Fachbereichsleitung und erklärt, dass viele Lehrkräfte ihrer Schule auswärts seien, sodass sich die Zusammenarbeit schwierig gestaltet (42FL1A).

Ja, weil es auch schwierig ist eben dadurch, dass die vielen Lehrkräfte eben auswärts sind (42FL1A, 148)

### 5.1 Rezeption/Reflektion

Die Kategorie „Rezeption/Reflektion“ beschreibt den Umgang der Schule mit Vergleichsarbeiten und deren Ergebnissen.

Eine Fachbereichsleitung beschreibt die Aufnahme der Ergebnisse über das Medium CD, die allen an VERA-8 Beteiligten vorliege und sie über die Vergleichsarbeiten und Ergebnisse informiere (43FL1A).

I: [...] Ihr Schulleiter hat ja auch Einsicht in die Ergebnisse. Wie läuft da der Austausch zwischen Ihnen als Fachbereichsleiterin und Schulleitung?

**43FL1A:** Wir können uns informieren über eine CD. [...] Die CD hat jeder Fachlehrer, hat die Fachschaft, hat die Schulleitung. Da stehen die Ergebnisse drauf und die wird auch in dem Elternabend veröffentlicht. (43FL1A, 40)

#### 5.1.1 Rolle des/der Schulleiters/-in

Das Verhalten des Schulleiters/-in wird vor allem in Bezug auf die aktive oder passive Rezeption der VERA-Ergebnisse erfasst. Von Interesse sind hier auch Aussagen darüber, ob die Schulleitung Erwartungen an die Ergebnisse stellt.

Zwei Fachbereichsleitungen beschreiben das Klima an der Schule, was zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften herrscht. Dabei wird eine offene und freundliche Atmosphäre geschildert (34FL1A, 22FL2B).

Also, es ist z.B. bei uns so, dass wenn man bei uns oben reinkommt, das werden Sie ja selber [SEHEN], es sind immer die Türen offen. Das habe ich z.B. von einer anderen Schule gehört, dass es nicht so ist. Dass man einen Termin braucht, wenn man zum Schulleiter will oder wenn man irgendein Problem hat, ist es eigentlich nicht so. Wenn unsere Schulleiterin nicht gerade in einem wichtigen Gespräch ist oder ein wichtiges Telefonat hat, ist die Tür immer offen und man kann auch immer den Kopf durchstecken und sagen: „Hast du mal einen Moment?“. Und dann klappt das eigentlich auch.“ (34FL1A, 102)

Eine Person beschreibt eine Aufgabe der Schulleitung im Zusammenhang mit Vergleichsarbeiten, welche darin besteht, im schulinternen Rahmen alles zu organisieren und in die richtigen Bahnen zu lenken.

[...] aber ansonsten denke ich, ist es vor allen Dingen auch Aufgabe der Schulleitung zu gucken, dass im schulinternen Rahmen das alles funktioniert. (24FL2B, 41)

Eine weitere Aufgabe der Schulleitung wird darin gesehen, dass sie sich mit Haushaltsproblematiken der Schule auseinandersetzt und möglichst positive Ergebnisse herausholt.

Aber ich habe von dieser ganzen Haushaltserhöhung nicht so sehr viel Ahnung. Also, ich glaube schon, dass unsere Schulleitung da sehr aktiv ist und auch versucht rauszuholen, was rauszuholen ist an positiven Dingen für uns. Das Vertrauen haben wir da schon. (34FL2B, 77)

#### *a. Aktiv*

Konträr zu den letzten Aussagen beschreiben viele Fachbereichsleitungen eine aktive Auseinandersetzung der Schulleitung mit den Ergebnissen der Leistungstests und den Tests im Allgemeinen. Dazu zählt einerseits die Kommunikation der Schulleitung mit den einzelnen Lehrkräften, die an VERA-8 teilnehmen (14FL1A, 21FL2A, 24FL2A, 31FL3A, 43FL2A, 11FL1B, 13FL1B, 22FL1B, 22FL2B).

I: Welche Rolle spielt der Schulleiter bei den DVAs? Wie nehmen Sie ihn da wahr?

**11FL1B:** Der Schulleiter kommt zu den / War bei der letzten Veranstaltung da, als wir unsere Erfahrungen zusammengetragen haben. Und hat da auch mitgesprochen, hat eben auch noch mal die Bedeutung letztendlich der DVAs zu recht unterstrichen, ja.

I: Also, er ist da wirklich dran interessiert, was auch passiert. (11FL1B, 70)

Andererseits stellt die Beschäftigung der Schulleitung mit den Ergebnissen aus den Vergleichsarbeiten eine aktive Auseinandersetzung dar. Diese Aussagen basieren jedoch größtenteils nicht auf exakten Erfahrungen, sondern auf Annahmen seitens der Fachbereichsleitungen, die daraus resultieren, dass die Schulleitung die Ergebnisse aushängt oder sowieso Zugang dazu hat (21FL1A, 22FL2B, 23FL2A, 24FL1B, 34FL1B, 35FL2B).

I: Okay. Die Schulleitung, wie weit hat sie Einsicht in die Ergebnisse gehabt und inwieweit hat sie sich schon damit beschäftigt? Jetzt konkret in Mathe, die VERA-8.

**24FL1B:** Na ja, wenn ich solche Ergebnisse bekomme, wenn das auf meinem Tisch liegt, dann kriegt sie es auch (24FL1B, 58)

Es wird von einer Fachbereichsleitung ebenso geäußert, dass die Schulleitung den Lehrkräften Hilfe anbietet und somit Unterstützung gewährleistet.

Ja, ich meine, das ist ja auch so geregelt, unsere Schulleitung ist ja pro und die fällt uns nicht in den Rücken, sondern sie hilft uns. (22FL1A, 14)

Des Weiteren wird die Praxis der Hospitation durch die Schulleitung geschildert, welche auch auf Wunsch der einzelnen Lehrkräfte praktiziert werde (33FL1A, 31FL2B).

Ich glaube aber, dass sie bei anderen Kollegen, also, ich glaube, gerade wenn es ein bisschen Schwierigkeiten gibt zwischen dem Kollegen und der Klasse z.B. oder auch der Wunsch von anderen Kollegen mal geäußert wird, dass vielleicht jemand sich das auch mal angucken sollte, dass das auch gemacht wird. Inwiefern die Schulleiterin schon, bei wie viel Leuten sie jetzt schon im Unterricht war, das kann ich jetzt nicht sagen, nach einem guten Jahr. (33FL1A, 114)

Von einer Fachbereichsleitung wird eindeutig erklärt, dass kein anderer Umgang der Schulleitung mit den Vergleichsarbeiten gewünscht werde.

I: Was würden Sie sagen, welche Rolle der Schulleiter im Kontext von VERA-8 hat oder haben sollte? Wünschen Sie sich da in irgendeiner Form Unterstützung oder eine andere Umgangsweise oder dergleichen?

**23FL3B:** Ne, wünsche ich mir nicht. (23FL3B, 46)

### *b. Passiv*

Mehrere Fachbereichsleitungen beschreiben einen sehr passiven Umgang der Schulleitung mit den Ergebnissen oder der Beschäftigung mit Vergleichsarbeiten (13FL1A, 32FL1A, 42FL1A, 21FL3B, 23FL3B, 24FL1B, 35FL1B, 35FL2B, 35FL3B, 45FL2B).

I: Ich mein von der Schulleitung, zum Beispiel, dass man da 'n Blumenstrauß

**35FL2B:** Da hat sich überhaupt kein Mensch dafür interessiert. (35FL2B, 26)

Zwei Aussagen machen noch einmal spezifischer deutlich, dass eine Passivität seitens der Schulleitung in der Kommunikation mit den Lehrkräften besteht (32FL1A, 24FL1B).

[...] und mit der Schulleitung ist das im Augenblick kein Thema, außer dass das hinterher im Stundenplan oder im Vertretungsplan erscheint, dass das dann stattfindet. Aber mehr nicht. (32FL1A, 108)

### *c. Erwartungen*

Mehrfach wird von den interviewten Fachbereichsleitungen geschildert, dass die Schulleitung Erwartungen ganz unterschiedlicher Art an die Lehrkräfte und den Umgang mit Vergleichsarbeiten stellt. Dabei geht es einmal darum, dass die Schulleitung gerne gute Ergebnisse aus den Tests sehen möchte (11FL1A, 32FL1A).

Ich glaub' jeder Schulleiter hat da Erwartungen, wie auch jeder Fachlehrer. Man möchte, dass die eigenen Schüler oder die Schüler der Schule da gut abschneiden und wenn sie weniger gut abschneiden, dann überlegt man sich, woran das liegen kann und versucht natürlich gegenzusteuern, das ist / Sonst würd' das Ganze ja keinen Sinn machen. (11FL1A, 168)

Des Weiteren wird von einigen Schulleitungen die Wichtigkeit der Durchführung der Vergleichsarbeiten und der Bekanntheit dieser Arbeiten im Kollegium herausgestellt (34FL2A, 34FL2B).

Wir machen das prinzipiell mit. Unsere Schulleiterin legt darauf auch großen Wert. (34FL2A, 4)

Andere Schulleitungen legen den Fokus auf die korrekte Durchführung der Tests, einheitliche Zusammenarbeit im Kollegium und das Ableiten von Konsequenzen aus den Ergebnissen (12FL1A, 24FL2A).

Ja, das ist klar. Es sollte halt ernsthaft sozusagen durchgeführt werden und sollte man sehen, welche Konsequenz man ergreifen kann. (12FL1A, 172)

Von zwei Fachbereichsleitungen wird jedoch auch explizit geäußert, dass die Schulleitung keinerlei Erwartungen an die Lehrkräfte oder die Vergleichsarbeiten stelle (13FL1A, 14FL1A).

I: Im Vorfeld, gab's da irgendwelche Erwartungen von Seiten der Schulleitung?

**14FL1A:** Nein, eigentlich nicht. Nein. (14FL1A, 216)

### 5.1.2 Kommunikation

In dieser Kategorie stehen die Kommunikation bzw. Begründung für die Nicht-Kommunikation rund um VERA-8 im Vordergrund. Der Fokus liegt dabei auf der Art der Kommunikation – strukturiert oder nicht strukturiert. Vor allem im zweiten Messzeitpunkt wurde nach einer Veränderung der Kommunikation aufgrund der Vergleichsarbeiten gefragt, was in dieser Kategorie besondere Beachtung erfährt.

Zwei Fachbereichsleitungen beschreiben die Kommunikation an ihrer Schule allgemein als gut (22FL1A, 34FL1A).

I: Also insgesamt ist es eher gut.

**22FL1A:** Ja, insgesamt ist es deutlich pro. Weil es einfach auch überzeugt, dass die gemeinsame Arbeit dann Früchte trägt. (22FL1A, 84)

Andererseits wird die Kommunikation aber teilweise auch als nicht sehr gut geschildert (31FL1A, 31FL2A).

I: Sind Sie mit der Art der Kommunikation bezüglich der VERA-8-Ergebnisse an Ihrer Schule zufrieden?

**31FL1A:** Eigentlich nicht. Man sorgt dafür, dass man bestimmte Dinge bespricht, erkennt, man informiert wird, dass man nicht ganz außerhalb steht, aber es ist keine Erfüllung, die uns irgendwo weiterbringt. (31FL1A, 78)

Dazu kommt die Konkurrenz zwischen einzelnen Lehrern/-innen bzw. Fachbereichen, die in der Beschreibung einer Fachbereichsleitung sichtbar wird.

Aber es gibt so innerhalb des Kollegiums dann schon: „Na, das kann ja irgendwie nicht sein, dass die Italiener da so gut abgeschnitten haben.“ Und so diese Konkurrenzgeschichte, die tritt schon auf, dass muss man auch sehen. (21FL1A, 22)

Zwei Fachbereichsleitungen sprechen davon, dass sich in ihrer Schule eine Kommunikationsstruktur entwickelt hat bzw. dass sie als Schule ihre Kommunikation gefunden haben, die vorher nicht vorhanden war (22FL1A, 31FL3A).

I: Würden Sie sagen, dass die Kommunikation und Kooperation an Ihrer Schule oder auch eben in den Ebenen darüber, d.h. eben Schulaufsicht, durch VERA-8 tatsächlich zugenommen hat oder würden Sie eher sagen, wie Sie vorhin beschrieben haben, dass bei Ihnen an der Schule schon auch durchaus die Kommunikationsstrukturen von vornherein da waren?

**22FL1A:** Nein, sie waren nicht da. Wir haben sie etabliert. Also ich persönlich bin jetzt das sechste Jahr hier an der Schule. Und als ich ankam, gab es diese vorhin von mir zitierte Deckel zu Deckel Didaktikprinzip, also von der ersten bis zu letzten Seite eines Schulbuches und das war es. Und es war ein mühsamer Prozess am Anfang diese Gedanken anzusehen, dass es auch anders gehen könnte, wenn man denn wollte. Und da ist es halt wie überall, es gibt Widerstände und manche, die machen gleich mit und dann muss man eben versuchen, mit denen, die gleichgesinnt sind zusammenzuarbeiten und dann zieht es irgendwann mal Kreise und hoffen wir doch. (22FL1A, 80)

Einmal wird die Kommunikation an der Schule als ausreichend beschrieben, ohne dass Verbesserungswünsche bestehen.

I: Eine Frage hätte ich dann doch noch. Und zwar zur Kommunikation innerhalb der Schule auf den verschiedenen Ebenen - Schulleitung, Fachkonferenz und Fachlehrer. [...] Empfinden Sie die Kommunikation bezüglich der VERA-8-Ergebnisse als angenehm oder sollte sie ausgebaut werden oder sollte sie verändert

werden? Abgesehen davon, dass Sie der Meinung sind, dass man VERA-8 abschaffen sollte. Aber mal unter der Annahme, dass VERA-8 noch einige Jahre an den Schulen rumspuken wird, würden Sie die Kommunikation bezüglich der Ergebnisse verbessern wollen, verändern wollen?

**21FL2A:** Ich denke, dass die Kommunikation ausreichend ist. (21FL2A, 72)

Eine weitere Fachbereichsleitung berichtet von funktionierenden Kommunikationsstrukturen an ihrer Schule, was in der Weiterleitung von Informationen sichtbar wird.

Wir haben auch Veröffentlichungen (1 SEK UNV) nach dem wir die Schulinspektion hatten, was wurde mit ihm vereinbart von der Schulleiterin, das wurde natürlich auch an uns transportiert, die Vereinbarung wurde verhandelt mit der erweiterten Schulleitung, in der ich eben nicht sitze. (24FL2A, 50)

#### *a. Informeller Austausch*

Von etlichen Fachbereichsleitungen wird der informelle Austausch zwischen den an VERA-8 beteiligten Kollegen/-innen beschrieben, der sich hauptsächlich auf die Kommunikation über die Durchführung und die Ergebnisse bezieht (11FL1A, 31FL1A, 33FL1A, 11FL1B, 33FL2A, 33FL1B, 33FL2B, 34FL1B, 34FL2B).

Wir sind zwar hier ein Kollegium von 50/60 Lehrerinnen und Lehrern, aber in der Klasse ist jeder ein Einzelkämpfer. Und das war es dann. Das ist also so, wir treffen uns auf dem Flur, wir treffen uns irgendwo. Wenn jemand eine gemeinsame Klasse hat, dann versucht man ein paar Dinge mit zu besprechen und ansonsten hat eben diese Klasse diesen einen Deutschlehrer oder diesen einen Mathelehrer und Englisch, was ja die Fächer für VERA sind und dann muss er das eine da versuchen. Und alles andere sagt er: „Tut mir leid, habe ich nichts mit zu tun“. (33FL2B, 69)

#### *b. Strukturierter Austausch*

Häufig findet nach Beschreibungen der Fachbereichsleitungen ein strukturierter Austausch in der Schule über die Vergleichsarbeiten, deren Ergebnisse und Weiterverwendung statt (11FL1A, 12FL1A, 15FL1A, 24FL2A, 31FL1A, 32FL1A, 33FL1A, 34FL2A, 43FL1A, 43FL2A, 44FL1A, 21FL1B, 24FL2B, 33FL3B, 34FL2B, 34FL3B).

Aber mit der Schulleitung selbstverständlich. Also, wenn wir zum Beispiel im Fachbereich beschließen, dass wir täglich Übungen, welcher Natur auch immer./ ob das jetzt eben zum Schreiben ist oder zum Sprechen ist oder zum Leseverstehen ist./ integrieren in den Unterricht bis hin zu den Abiturienten, dann ist das natürlich etwas, was die Schulleitung per Protokoll der Fachbereichssitzung bzw. der Revision des schulinternen Rahmenplanes bekommt. Das steht da auch drin und die Neuerungen werden aufgeschrieben und weitergegeben.“ (34FL3B, 45)

Einen besonderen Schwerpunkt in der strukturierten Kommunikation der gesamten Schule stellt die Gesamtlehrerkonferenz dar, in welcher vor allem die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten besprochen oder referiert werden (11FL1A, 12FL1A, 13FL1A, 14FL1A, 21FL1A, 22FL1B, 24FL1B, 24FL2B, 31FL2B, 33FL3B, 34FL1B, 34FL2B).

Und deshalb haben wir es im letzten Jahr so gemacht, dass auch in der GLK jede Fachschaft, also in der Gesamtlehrerkonferenz, kurz berichtet hat: Wie waren die Ergebnisse in eurem Fach und so. Damit man auch ein bisschen eine Möglichkeit hat zu sagen, auf eine Klasse bezogen, fächerübergreifend, sich die Ergebnisse anzugucken. (13FL1A, 51)

### *c. Veränderung in der Kommunikation*

Vor allem im zweiten Messzeitpunkt lag das Hauptinteresse bezüglich der Kommunikation auf ihrer Veränderung. Hierbei sollte erfasst werden, ob sich aufgrund der Einführung standardisierter Leistungstests die Kommunikation in einer Schule verändert bzw. verbessert hat oder ausgebaut wurde.

Dabei berichten manche Fachbereichsleitungen davon, dass sich die Kommunikation in ihrem Kollegium verbessert habe bzw. eine zusätzliche Kommunikation entstanden sei (22FL1B, 31FL2B, 33FL1B, 34FL1B).

I: Würden Sie abschließend sagen, dass sich die Kommunikation und Kooperation an ihrer Schule in Hinblick auf die Einführung von VERA-8 verändert hat? Dass sie zugenommen hat?

**22FL1B:** Besser geworden?

I: Definitiv, würden Sie schon sagen?

**22FL1B:** Deutlich. Ja. (22FL1B, 116)

Eine weitere Veränderung an einer Schule ist in Bezug auf die Einstellung zu VERA-8 auszumachen. Eine Fachbereichsleitung schildert, dass die Lehrkräfte sich nicht mehr panisch und abblockend gegenüber den Vergleichsarbeiten und dem zusätzlichen Aufwand verhalten, sondern dies in die Arbeit integriert sei.

I: Und haben Sie auch den Eindruck, dass sich der Umgang.. / wenn man jetzt zurück auf die Fachkonferenz kommt.. / dass sich da der Umgang mit VERA-8 auch irgendwie geändert hat?

**31FL2B:** Ja, was heißt geändert. Also, ich sage mal so.. / wir haben es jetzt einfach akzeptiert, dass.. / das ist ja nicht nur VERA-8, das sind ja auch andere Vergleiche, die stattfinden.. / dass es jetzt da ist und wir bereiten uns darauf vor und wir sind jetzt also nicht mehr so, dass wir jetzt nur unsere zusätzliche Arbeit sehen. Das war also zu Anfang so gewesen und das wird ja von anderen Lehrern genauso gehen, dass man also sagt, oh Gott.. / also, die wollen eine Eingabe haben, die wollen eine Auswertung haben.. / Abi musste auswerten, zehnte Klasse musste auswerten und, und, und.. / wir haben ja auch noch hier unsere Leistungs- und Begabtenklassen.. / da habe ich dann auch noch mal die Vergleichsarbeit gehabt und.. / also, ich denke, das hat sich jetzt erst mal so gegeben. Also, man geht da schon jetzt.. / ist halt so und wir sind jetzt auch so weit.. / (31FL2B, 44)

Oftmals wird von den Fachbereichsleitungen jedoch auch berichtet, dass es keine Veränderung der Kommunikation in Bezug auf die Vergleichsarbeiten der achten Klasse gegeben habe, da diese bereits vorher schon sehr gut gewesen sei (11FL1B, 21FL1B, 34FL2B, 34FL3B).

I: Sind so Diagnose-Vergleichsarbeiten Auslöser für mehr Kommunikation an der Schule und mehr Austausch zwischen den Lehrern?

**11FL1B:** Ja. Also, zumindest in der Phase, in [...] der die stattfinden schon, da spricht man natürlich schon darüber. Und aber sonst der Austausch ist schon rege. [...] Also das hat sich jetzt hier nicht vergrößert (11FL1B, 108)

### *d. Kein Austausch*

Entgegen den obigen Beispielen für aktiven Austausch zu VERA in den Schulen, sowohl informell als auch strukturiert, gibt es auch viele Fachbereichsleitungen, die von einer nicht-

vorhandenen Kommunikation an ihrer Schule sprechen (12FL1A, 42FL1A, 12FL1B, 21FL3B, 23FL1B, 23FL2B, 23FL3B, 35FL2B).

In anderen Fächern bin ich überfragt. Also, ich muss ehrlich sagen, das ist/ da fühle ich mich auch nicht zuständig, für Deutsch wäre ich ja inkompetent. Ich kann die Kollegen unterstützen bei der Statistik und bei der Auswertung, dann haben die die Auswertung und was sie damit machen ist ihr Problem. (12FL1A, 137)

Eine Fachbereichsleitung begründet den nicht erfolgten Austausch damit, dass bei den Fächern, die nicht an VERA-8 teilnehmen, kein Interesse an der Kommunikation dazu bestehe. Interessant erscheine dies lediglich für die teilnehmenden Fachbereiche (21FL1B).

**21FL1B:** Ich glaube das bringt, wenn wir das auf 'ner Gesamtkonferenz besprechen../ In der Mathematik ist es oft etwas../ sind die Ergebnisse anders als jetzt beispielsweise in Deutsch oder in der Fremdsprache, das muss man einfach dann auch so akzeptieren. Und außen vor sind eben die Naturwissenschaften und dergleichen. Da ist auch nicht so das Interesse vorhanden.

I: Von den anderen Fächern, wenn die nicht daran teilhaben meinen Sie? Ah ja, okay.

**21FL1B:** Ja, ja. Also, da kann man das nicht auf 'ner Gesamtkonferenz../ Dann müsste man sich wirklich nur mit den betroffenen Fächern zusammensetzen. (21FL1B, 48)

Eine weitere Begründung für einen nicht stattfindenden Austausch ist das Abwarten auf ein bestimmtes Gespräch mit der Gewissheit, dass eine Kommunikation über die Vergleichsarbeiten und das weitere Vorgehen danach erfolgen wird.

I: Und wurden die Ergebnisse auf der Gesamtlehrerkonferenz besprochen oder thematisiert?

**24FL2B:** Na bis jetzt noch nicht, soweit ich weiß. Aber NAME PERSON hatte ja auch gesagt, dass sie auch dieses Gespräch abwartet. Also, auch was hier passiert und das wird mit Sicherheit noch reflektiert. Also, ich denke schon, dass da noch was passiert und wir sind ja auch gespannt, wie das in den nächsten Jahren läuft. (24FL2B, 18)

## 5.2 Aktion

Im Zuge der „Aktion“ werden Maßnahmen wie schulcurriculare Veränderungen oder Beschlüsse auf gesamter Schulebene bedeutsam. Hierzu zählen externe Fortbildungen ebenso wie intern organisierte Weiterbildungen.

### 5.2.1 Maßnahmen

Aus einer Schule wird berichtet, dass die Fokussierung auf Sprache und sprachliche Richtigkeit in allen Unterrichtsfächern durchgesetzt werden solle. Diese Maßnahme resultiere jedoch nicht einzig aus VERA-8, sondern sei ein Ergebnis der allgemeinen Schulentwicklung.

**21FL1B:** Was jetzt für uns neu ist, das ist aber auch../ das war Thema der letzten Gesamtkonferenz, dass die anderen Fächer auch eben darauf achten sollten, dass die Sprache oder das Sprachwissen geschult wird. Das heißt für alle Fächer, dass man ganz gezielt schaut, auch in der Mathematik eben, ist der Antwortsatz richtig? Ist die Logik eines Satzes richtig? Und dass man das ankreuzt und nicht ignoriert.

I: Aber das ist eine Entscheidung, die basiert auf VERA-8 tatsächlich oder ganz allgemein?



**21FL1B:** Das basiert eigentlich auf der Basis, ein Sprachförderkonzept zu entwickeln, dass eben alle Fächer eben durchgängige Sprachbildung verfolgen. Und anders geht es eben auch nicht. (21FL1B, 62)

In zwei Schulen wurden aufgrund der Vergleichsarbeiten in der achten Klasse eine Klassenarbeit erlassen oder in einer anderen Form geschrieben (24FL2A, 21FL3B).

**21FL3B:** Ich habe das letztes Jahr gemacht einmal und es dauert Stunden und Aberstunden. Und in dieser Zeit könnten wir andere nützliche Dinge tun, wie z.B. die vierte Klassenarbeit schreiben, die man uns ja großzügiger Weise erlassen hat für das 8. Schuljahr.

I: Wegen VERA-8.

**31FL3B:** Wegen VERA. (31FL3B, 26)

Eine Fachbereichsleitung berichtet davon, dass an ihrer Schule momentan die schulinternen Rahmenlehrpläne in allen Fachbereichen überarbeitet werden. Dies geschehe allerdings nicht auf Grundlage von VERA-8-Ergebnissen, sondern resultiere aus einer schlechten Schulvisitation und neuen Rahmenlehrplänen, so erklärt die Fachbereichsleitung an einer anderen Stelle.

I: Ne, aber das war../ da haben wir gut vorgegriffen. Wird denn../ oder können Sie das in den letzten Jahren festmachen, ob Sie Rückmeldung als Grundlage für die Entwicklung des Unterrichts../ haben Sie schon ein bisschen gesagt mit den Aufgaben../ oder des schulinternen Rahmenlehrplans genutzt? Kann man das so sagen, dass es auch im schulinternen Rahmenlehrplan irgendwie integriert wurde?

**31FL2B:** Also, wie gesagt, wir haben sie ja jetzt neu geschrieben../ Also, auch ein bisschen auf den neusten Stand gebracht, indem wir also uns auch mehr auf prozessbezogenen Kompetenzen, inhaltsbezogene Kompetenzen../ welche Unterrichtsmethoden kann man in bestimmten Stoffgebieten bevorzugt anwenden../ das haben wir jetzt also neu gemacht../ sind jetzt dabei../ sage ich mal so, die Kollegen haben das jetzt hier../ wir haben das aufgeteilt und wir wollen das jetzt vergleichen, besprechen, sodass wir also zum neuen Schuljahr mit frischen Plänen starten können und natürlich haben wir auch vorher besprochen, was muss mit rein.“ (31FL2B, 60)

An einer Schule wurde beschlossen, dass die Fachlehrkräfte bei der Durchführung der Vergleichsarbeiten ihre eigenen Klassen betreuen (11FL1A).

Und äh also, wir haben hier jetzt auch vereinbart, dass wir schauen wollen, dass das in Zukunft immer so ist, dass die Fachlehrer dann auch vor Ort sind. (11FL1A, 104)

Zwei Fachbereichsleitungen sprechen davon, dass Maßnahmen je nachdem ergriffen werden, wie die Ergebnisse ausfallen. Dabei reiche die Spanne von der Bestätigung der eigenen Arbeit bis zur Überlegung, welche Ursachen für schlechte Ergebnisse in Frage kommen könnten und was dagegen getan werden kann (31FL3A, 33FL1B).

I: Welche Konsequenzen werden an Ihrer Schule aus den Ergebnissen von VERA oder MSA sind ja auch Zentralprüfungen, werden daraus gezogen, jetzt konkret auf die Schule bezogen?

**33FL1B:** Na, es hängt natürlich davon ab, wie die Ergebnisse erst mal ausfallen. Ich mein, wenn sie natürlich ganz positiv ausfallen, kann man natürlich sagen, dann war das, was wir vorher gemacht haben, halt ja nicht so falsch gewesen. Wenn sie natürlich sehr negativ ausfallen, weil wir kriegen ja auch dann 'ne Rückmeldung von den zehnte Klassen Prüfungen vom Ministerium dann nachher, dann überlegt man natürlich schon, also woran lag es jetzt. (33FL1B, 62)

Dies wird von der Person noch weiter ausgeführt, indem erklärt wird, dass schlechte Ergebnisse auf bestimmte Ursachen zurückzuführen seien, welche ergründet werden sollten.

Lag es jetzt wirklich daran, dass die konkrete Klassensituation nicht so positiv ist, dass eben relativ viele Leistungsschwache da drin sind, dass das ein Grund ist. Oder wenn man dann auch vergleicht mit anderen Kollegen, dass man zum Beispiel sagt, also, es ist auffällig, dass bei bestimmten Kollegen halt, die immer negativ sind, bei anderen sind die immer positiv, dass man da natürlich guckt, ob es da irgendwelche ja Ursachen gibt, wo man eben auch erkennt, woran es vielleicht liegen könnte anschließend. (33FL1B, 63)

In einer Schule kann von einer zusätzlichen Förderung durch eine Lehrkraft berichtet werden, die jedoch aufgrund der Stundenzahl zeitlich sehr begrenzt ist (31FL3A).

Also, es gibt schon Maßnahmen, aber meistens wird halt, also hier haben wir ganz schlechte Leistungen, hier müssen wir mal zusehen, dass wir die Schüler wieder ranführen und wenn dann Stunden da sind versucht man es auch und wie gesagt, in diesem Jahr hat sich der Kollege zusätzlich zu seiner Arbeitszeit bereit erklärt, dort Förderunterricht durchzuführen. Aber ansonsten ist eben kein Stunden-Pool mehr vorhanden, um eine Förderung durchzuführen, in Mathe jedenfalls. (31FL3A, 36)

Eine Fachbereichsleitung schildert, dass man sich auf Grund der VERA-Ergebnisse im Fachbereich dazu entschlossen habe, regelmäßige Übungseinheiten durchzuführen und gemeinsame Klassenarbeiten zu planen. Eine andere Fachbereichsleitung berichtet von einer gemeinsam organisierten Vorbereitung auf Vergleichsarbeiten, sodass alle einen ähnlichen zeitlichen Aufwand betreiben (34FL2A, 33FL3A).

**33FL3A:** Ja, leichter war es mit unseren Auswertungen.

I: Und da wird doch konkret was gemacht?

**33FL3A:** Ja, dann kann konkret festgelegt werden. Also, wir haben jetzt konkret festgelegt, welche Übungen konkret in den neunten Klassen in diesen Stoffgebieten, ganz einfache Aufgaben../ Versucht jetzt jeder einigermaßen regelmäßig durchzuführen. Und wir wollen dann eben wieder versuchen, Neunte oder Anfang Zehnte noch mal so eine gemeinsame Arbeit zu schreiben. Und wollen versuchen da zu gucken, ob wieder etwas besser geworden ist. (33FL3A, 42)

An einer Schule hat ein Lehrerwechsel aufgrund dessen stattgefunden, dass Lücken aus den Vergleichsarbeiten nicht geschlossen werden konnten, weil es der Lehrkraft nicht gelang, Stoffgebiete adäquat zu vermitteln (43FL1A).

Häufig wird von den Fachbereichsleitungen berichtet, dass es keine konkreten Maßnahmen an der Schule als Resultat aus den Vergleichsarbeiten gebe. Ein häufig genannter Grund dafür sind die guten Ergebnisse, die keinen Anlass geben etwas zu verändern (23FL1A, 24FL2A, 32FL2A, 32FL3A, 23FL2B, 24FL1B, 31FL2B, 33FL3B, 34FL3B, 34FL1A).

Na, bis jetzt sind wir eigentlich ganz ordentlich gefahren. Also, es waren ja keine Auffälligkeiten da, sodass wir also der Meinung waren, dass so, wie wir die Rahmenpläne zusammengestellt haben../ also, die umgesetzt haben in den entsprechenden Klassenstufen, dass das erst mal so in Ordnung ist. Ja. Und wenn jetzt nichts Gravierendes kommt, dann lassen wir das natürlich auch so. (33FL3B, 59)

Eine Fachbereichsleitung spricht davon, dass Maßnahmen erwähnt, allerdings nicht umgesetzt werden (32FL1A).

I: Konsequenz könnte z.B. sein, wenn das Ergebnis besonders gut ist, dass die Klasse oder der Lehrer vor der Schulversammlung dann ausgezeichnet wird.

**32FL1A:** Ja, es wird zwar erwähnt dass, aber nein. (32FL1A, 65)

## 5.2.2 Fort- und Weiterbildungen

Viele Fachbereichsleitungen äußern sich in den Interviews zu Fort- und Weiterbildungen bezüglich der Vergleichsarbeiten in der achten Klasse. Dies geschieht jedoch nicht in dem Kontext, dass die Veranstaltungen ein Resultat aus geschriebenen Tests darstellen, sondern es handelt sich meistens um allgemeine Informationsveranstaltungen, die häufig vor der Durchführung der Arbeiten stattfinden (32FL1A, 33FL2B, 35FL1B, 35FL3B).

### Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen

Viele interviewte Fachbereichsleitungen berichten, selbst schon einmal an einer Fort- oder Weiterbildung zu Vergleichsarbeiten teilgenommen zu haben (32FL1A, 32FL2A, 22FL1B, 35FL1B, 35FL2B, 35FL3B).

**I:** Wenn es zum Beispiel um die Entwicklung von didaktischen Handbüchern oder so was geht. Haben Sie mal 'ne Fortbildung gemacht zu VERA-8?

**35FL1B:** Lassen Sie mich überlegen, da war mal eine, an der ich teilgenommen habe, aber die ist schon ein paar Jahre her (35FL1B, 57)

Daneben gibt es auch Personen, die die Informationen aus diesen Veranstaltungen über andere Lehrkräfte erhalten, die teilgenommen haben. Da meistens nur ein oder zwei Lehrkräfte einer Schule solchen Fortbildungen beiwohnen (33FL1A, 34FL2A).

**I:** Haben Sie selbst an einer Fortbildung teilgenommen für VERA-8?

**33FL1A:** Ich habe nur einmal eine Klasse gehabt und eine Kollegin war da gewesen, die uns dann anschließend darüber informiert hat, weil die natürlich wieder im Dezember liegen, in der Zeit, wo Vorabitur geschrieben wird, was dann zeitlich wieder nicht so optimal war. (33FL1A, 7)

Eine Fachbereichsleitung berichtet von der Teilnahme an einer Veranstaltung, bei der es explizit um Einholen von Verbesserungsvorschlägen und Kritik an VERA-8 gegangen sei, der aber keine Veränderungen folgten.

**32FL1A:** Ganz am Anfang war es einmal so eine Durchführungsveranstaltung, die ja, als das überhaupt neu eingeführt wurde und dann war ich, vor zwei Jahren noch einmal, zu einer Weiterbildung. Da ging es mehr um die Inhalte, dass wir auch gefragt wurden, was günstig ist oder ungünstig uns erscheint, was da gar nicht rein sollte oder welche Veränderungsideen wir hätten.

**I:** Und wurden diese Veränderungsideen aufgenommen? Haben Sie danach was gesehen, dass sich da was verändert hat?

**32FL1A:** Nein. (32FL1A, 85)

Nur eine Fachbereichsleitung erklärt, noch nie an einer Fortbildung teilgenommen zu haben.

**I:** Und haben Sie mal an so einer Weiterbildung teilnehmen können oder ein anderer Kollege aus dem Bereich Mathematik?

**34FL2A:** Also, ich habe definitiv an keiner teilgenommen, weil, ja Zeitmanagement. (34FL2A, 91)

Mehrere Fachbereichsleiter/-innen äußern sich über die Problematik der Freiwilligkeit und damit der Wirksamkeit von Weiterbildungen (31FL1A, 33FL1A, 33FL3B, 35FL2B).

Es sind immer die, die sowieso interessiert sind, weil Fortbildungen nicht verpflichtend ist. Deswegen sag ich, diese Zusammenarbeit in regionalen Fachkonferenzen, das wär' wirklich super, um da an einem Strang zu ziehen und Strategien auch gemeinsam zu entwickeln, die wirklich praktisch orientiert sind auch. (35FL2B, 43)

Einige der interviewten Personen beschreiben, dass sie selber schon einmal Fortbildungen bezüglich VERA-8 angeboten haben oder es in der eigenen Schule organisierte Weiterbildungen gebe (33FL3A, 34FL3B, 35FL2B).

**34FL3B:** Ja, also, sie lesen zu oberflächlich [...], antworten einfach nicht dezidiert genug. So. Das ist aber ein Bild, was sich auch in der zehnten Klasse zeigt.

I: Und letztes Jahr haben Sie daraufhin eine Fortbildung für Lehrkräfte gemacht?

**34FL3B:** Ja. Ich habe Übungen entwickelt, die also, aus meiner Sicht, hoffentlich geeignet waren, aus Aufgabenstellungen Schreibhandeln abzuleiten und habe da also natürlich spielerisch so etwas aufbereitet, dass zeigen sollte: „Das muss ich hier nicht machen, aber das muss ich machen, wenn die Aufgabe so lautet!“ Das war das Ziel. (34FL3B, 13)

Danach gefragt, ob sich nach der von Ihr angebotenen Fortbildung etwas verbessert hätte oder ob Feedback von den Kollegen/-innen kam, erklärt eine Fachbereichsleitung, dass eine solche Überprüfung nicht in ihren Aufgabenbereich falle.

I: Und gab es dann noch mal Feedback dazu? Haben Sie das noch mal überprüft, ob das, sozusagen, gefruchtet hat?

**34FL3B:** Das ist schwer überprüfbar. Also, das ist, glaube ich, auch nicht meine Aufgabe. Ich kann ja nicht an den ganzen Schulen jetzt gucken, bessert sich das, wenn ich jetzt also so eine Fortbildung machen oder bessert sich das nicht, ne. (34FL3B, 16)

### 5.3 Evaluation

Inwiefern werden die Ergebnisse zur Außendarstellung der Schule, z.B. durch Veröffentlichung, genutzt und fließen in den Selbstevaluations- und Schulentwicklungsprozess der Schule mit ein? Interessant ist hierbei auch, welche weiteren Evaluationsinstrumente schulintern verwendet werden.

Von einer Fachbereichsleitung wird sich kritisch über die Rahmenbedingungen der Schulevaluation geäußert.

[...] ich mein über die Vorgabe, dass wir zeitliche Vorgaben haben, bis wann die Evaluation geschrieben werden muss und bis wann wir dann das Schulprogramm überarbeitet, evaluiert und neugefasst werden muss. Und diese Dinge, das ist ein Konstrukt, was man uns von oben da aufgedrückt hat. (21FL2A, 67)

#### 5.3.1 Veröffentlichung der Ergebnisse

Der Großteil der Fachbereichsleitungen erzählt, dass die Ergebnisse der Schüler/-innen an die Eltern weitergegeben werden (11FL1A, 13FL1A, 14FL1A, 22FL1A, 24FL1A, 33FL3A, 34FL1A, 34FL2A, 21FL1B, 21FL2B, 21FL3B, 22FL2B, 24FL2B, 34FL1B, 35FL1B).

Also ich hab' es damals auf dem Elternabend so gemacht, dass ich sozusagen diese klassenübergreifenden Ergebnisse auch im Elternabend vorgestellt habe und versucht habe, eben zu erläutern für mein Fach / Also,

erstens zu erläutern, was bedeutet das. Und zweitens auch darauf zu kommen, was heißt das. Also A: Wie kommt es zustande? Und B: Was könnte man sich vorstellen, welchen Weg geht man jetzt weiter, wo sind Stärken, wo sind Schwächen, wo müsste diese Klasse arbeiten? (13FL1A, 181)

Zwei Fachbereichsleitungen sprechen ausdrücklich davon, die Eltern nicht informiert zu haben bzw. den Beschluss gefasst zu haben, die Eltern nicht zu informieren (21FL3B, 24FL1B).

I: Haben Sie auch die Eltern informiert?

**24FL1B:** Nein. (24FL1B, 72-73)

Mehrmals wird auch explizit erwähnt, dass die Schüler/-innen über die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten informiert werden (11FL1A, 15FL1A, 34FL1A, 34FL2A).

Also zuerst mal ist es so, jeder Schüler kriegt ja einen Zettel, da steht/ [...] steht sein Ergebnis und das Ergebnis der Vergleichsklasse und der Klasse (15FL1A, 569)

Des Öfteren wird eine Veröffentlichung von Ergebnissen durch die Schule geschildert. Dabei wird zweimal auf eine Veröffentlichung allgemein hingewiesen (21FL1A, 21FL3B).

I: Nicht unbedingt. Aber die Ergebnisse werden schon veröffentlicht?

**21FL1A:** Ja, ja. Das auf jeden Fall, ja. (21FL1A, 57)

Eine Fachbereichsleitung spricht im Zuge der Bekanntmachung davon, dass die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten auf den Regionalkonferenzen jeweils für die einzelnen Schulen vorgestellt und ausgetauscht werden.

I: Es gibt ja./ Die Schule steht ja in so gewisser Weise in Konkurrenz mit anderen Schulen. Werden Ergebnisse vom MSA, vom Zentralabitur oder von VERA-8 eingesetzt, um für die Schule zu werben? Um zu zeigen: „Wir sind besser als die anderen Schulen, es lohnt sich, hierher zu kommen.“?

**21FL2A:** Das müssen Sie den Schulleiter fragen. Ich antworte mal erst so aus meiner Perspektive als Fachbereichsleiterin. Bei den Regionalkonferenzen treffe ich ja die Fachzuständigen für Mathematik aller Schulen aus NAME ORT und da tauschen wir uns natürlich schon aus. Bestätigt aber immer wieder den Ruf der jeweiligen Schule in [NAME REGION]. (21FL2A, 62)

Eine weitere Praxis der Veröffentlichung von Ergebnissen ist die Aufnahme dieser in das Schulprogramm, welches unter Umständen auf der Schulhomepage veröffentlicht wird. (21FL2A, 22FL1A).

[...] aber da sind wir gerade in einer Phase, dass quasi eine neue Fassung unseres Schulprogramms jetzt gerade verabschiedet wurde, wo auch Teile der Ergebnisse mit drin stehen. Und wenn dieses Schulprogramm zum Beispiel auf der Homepage veröffentlicht wird, dann ist es einem interessierten Leser durchaus möglich, da Einblicke zu bekommen. (21FL2A, 63)

Des Weiteren werden Ergebnisse auch auf der Homepage der jeweiligen Schule bekannt gegeben (23FL1A, 24FL1A).

Der Kollege, der das macht, ist da mehrfach schon für seine tolle Homepage ausgezeichnet worden. Dadurch ist sie ziemlich, immer sehr aktuell und Ergebnisse müssen aus dem Grund auch immer wieder relativ schnell verschwinden. Die sind dann eben nicht dauerhaft eingestellt. (24FL1A, 74)

Eine Fachbereichsleitung beschreibt die Veröffentlichung der Ergebnisse auf der Homepage des ISQ, die allerdings nur auf Nachfrage geschieht (32FL3A, 41).

Zwei der interviewten Personen äußern sich kritisch zur Veröffentlichung von Ergebnissen aus den Leistungsvergleichsarbeiten, da sie ein Ranking zwischen den Schulen befürchten (14FL1A, 15FL1A).

Auf der Homepage ist es momentan noch kein Thema. [...] Soweit ich weiß. Das wäre eine Möglichkeit. Ich denke, viele Schulen sind da auch momentan ein bisschen vorsichtig, weil es läuft natürlich so in ein schulübergreifendes Ranking raus. (14FL1A, 229)

Dahingegen wird von einer Fachbereichsleitung explizit ein landesweiter Vergleich gewünscht (14FL1A).

Nein, das ist das, was ich eigentlich auch etwas bemängle, dass eigentlich das ganze einseitig von Stadt A zu uns kommt und dann in der Schule bleibt. [...] Mal interessant wäre jetzt beispielsweise eine Rückkopplung wieder zurück nach Stadt A und dort eine landesweite Gesamtauswertung, sodass man als Schule auch sehen würde, wo man steht. (14FL1A, 103)

Mehrmals wird davon berichtet, dass an der Schule die Veröffentlichung von VERA-8-Ergebnissen in keiner Form stattfindet (24FL1A, 24FL2A, 31FL2A, 33FL1A, 43FL1A, 23FL3B, 24FL1B, 35FL2B).

I: Wurden die Ergebnisse in irgendeiner Form nach außen (1 WORT UNV), das heißt auf die Homepage.. /

**24FL2A:** Ja, VERA-8, glaube ich jetzt nicht unbedingt, aber MSA ja. (24FL2A, 27)

Drei Fachbereichsleitungen können auf die Frage nach der Veröffentlichung von Ergebnissen im Allgemeinen (31FL1A) oder in bestimmten Zusammenhängen (33FL1B, 31FL2B, 31FL2B) keine Angabe machen, da sie darüber nicht informiert sind.

I: Und werden die Ergebnisse aus VERA-8 in der Schulvisitation berücksichtigt? Wissen Sie das?

**31FL2B:** Das weiß ich nicht. Kann ich nicht beantworten. Da müssen Sie NAME PERSON fragen, das weiß ich nicht. (31FL2B, 88)

### 5.3.2 Teil der Evaluation

Ein Großteil der Fachbereichsleitungen sieht die Vergleichsarbeiten in der achten Klasse als einen Teil der Evaluation bzw. Selbstevaluation der Schule an (12FL1A, 22FL1A, 24FL1A, 22FL2B, 31FL2B, 33FL1B, 33FL2B, 34FL3B).

I: Würden Sie VERA auch als Teil einer Selbstevaluation der Schule sehen?

**31FL2B:** Ja. Auf jeden Fall. Ja, hatte ich ja vorhin schon gesagt, dass wir das evaluieren. Also, dass wir jetzt soweit sind, dass wir das evaluieren und dass wir jetzt nicht sagen, okay wir schreiben das jetzt nur und das ist jetzt Mehrarbeit.. / Das war eben vor ein paar Jahren noch so.. / Das ist nicht mehr so. Jetzt wird also geguckt, wo müssen wir ansetzen, was hat gut geklappt, wo können wir uns auf die Schulter klopfen und wo noch nicht? (31FL2B, 86)

Eine Fachbereichsleitung weiß nicht genau, ob die Ergebnisse in die Evaluation der Schule mit einfließen, geht jedoch davon aus, da in diesem Prozess alles, was die Schule betrifft, betrachtet werde.

I: Und wurden da auch die Ergebnisse von zentralen Lernstandserhebungen irgendwie berücksichtigt in der Evaluation der Schule?

**34FL1A:** Das kann ich Ihnen jetzt nicht mit 100-prozentiger Sicherheit sagen, weil es wurde eigentlich alles in Betracht gezogen, also, da müssten wir dann vielleicht noch mal bei unserer Schulleiterin nachhaken. Das weiß ich nicht genau, ob das mit einging, aber ich gehe mal davon aus, dass auch solche Ergebnisse da mit eingeflossen sind. (34FL1A, 95)

Einige wenige Aussagen machen deutlich, dass die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten nicht zur Evaluation in der Schule herangezogen werden (11FL1A, 13FL1A, 33FL1B).

Also, das ist ein 'ne komplexe Geschichte, die Selbstevaluation. Wir haben das ja hier schon gemacht und also ich würd' jetzt hier [...] keinen Zusammenhang zunächst mal herstellen wollen zwischen Selbstevaluation und diesen DVAs. (11FL1A, 186)

Eine Fachbereichsleitung begründet die Auslassung der Ergebnisse im Evaluationsprozess damit, dass die Tests den Unterricht nicht widerspiegeln (13FL1A).

Weil eben, wie gesagt, wir denken, dass es an unserem Unterricht vorbei geht und deshalb nutzen wir es halt nicht. Ich wiederhole mich da jetzt dauernd, aber das ist / [...] Halt irgendwo der Knackpunkt, ja? Wenn ich nicht das Gefühl habe, dass da wirklich [...] auf meine Arbeit Bezug genommen wird, dann kann ich das ja nicht wirklich nutzen. (13FL1A, 177)

Oftmals wird durch die Fachbereichsleitungen die Erstellung eigener schulinterner Vergleichsarbeiten innerhalb der Klassenstufen angesprochen (21FL2A, 31FL1A, 23FL1B, 31FL2B, 33FL3B, 35FL1B).

Und da ist dies LAL wenig hilfreich, weil es einfach viel zu leicht ist. Ich weiß nicht, woran es sich orientiert. Und da haben wir dann unsere eigenen, dementsprechend Arbeiten bzw. Übungen entwickelt und schreiben dann auch die gleiche Arbeit, zur gleichen Zeit, in allen siebten Klassen, um da 'n Vergleich zu haben. Aber das, was vom Senat kommt, ist einfach zu leicht. (23FL1B, 58)

Weitere Fachbereichsleitungen erwähnen die Aufnahme der Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten in den Schulinspektionsbericht. Häufig wissen sie es selber nicht sicher, gehen jedoch davon aus, dass die Berücksichtigung der Ergebnisse geschehe (21FL1B, 22FL1B, 24FL2B, 33FL2B, 33FL3B, 34FL1B).

I: Allerletzte Frage, was mir noch einfällt: Fließen die Ergebnisse mit in die Schulinspektion ein? Wissen Sie das?

**22FL1B:** Das auf jeden Fall. Aber die letzte ist ja nun gerade ein Jahr her. Aber sie sind eingeflossen und sie werden auch wieder einfließen. In drei Jahren? Denk ich mal. (22FL1B, 128)

Zwei Fachbereichsleitungen berichtet davon, dass während der Visitation nicht nach den Ergebnissen gefragt worden sei und somit auch nicht vorstellbar sei, dass die Ergebnisse in den Bericht eingeflossen sind (33FL1A, 34FL2B).

I: Wurden die Ergebnisse aus VERA-8 bei der Schulvisitation berücksichtigt, wissen Sie das?

**34FL2B:** Das weiß ich nicht. Ne, ich glaube nicht ../ ich glaube eher nicht. Also, die Visitation liegt ja auch schon eine Weile zurück. Es soll jetzt aber demnächst wieder was kommen, aber meines Wissens sind wir danach nicht gefragt wurden damals. Ich weiß jetzt nicht, ob das in der Schulleitung erfragt worden ist, aber hier sind wir nicht gefragt worden. (34FL2B, 78)

### 5.3.3 Schulentwicklung

Etliche Fachbereichsleitungen berichten davon, dass die Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten in ihrer Schule keine Rolle für die Schulentwicklung spielen (11FL1A, 13FL1A, 14FL1A, 11FL1B, 12FL1B, 13FL1B, 21FL1B, 23FL1B, 23FL3B, 31FL1B, 31FL2B, 33FL1B, 34FL2B).

I: [...] Würden Sie sagen, dass VERA-8 den Zweck erfüllt, Schul- und Unterrichtsentwicklung voran zu bringen?

**21FL1B:** Nein. Nein.

I: Ganz klar nein?

**21FL1B:** Ganz klar nein. Da gibt es zig andere Dinge, die schülerorientierter sind, die auf die Motivation eingehen, die Schüler mitnehmen, da wo sie stehen und nicht irgendwo etwas zentral Gefertigtes überstülpen. Ja, tut mir leid, dass ich da so kritisch bin, aber es geht nicht anders.“ (21FL1B, 140)

Einmal wird gesagt, dass die Ergebnisse eine Rolle in der Schulentwicklung spielen, sie jedoch nur ein Aspekt von vielen seien.

I: Wie ist denn die DVA hier in der Schulentwicklung eingebunden? Kriegen Sie da was mit? Spielt das eine Rolle?

**13FL1B:** Also, wenn überhaupt, nur als eine von ganz vielen Kategorien. Also, es wird schon so ernst genommen, dass wir da drauf gucken, dass es evaluiert wird, dass wir die Ergebnisse festhalten. (13FL1B, 220)

Zwei Fachbereichsleitungen erzählen, dass sie es prinzipiell begrüßen, die Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten in die Schulentwicklung mit einfließen zu lassen, es an ihrer Schule jedoch aufgrund guter Ergebnisse nicht der Fall sei (24FL2B, 34FL1B).

I: Also, werden da vielleicht irgendwelche Veränderungen angestoßen im schulinternen Rahmenlehrplan aufgrund von Rückmeldungen?

**34FL1B:** Ja, ich denke mal, wie gesagt, wir sind ja in der relativ komfortablen Situation gewesen, dass wir immer recht gut abgeschnitten haben ../ aber ansonsten sicherlich, man guckt natürlich, na ja, das haben wir ja auch drin oder das wir eben nicht drin ../ na sicherlich zieht man da immer dann wieder Vergleiche und sagt, ja das müssen wir machen, das müssen wir nicht. Aber, wie gesagt, es war Gott sei Dank für uns bisher../ wir hoffen nicht, dass es sich ändert../ aber immer eigentlich so, dass wir sagen konnten, im Großen und Ganzen können wir zufrieden sein.“ (34FL1B, 46)

Dreimal wird davon berichtet, dass die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten Auswirkungen auf die Qualitätsentwicklung in der Schule haben. Dies beinhaltet vor allem Selbstreflexion, Formulierung von Leitsätzen und die Verarbeitung der Ergebnisse (11FL1A, 12FL1A, 15FL1A).

**11FL1A:** Ja also, es ist eben die Möglichkeit der Selbstreflexion, dass man eben sich bestimmte Dinge bewusst macht und die [...] Qualitätsverbesserung spielt das schon 'ne Rolle, ja. Also, das diese Rückmeldung, die man da bekommt, macht einem eben bestimmte Dinge bewusst und das kann sich schon positiv auswirken.

I: Also, da würden Sie dann sagen, dass die DVA vielleicht so Teil der Qualitätsentwicklung sein kann oder sei sollte?

**11FL1A:** Das kann schon sein, ja. (11FL1A, 196)

Ebenso wird dreimal davon berichtet, dass ein Einfluss der Ergebnisse auf das Schulcurriculum und deren Veränderung bestehe (12FL1A, 12FL1B, 45FL1B).



[...] wir haben natürlich Konsequenzen gezogen aus [...] Den DVAs [...]. Im Prinzip zum Teil das Curricula etwas umgestellt. (12FL1B, 5)

Eine Fachbereichsleitung schildert, dass die Bearbeitung der Rahmenlehrpläne in Zusammenhang mit den Vergleichsarbeiten stehe (31FL2B).

[...] wir überarbeiten jetzt gerade so unsere schulinternen Rahmenlehrpläne und so.. / dass man doch jetzt eigentlich bewusster damit umgeht mit solchen Leistungsvergleichen. Und dass also jetzt nicht mehr so eine negative Stimmung, wie vor Jahren war.. / (31FL3B, 45)

Des Weiteren wird erzählt, dass die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten in das Schulportfolio und in die Überarbeitung des Schulprogramms eingehen (13FL1A, 22FL1A).

Also, das haben wir zum Beispiel damals für unser Portfolio für, also, als Rückmeldung auch an die Schulleitung und dann eben, wie wir damit umgehen mit diesem Ergebnis. Haben wir schon eine Rückmeldung zusammengestellt: Wo sind unserer Meinung nach Schwächen? (13FL1A, 67)

## 6. Nutzungsebene: Fachkonferenz

### 6.1 Rezeption/Reflektion

Bei der Rezeption und Reflektion der Ergebnisse geht es vor allem darum, wie die Vergleichsarbeiten und deren Ergebnisse auf Ebene der Fachkonferenz behandelt werden. Stellen sie einen Schwerpunkt dar? Wie wird darüber kommuniziert und weiter verhandelt? Welcher Umgang mit den Vergleichsarbeiten ist vorzufinden? Wie werden die Ergebnisse betrachtet? Werden Konsequenzen daraus abgeleitet?

Sehr allgemein zum Umgang mit VERA-8 äußert sich eine Fachbereichsleitung, indem sie betont, dass die Vergleichsarbeit an sich keinen großen Stellenwert in der Arbeit einnehme.

VERA-8 wird durchgeführt, wird ausgewertet und dann, glaube ich, ein bisschen auch ad acta gelegt. (31FL1B, 7)

Zwei andere Fachbereichsleitungen erläutern den Fokus bei der Ergebnisbetrachtung. Hierbei werde vor allem geschaut, ob sich die Schüler/-innen in einem über- oder unterdurchschnittlichen Bereich bewegen und wie sich der Rezeptionsprozess insgesamt gestaltet hat (43FL1A, 43FL2A, 55-61).

I: Und auf was achten Sie, wenn Sie diese Ergebnisse anschauen?

**43FL1A:** Auf plus und minus.

I: Also ob man über- oder unterdurchschnittlich ist.

**43FL1A:** Richtig. (43FL1A, 50-53)

Eine andere Aussage erklärt, in welchem Fall Konsequenzen aus den Ergebnisse gezogen werden und in welchen nicht. Vor allem aus besonders auffälligen Ergebnissen werden Maßnahmen abgeleitet.

Naja, das hatte ich vorhin schon angeschnitten. [...] Wie gesagt, eben in / bei auffälligen Ergebnissen. Ich würde mir das noch nicht einmal unbedingt wünschen bei Ergebnissen wo man sagt, wenn die Ergebnisse mit denen übereinstimmen, wie man die Klasse sowieso einschätzt, dann finde ich, muss auch nicht unbedingt eine Auswertung erfolgen. Dann ist es einfach eine Bestätigung der Einschätzung, die man eben aus anderen Faktoren auch zieht. Aber bei auffälligen Sachen, wenn [...] Zum Beispiel eine wäre überall überdurchschnittlich, was wir nicht haben, aber wenn das so wäre, könnte man schon Konsequenzen ziehen. (42FL1A, 97)

#### 6.1.1 Kommunikation

An dieser Stelle steht die Kommunikation der Fachbereichsleitung mit folgenden Ebenen im Vordergrund: Schulaufsicht, Schulleitung und individuelle Lehrkräfte. Insbesondere wird dabei die Form der Kommunikation betrachtet.

#### Kommunikation allgemein

Von den Fachbereichsleitungen wurde oftmals eine sehr allgemeine Kommunikation innerhalb des Fachbereichs und der Kollegen untereinander angesprochen. Dabei lag der

Schwerpunkt bei vielen auf der fach- und klassenstufenübergreifenden Kommunikation (31FL3A, 32FL1A, 12FL1B, 22FL2B, 23FL2B, 23FL3B, 31FL2B, 45FL1B).

Ja, ja da besprechen im Prinzip die Fachschaften, also Fremdsprache, Deutsch, Mathematik / [...] die besprechen dann die Ergebnisse. Das heißt, die Kollegen haben [...] einen Fragebogen erhalten, wie die DVA ausgefallen ist [...], ob sie im Prinzip auch noch Gründe dafür sich vorstellen können. Das heißt, der Kollege, der jetzt die Klasse für Deutsch, spricht mit seinem Vorgänger, wenn [...] das gehen sollte. Warum was besonders gut oder schlecht ausgefallen ist und das wird dann in den Fachkonferenzen erörtert und dann kann man überlegen, ob man irgendwelche Konsequenzen, was die Fachschaften betrifft, ziehen kann. (12FL1B, 43)

Eine Fachbereichsleitung beschreibt, dass sich die Kommunikation durch die Vergleichsarbeiten in den letzten Jahren verstärkt bzw. verändert habe.

I: Hat der zugenommen durch derartige Lernstandserhebungen? Also, insbesondere jetzt VERA zum Beispiel?

**24FL1A:** Über diese Sachen tauschen wir uns schon verstärkt aus. Vorher waren das mehr pädagogische, didaktische Neuerungen, so was war da verstärkt, wurde intensiver über Aufgaben gesprochen, jetzt wird intensiver über die Prüfungen gesprochen. (24FL1A, 107)

Eine andere Fachbereichsleitung berichtet, dass zwar über organisatorische Dinge gehäuft gesprochen wird, die Vergleichsarbeiten ansonsten jedoch keinen Effekt auf die Kommunikation im Kollegium hatten.

Dann gibt es vielleicht ab und zu eine Nachfrage zur Organisation, noch einmal zum Ablauf, aber ansonsten ist dadurch keine direkte Förderung von statten gegangen. Man redet darüber../ über den Sinn dieser Vergleichsarbeit, aber ich würde es nicht als eine Förderung oder als eine Verbesserung der Kommunikation bezeichnen. (23FL3B, 63)

Des Weiteren wird der Umgang innerhalb des Kollegiums von einer Fachbereichsleitung als optimal beschrieben, was die Kommunikation über die Vergleichsarbeiten mit einschließt. Weiterhin wird an anderer Stelle von einem positiven Klima zwischen den Lehrkräften gesprochen, was sich vor allem auf die Einstellung gegenüber den Vergleichsarbeiten beziehe (24FL1A, 11FL1B).

I: Und auch der Umgang innerhalb des Kollegiums und mit der Schulleitung was die Ergebnisse angeht? Würden Sie sich../

**24FL1A:** Das ist in Ordnung.

I: Das ist in Ordnung, also, Sie würden sich jetzt nicht wünschen, dass der in irgendeiner Form verstärkt werden sollte? Also Sie finden so wie der../

**24FL1A:** Ne, also das ist hier bei uns relativ optimal gelöst. (24FL1A, 103)

Durch eine Fachbereichsleitung wird beschrieben, dass es keine inner- oder außerschulische Kommunikation in Bezug auf die Weiterleitung von Ergebnisse oder Beschlüssen aus einem Fachbereich gebe.

I: Okay. Werden die Entscheidungen bzw. die Beschlüsse, die aus VERA-8 resultieren, sei es auf Schulebene oder Unterrichtsebene, werden die mit anderen Ebenen besprochen? Also, dass sie aus dem Fachbereich rausgehen und an die Schulleitung getragen werden oder vielleicht../ oder, ich weiß nicht, ob Sie mit der Schuladministration noch Kontakt haben, also Schulaufsicht?

**33FL1B:** Nein, also kann ich zumindest aus den letzten drei Jahren das nicht sagen, dass es irgendwie noch weitergeleitet wurde in dem Sinne. (33FL1B, 68)

Einmal wird auch explizit die Kommunikation der Lehrkräfte mit den Eltern angesprochen, die sich in dem Interesse der Eltern für die Ergebnisse begründet.

Na, die Eltern sind teilweise mit bestimmten Ergebnissen unzufrieden, weil sie nur sehen statistisch, die Aufgabe konnte fast keiner. Und es gibt Eltern, die dann hinterfragen und wo ich dann sage: „Also, das ist die Aufgabe, die ein Thema enthält, die noch nicht besprochen wurde.“ Und dann sagen aber auch andere Eltern: „Ja, aber dann müssen Sie das machen.“ Also, solche Ergebnisse kommen auch. Und es gibt aber auch Eltern, die sich das anhören und dann sagen: „Ja, ist okay. Es gibt ja keine Note.“ (35FL1B, 78)

### **Bemühungen der Fachbereichsleitung**

Eine Fachbereichsleitung spricht explizit davon, dass sie sich selber als Vorreiterin im Umgang mit den Vergleichsarbeiten sehe und eine positive Stimmung demgegenüber verbreiten möchte.

**11FL1B:** Also wenn es fünf Kollegen gibt, die der Sache positiv gegenüber eingestellt sind.

I: Wie sehen Sie da Ihre Rolle als Fachabteilungsleiterin?

**11FL1B:** Positiv auszustrahlen. (11FL1B, 25)

Drei weitere Fachbereichsleitungen hingegen bemühen sich nicht um die Beförderung eines aktiven Umgangs mit den Vergleichsarbeiten (23FL1B, 33FL1B, 33FL2B).

I: Von wem kriegen Sie die Ergebnisse, wenn die zurückkommen? [...] Oder kriegen die die einzelnen Lehrer?

**23FL1B:** Die einzelnen Lehrer könn' sich da einloggen. Die haben ja 'n Passwort und die Schule hat 'n Passwort und da kann man sich dann../ Ich hab das gar nicht. Das machen hier die Oberstufenleiter bzw. die pädagogischen Koordinatoren – heißt das ja hier – die kriegen praktisch../ die können sich einloggen und die einzelnen Kollegen könn' sich einloggen und ich glaub', die Eltern individuell könn' sich dann auch noch mal../ oder man kann auch noch so 'ne individuelle Einsicht bekommen wohl. Aber ehrlich gesagt, ich kümmer' mich da auch nicht groß weiter drum. (23FL1B, 23)

Auch in zwei weiteren Fällen kommt zum Ausdruck, dass sich die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen von VERA-8 gegenüber den Vorjahren gebessert hat (33FL2B, 33FL3B).

I: Sie können als Fachbereichs- oder Fachkonferenzleiter im ISQ auf diese Rückmeldungen auch zugreifen. Machen Sie da Gebrauch von?

**33FL2B:** Ich habe jetzt diese Information bekommen mit dem Schlüssel und dann werde ich mir die Sachen anschauen, ja.

I: Und haben Sie sich schon im vergangenen Jahr die angeschaut?

**33FL2B:** Nein. (33FL2B, 20)

### **Strukturierter Austausch**

Neben der strukturierten Kommunikation, die in den Subkategorien *Schulaufsicht*, *Schulleitung* und *individueller Lehrer/-in* folgt, sprechen einige Fachbereichsleitungen einen strukturiert organisierten Austausch in Fachleiter- und Regionalkonferenzen an, wo

gemeinsame Konsequenzen, auch fächerübergreifend, aus den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten thematisiert wurden (23FL3B, 31FL2B).

Also, wir haben uns jetzt auch ausgetauscht untereinander in der Fachleiterkonferenz../ wann wird was unterrichtet, was ich in meinem Fachunterricht nutzen kann. Also, wir wissen im Prinzip Bescheid, in Deutsch zum Beispiel: wie mache ich einen Vortrag, wie erstelle ich eine Gliederung, wie analysiere ich einen Text../ wann die das machen, sodass man das im Unterricht mit ausnutzen kann. Also, jetzt nicht selber noch mal als Mathelehrer noch mal, sage ich jetzt mal, von vorne anfängt, sondern weiß, okay Deutsch hat da schon eine Vorleistung geliefert und die Schüler auch darauf festgenagelt../ (31FL2B, 95)

Andere Fachbereichsleiter sprechen von einer strukturierten gemeinsamen Arbeitsweise in ihrem Fachbereich, die regelmäßige Treffen und gemeinsame Absprachen beinhaltet (22FL1A, 31FL2B, 35FL1B).

Dass wir also nicht nur diese richtigen Versammlungen in Anführungsstrichen für den Fachbereich durchführen, sondern dass wir gesagt haben, den ersten Donnerstag im Monat treffen wir uns früh../ also, eine halbe Stunde vor dem Unterricht, um kurze Absprachen zu treffen und das ist eigentlich sehr gut angekommen../ dass man noch mal auch in den Jahrgangsstufen sich noch mal kurz bespricht: „Wie weit bist du? Kommst du da zurecht? Oder bei mir läuft gar es gar nicht. Wie bist du vorgegangen?“ Also, dass ist bei den Kollegen gut angekommen und da ist [...] dann auch schnell mal was ausgetauscht worden. Und das wollen wir eigentlich beibehalten. (31FL2B, 65)

#### *a. Schulaufsicht*

Nur durch eine Fachbereichsleitung wird ein informeller Austausch mit der Schuladministration beschrieben, der durch ständige Erreichbarkeit des zuständigen Bearbeiters gekennzeichnet sein.

I: Ok, also, findet auf jeden Fall in irgendeiner Form Kommunikation oder Kooperation statt einfach, so gesehen.

**24FL1A:** Die Informationen sind vorhanden, nur eben die Rückmeldung, die die Schulen geben werden dort, von zu mindestens LISUM oder von diesem Institut für Qualitätssicherung nicht beachtet. Hier ist es schon anders, weil man kann den Mann, den können Sie persönlich anrufen und der ist so einer, der klärt dann die Sachen direkt vor Ort. Die Schulaufsicht für Mathematik direkt, hier der [NAME PERSON], der, würde ich sagen, macht das erstklassig. (24FL1A, 97)

Öfter wird eine strukturierte Kommunikation zwischen der Schulaufsicht und der Schule beschrieben. Allerdings findet diese häufig nur statt, wenn die Schule mit schlechten Ergebnissen bei den Vergleichsarbeiten auffällt (22FL1A, 33FL3A, 34FL1B).

Ich denke mal, das../ meistens merkt man das immer erst, wenn es Probleme gibt oder so, dass dann eventuell von der Schulaufsicht was kommt. Also, wenn es denn irgendwo ein Problem gibt [...] wenn immer alles gut läuft und wenn es keine Probleme gibt, denke ich mal, merken wir es nicht so sehr. (34FL1B, 55)

Eine weitere Fachbereichsleitung schildert einen strukturierten Austausch mit der Schuladministration, jedoch nicht in Bezug auf VERA-8, sondern im Zusammenhang mit anderen Prüfungsformen, wie dem MSA oder Abitur.

I: [...] Also, dass sie irgendeine Art von Impulse irgendwie rein gibt in die Schule aufgrund von VERA-8-Ergebnissen oder irgendwie Forderungen stellt oder Rechenschaft.. / dass sie irgendwie Rechenschaft legen.. /

**33FL3B:** Also, von VERA-8 her kenne ich das noch nicht, dass es da mal so etwas gegeben hat. Das kommt lediglich bei den Prüfungsergebnissen dann. Also in der zehnten und im Abitur, dass dann auch mal.. / also, da schreiben wir ja regelmäßig Berichte und wenn die Gesamtergebnisse da sind.. / wie gesagt, war es jetzt in diesem Jahr so, dass besonders die schlecht waren, dann wurde auch mal nachgefragt, wieso, weshalb, warum und was wir machen, um dagegen zu steuern. Also, in dem Sinne. Aber bei VERA-8 haben wir das noch nicht so. (33FL3B, 66)

Auch in dieser Kategorie lag im zweiten Messzeitpunkt der Fokus des Interesses auf der Veränderung der Kommunikation, was jedoch nur durch eine Fachbereichsleitung zu Ungunsten der Kommunikation beschrieben wird.

I: Auch nicht, okay. Also, auch nicht im Kontext von VERA-8 konkret jetzt, meine ich, ne?

**22FL2B:** Da ist auch viel in den letzten Jahren weggebrochen, also, das ist.. / na ja. Ja, es ist sehr viel da auch im Umbruch. (22FL2B, 134)

Von zwei Fachbereichsleitungen werden Aussagen darüber getroffen, worin sie die Funktion der Schulaufsicht sehen. Dabei sei sie einmal in der Pflicht einzugreifen, wenn die Ergebnisse schlecht ausfallen und zum anderen gebe sie die Anordnung, dass die Tests durchgeführt werden müssen (21FL2B, 24FL2B).

I: Oder hat die überhaupt eine Funktion, was VERA-8 angeht?

**21FL2B:** Ja, ist mir nicht bekannt. Außer dass sie anordnet, dass wir es durchführen. (21FL2B, 23)

## **Kommunikation allgemein**

Von einigen Fachbereichsleitungen wird die allgemeine Kommunikation mit der Schulaufsicht beschrieben (24FL1A, 22FL1A).

I: Sie hatten auch vorhin angesprochen, dass Sie Unterstützung auch von der Schulleitung und auch von der Schulaufsicht erhalten. Auch im Umgang mit den Ergebnissen?

**22FL1A:** Ja, sicher doch, natürlich. Also, wird ganz offen darüber gesprochen, weil wir, wie gesagt, wir haben ein sehr gutes konstruktives Arbeitsklima, also nach oben, seitlich und überhaupt. (22FL1A, 29)

Bei anderen wiederum handelt es sich um einen pflichtgemäßen Austausch, der ansonsten nicht stattfinden würde (21FL3B).

I: Okay. Haben Sie konkret in irgendeiner Form Kontakt zur Schulaufsicht?

**31FL3B:** Nur wenn wir müssen“ (31FL3B, 111)

Oftmals schildern die Fachbereichsleitungen, dass sie sich postalisch mit Beschwerden oder Problemschilderungen an die Schuladministration wenden, mit der Rückmeldung nicht zufrieden seien (13FL1A, 13FL1B, 21FL2B, 21FL3B, 23FL3B).

Wir haben ja vor einigen Jahren etliche Kritikpunkte gesammelt. Das habe ich sicher letztes Jahr ihnen mal dargestellt und einen langen, langen Brief geschrieben, auch von der Regionalkonferenz [NAME REGION] -

spricht alle relevanten Schulen aus [NAME REGION] haben da praktisch mit einer Stimme gesprochen - und es passiert ja nicht groß was. (21FL2B, 58)

Des Weiteren wird die Aufgabe der Kommunikation mit der Schulaufsicht von einigen Fachleitungen beim Schulleiter und nicht den einzelnen Lehrkräften gesehen (24FL2A, 31FL3A, 11FL1B).

[...] ist der Kontakt zwischen der Schulaufsicht und der Schule vor allen Dingen über Schulleitung und erweiterte Schulleitung gegeben. (24FL2A, 50)

Eine Fachbereichsleitung beschreibt dahingegen ein sehr gutes und angenehmes Verhältnis zwischen sich und der Schuladministration (22FL1A).

**I:** Was würden Sie sagen, welche Rolle Schulautonomie und VERA-8 jetzt im Hinblick auf die Kommunikation und Kooperation mit der Schulaufsicht spielt? Oder würden Sie sagen, die Aspekte spielen keine Rolle?

**22FL1A:** Na, das kommt immer darauf an, ob eine Schulaufsicht ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Schulen hat. Wenn eine Schulaufsicht konstruktiv zusammenarbeitet, dann ist das ja positiv. Das ist aber nicht überall gegeben. Wir haben das, aber andere haben das nicht. (22FL1A, 64)

## **Kein Austausch**

Viele Fachbereichsleitungen beschreiben einen nicht bestehenden Kontakt zur Schuladministration (13FL1A, 14FL1A, 21FL2A, 24FL2A, 31FL3A, 33FL1A, 33FL2A, 33FL3A, 34FL1A, 34FL2A, 42FL1A, 42FL2A, 44FL1A, 11FL1B, 13FL1B, 21FL2B, 23FL1B, 31FL1B, 31FL2B, 34FL3B, 35FL1B, 35FL2B, 45FL1B, 45FL2B).

**21FL2B:** Auch die Art und Weise, dass eben - das wäre noch mal ein Punkt für die Schulaufsicht - wir in keiner Weise da informiert.. / Ich meine das wäre MSA gewesen, genau. Wir sind nur drauf gekommen, weil für ein Fach die falschen Hefte geliefert wurden.

**I:** War das nicht Französisch sogar? Ich meine [NAME PERSON] hat es mir erzählt.

**21FL2B:** Und nur darüber haben wir festgestellt, dass es verschiedene Qualifikationsstufen oder Niveaustufen gibt. Es ist kein Schreiben erfolgt, kein Hinweis. (21FL2B, 52)

In einer Aussage wird neben der nicht bestehenden Kommunikation deutlich, dass diese seitens der Fachbereichsleitung auch nicht gewünscht ist.

**23FL2A:** Nein. Offiziell nicht, auch inoffiziell nicht, also gar keinen.

**I:** Würden Sie sich so einen Kontakt wünschen?

**23FL2A:** Prinzipiell nicht, weil ich damit noch nichts zu tun gehabt habe. Also, ich habe jetzt keine praktischen Erfahrungen damit. Also, ich kann jetzt nicht so sagen, dass ich mir das wünschen würde. Was sollte dieser Kontakt auch bringen? Was soll der konkret bringen? Wenn ich jetzt da Kontakt habe, wenn ich da jetzt ins Schulamt gehe, was soll mir derjenige, der für VERA-8 zuständig ist, jetzt sagen? (23FL2A, 158)

Einige sprechen davon, dass bis jetzt keine Kommunikation mit der Schuladministration bestehe, sich dies jedoch in kurzer Zeit ändern wird, da eine Schulinspektion bevorstehe (11FL1A, 12FL1A, 21FL1A).

**I:** Wie gestaltet sich der Kontakt zur Schulinspektion? Also, müssen Sie in Bezug auf die DVA Rechenschaft ablegen, gibt's da Nachfragen seitens der Schulinspektion?

**11FL1A:** Also, Sie meinen jetzt / bisher noch nicht.

I: Wie ist der Kontakt überhaupt? Gibt's da Kontakt? Also jetzt auf Ihrer Ebene als Fachschaftssprecher zur /

**11FL1A:** Wir treffen zufällig nächste Woche unseren Schulreferenten hier im Haus, ja.

I: Mhm. Ist da DVA ein Thema?

**11FL1A:** Das weiß ich noch nicht, das wird sich rausstellen. (11FL1A, 199)

Eine Fachbereichsleitung schildert, dass ihr einziger Kontakt mit der Schulaufsicht darin bestehe, dass sie von dieser Stelle Informationen zu den Vergleichsarbeiten erhalte. Dies wird jedoch nicht als Kommunikation ihrerseits angesehen.

I: Haben Sie in Bezug auf VERA-8 irgendwelche Kontakte mit der Schulaufsicht oder mit dem Schulamt gehabt?

**34FL2A:** Nee. Also es gibt ja Hinweise für VERA-8. Die landen natürlich bei mir erstmal, aber das würde ich jetzt nicht als besonderen Kontakt definieren. (34FL2A, 88)

### *b. Schulleitung*

Mehrere Fachbereichsleitungen berichten von einer nicht allzu ausgeprägten Kommunikation mit der Schulleitung in Bezug auf VERA-8 und deren Ergebnisse. Dies liegt daran, dass die Ergebnisse in den entsprechenden Schulen gut ausgefallen sind und der Austausch nach Meinung der Fachleitungen nur bei schlechten Ergebnissen oder Problemen notwendig werde (21FL2A, 44FL1A, 33FL1B).

Und wie gesagt, dann werden aber auch sehr schnell die Defizite dokumentiert und da wir als Schule selten da eigentlich Probleme haben, ist es auch bisher ja nicht so, dass die Kommunikation bis aufs Intensivste belastet wurde, sage ich jetzt mal, zwischen Fachbereich und Schulleitung. Ja, weil es eigentlich doch alles im grünen Bereich lag. (21FL2A, 73)

Mehrmals wird von einer allgemein guten bzw. funktionierenden Kommunikation zwischen den Fachbereichsleitungen und den Schulleitungen berichtet. Dabei geht es vor allem um das Arbeitsklima und die Kommunikationswege im Ganzen (22FL1A, 23FL2A, 31FL3A).

I: Sie hatten auch vorhin angesprochen, dass Sie Unterstützung auch von der Schulleitung und auch von der Schulaufsicht erhalten. Auch im Umgang mit den Ergebnissen?

**22FL1A:** Ja sicher doch, natürlich. Also, wird ganz offen darüber gesprochen, weil wir, wie gesagt, wir haben ein sehr gutes konstruktives Arbeitsklima, also nach oben, seitlich und überhaupt. (22FL1A, 29)

Mehrere Fachbereichsleitungen berichten von einem informellen Austausch ihrerseits mit der Schulleitung bezüglich der Vergleichsarbeiten und Ergebnisse (22FL1A, 31FL1A, 21FL1B).

I: Gibt es auch Gespräche mit der Schulleitung zu den Ergebnissen?

**31FL1A:** Nein, na spontan. Es ist unfair und nicht richtig zu sagen nein, das stimmt nicht. Es gibt schon eine Verständigung, aber da sind wir wieder so, ja wir haben es registriert, wir haben es konstatiert und es fehlt die Weiterarbeit. Ja registriert haben wir es. (31FL1A, 25)

Drei interviewte Fachleitungen schildern eine Kommunikation, die sich auf den Austausch von Informationen bzw. Absprachen mit der Schulleitung bezieht, gehen jedoch nicht genauer auf die Art der Kommunikation ein (14FL1A, 21FL2B, 24FL2B).



[...] ich informiere mich selber auf der ISQ-Seite, wann denn irgendwann mal diese Ergebnisse dann da sind. Da hatte ich zwischendurch mal geschaut, das war noch nichts. Und irgendwann kam das dann durch den Schulleiter. (21FL2B, 12)

### **Strukturierter Austausch**

Viele Fachbereichsleitungen berichten von einer strukturierten Kommunikation mit der Schulleitung in Form von Sitzungen, Konferenzen und Treffen. Dabei ist entweder die Schulleitung als Fachlehrkraft in der Fachkonferenz anwesend oder es gibt noch einmal Besprechungen mehrerer Ebenen bezüglich der Vergleichsarbeiten und ihrer Ergebnisse (11FL1A, 15FL1A, 22FL1A, 32FL3A, 33FL3A, 34FL1A, 31FL2B, 34FL1B, 34FL2B, 35FL1B).

Und dann kommen sie in der Regel zu mir und das geht dann also weiter zur stellvertretenden Schulleiterin, die ja auch Fachkollegin ist und dann zum Schulleiter und dann versucht man, wenn alle Ergebnisse vorliegen, also aus den drei Kernfächern, dass sich dann alle zusammensetzen und sehen, wo müssen wir nacharbeiten. Ganz einfach. (22FL1A, 16)

Häufig wird auch davon berichtet, dass in den einzelnen Ebenen Protokolle über Sitzungen bzw. Ergebnisse und Maßnahmen sowie in einer Schule standardisierte Auswertungsbögen verfasst werden, die dann an die Schulleitung weitergereicht werden (23FL2A, 32FL3A, 34FL1A, 34FL2A, 34FL2B, 35FL1B, 45FL1B).

I: Schreiben Sie in der Fachkonferenz einen Bericht zu den VERA-8 Ergebnissen, der dann irgendwie weitergegeben wird an die Schulleitung oder an das Schulumt?

**23FL2A:** Na ja, das was wir da so besprechen, das kommt ins Protokoll. Und das geht dann nur an die Schulleitung und die Schulleitung kann natürlich einsehen ins Protokoll. (23FL2A, 108)

### **Kein Austausch**

Eine Fachbereichsleitung berichtet von einem nicht bestehenden Austausch mit der Schulleitung bezüglich der Vergleichsarbeiten (44FL1A).

**44FL1A:** Er interessiert sich, das ist selbstverständlich, das ist doch /

I: Aber Sie können jetzt, weil er hat jetzt nicht speziell über die Kompetenztests

**44FL1A:** Nein.

Eine Begründung für den nicht stattfindenden Austausch ist, dass die Schulleitung generell keine Ergebnisse aus der Sekundarstufe I zur Kenntnis nehme.

Also, die Weiterleitung von Zensuren, ich sage mal, von großen Arbeiten, erfolgt ja nur in der SEK II, an den Direktor. Ja, also, der weiß, wie jede Klausur geschrieben wurde, in jedem Fach. So etwas haben wir natürlich auch, aber in der SEK I nicht. Da findet, also, der Austausch zwischen den Kollegen statt, oder eben in Klassenkonferenzen wird dann noch mal// (31FL3A, 30)

Auch ist der Austausch davon abhängig, in welchen Fachkonferenzen die Schulleitung anwesend ist oder nicht.

I: Sie, hat der Direktor / nimmt der auch einmal an einer Fachschaftssitzung teil von Ihnen?

**44FL1A:** Kommt vor ja, aber es sind zu viele Fachschaften, so dass er selbstverständlich also Einzelperson (.) auch nur an einzelnen Veranstaltungen teilnehmen kann. (44FL1A, 94)

Eine Fachbereichsleitung erklärt, dass sie die VERA-8-Ergebnisse nicht an die Schulleitung weiter geleitet habe, wisse aber nicht, ob die Lehrkräfte gegenwärtig die Ergebnisse weiterleiten.

I: [...] werden die Ergebnisse denn dann in irgendeiner Form an die Schulleitung weitergegeben?

**33FL2A:** Das weiß ich nicht, ob die achten Klassen verpflichtet worden sind, das weiterzugeben. Ich musste es nicht machen. (33FL2A, 11)

Obwohl auch in dieser Kategorie ein Schwerpunkt auf der Veränderung der Kommunikation zwischen der Fachbereichsleitung und der Schulleitung lag, sind keine Aussagen dazu gemacht worden.

### *c. Fachkonferenz*

In der Kategorie der „Fachkonferenz“ wurde sich von den interviewten Fachbereichsleitungen lediglich zu strukturierter Kommunikation geäußert. Dabei wird hauptsächlich der Austausch in der Fachkonferenz angesprochen (12FL1A, 15FL1A).

[...] und im Januar haben wir Fachkonferenz, da wird das / werden diese Ergebnisse projiziert und dann wird darüber gesprochen und dann kann jeder Kollege der dabei war, kann / oder der unterrichtet hat, kann dann dazusagen: „Ah ja das ist korrekt oder das ist aus dem und dem Grund zustande gekommen.“(15FL1A, 125)

Eine Fachbereichsleitung erläutert, dass auftretende Probleme bereits im Fachvorstand diskutiert wurden.

Wir haben die dann im Fachvorstand schon diskutiert. (13FL1A, 35)

Ferner wird geschildert, dass in der Fachkonferenz lediglich die Ergebnisse bekannt gegeben werden, da sich Lehrkräfte, die nicht an den Vergleichsarbeiten teilnehmen, dafür nicht interessierten.

Und jetzt nicht [...] die Fachkonferenz. Also, wir geben natürlich die Ergebnisse bekannt und die unterrichtenden Lehrer sagen auch was dazu irgendwo so, also, das, was man auch [...] als Rückmeldung bekommt sozusagen an Daten. Das kommunizieren wir natürlich. [...] Aber natürlich haben die, die jetzt nicht unmittelbar betroffen sind, relativ wenig Interesse, sich jetzt konkret darauf einzulassen. (13FL1A, 41)

### *d. Individueller Lehrer*

Mehrere Fachbereichsleitungen beschreiben eine allgemeine Kommunikation zwischen den einzelnen Lehrern-/innen, wobei sich jedoch nicht ausschließlich auf VERA-8 bezogen wird (31FL2A, 32FL3A, 34FL2A, 23FL1B, 31FL2B, 34FL2B, 45FL2B).

I: Und es ist nicht so, dass sozusagen die Fachlehrer in Ihrem Fachbereich, wenn die Probleme hätten, erst mal zu Ihnen kommen würden und Sie dann zur Schulleitung gehen? Oder ist das so der Weg?

**23FL1B:** Ja, selbstverständlich, aber da gab's bisher keine Probleme diesbezüglich. (23FL1B, 43)

Zweimal wird von den Fachleitungen diese Kommunikation jedoch nur auf ihren entsprechenden Fachbereich bezogen (33FL3A, 35FL3B).

I: Innerhalb der Schule könnte man zum Beispiel sagen, die Gruppe der Fachlehrer, dass man sich gegenseitig austauscht und Fragen stellt, wie machst du das; was können wir anders machen; man könnte sich gegenseitig im Unterricht besuchen, hospitieren.

**35FL3B:** Ja. Also, wir reden natürlich in 'ner Fachgruppe darüber, wir reden auch unter Umständen über VERA-8 (35FL3B, 40)

Eine Fachbereichsleitung schildert, dass es zwar eine Kommunikation in ihrem Fachbereich gebe, diese jedoch immer von ihr selbst angestoßen und durchgeführt werden muss.

Na ja, toll. Nun müssen wir erst mal gucken../ es geht auch darum, dass dann jeder Kollege das auch umsetzt../ das ist ja auch noch so eine Sache. Wenn man es dann mal formuliert hat und darüber gesprochen hat und../ ja, wir haben es jetzt auch so gemacht. Also, Sie sehen schon, dass ich ein bisschen../ ich habe da auch richtig zu tun, dass da auch alle am Ball bleiben und dass wir das jetzt auch wirklich fertig kriegen und sagen, okay jeder versucht das auch wirklich so umzusetzen. Das ist schon ein kleiner Kampf. (31FL2B, 63)

Ferner wird noch von einer Fachbereichsleitung berichtet, dass im Zentrum der Kommunikation zwischen den Lehrkräften andere Dinge stehen, nicht VERA-8.

I: D.h. also würden Sie auch einschätzen, dass sich da irgendwas in Hinblick auf Kooperation und Kommunikation mit dem Kollegium in Hinblick auf die Ergebnisse verändert hat?

**21FL2B:** Da kooperieren und kommunizieren wir über ganz andere Probleme, wie ich gerade schon sagte, als über VERA-8. (21FL2B, 43)

### **Informeller Austausch**

Viele Fachbereichsleitungen berichten von einem informellen Austausch zwischen den Kollegen/-innen an ihrer Schule bezüglich der Vergleichsarbeiten der achten Klasse. Dabei geht es meistens um die Ergebnisse oder Fragen bzw. Probleme, die in dem Zusammenhang auftreten (11FL1A, 12FL1A, 13FL1A, 14FL1A, 21FL2A, 22FL1A, 23FL1A, 24FL2A, 3++1FL1A, 31FL2A, 361FL3A, 32FL1A, 33FL1A, 33FL3A, 34FL1A, 34FL2A, 42FL1A, 43FL1A, 43FL2A, 13FL1B, 21FL3B, 22FL1B, 24FL1B, 31FL1B, 31FL2B, 33FL1B, 33FL2B, 34FL2B, 35FL2B, 35FL3B).

I: Und Sie hatten dann die Ergebnisse aus VERA-8 in der Fachkonferenz thematisiert? Also, diskutiert man dann darüber oder?!

**31FL1B:** Nein, kaum. Wenig. Nicht in der Fachkonferenz. Wir diskutieren dann, wenn es aktuell ist. Das ist richtig. Da wird VERA-8 diskutiert. Aber dann immer die Lehrer, die es betrifft. Das wird gemacht, aber nicht../ (31FL1B, 8)

An einer Schule informieren sich die Lehrkräfte gegenseitig über das Vorgehen bei VERA-8.

Ich hab' mich im Vorfeld, ich hab das zum ersten Mal gemacht und ich hab mich im Vorfeld halt bei meinen Kollegen, die das letztes Jahr schon gemacht haben erkundigt / [...] Was denn da so dran kommt und auf was man sich da gefasst machen muss und [...] das hat eigentlich ausgereicht dann für die Vorbereitung. (11FL1A, 64)

Weitere Fachbereichsleitungen nutzen die informelle Kommunikation, um das Ergreifen von Maßnahmen zu besprechen bzw. zu diskutieren (12FL1A, 43FL2A).

[...] Auch im letzten Jahr haben wir dann überlegt / wir haben relativ schlecht abgeschnitten [...] Was hat das für Ursachen? D.h., der neue Fachlehrer hat mit dem alten das Gespräch gesucht (.) man hat überlegt,

was man besser machen könnte, dann haben wir ein paar Maßnahmen ergriffen, aber es hat [...] noch nicht so ganz gefruchtet. (12FL1A, 45)

Eine Fachleitung spricht von einer informellen Kommunikation nur unter den an VERA-8 interessierten Lehrkräften.

Sondern es finden sich wirklich die zusammen, ja die weiter arbeiten wollen. (13FL1A, 57)

In anderen Schulen findet dieser Austausch aus Interesse und auf Drängen der Fachbereichsleitung statt (24FL1B, 34FL1B).

Im Fachkollegium haben die Kollegen, die betroffen waren, kurz da drüber gesprochen, nehme ich an, das ausgetauscht. So im Vorübergehen, wie es bei uns so immer ist. Und ich habe dann die einzelnen noch einmal gefragt, wie es so gelaufen ist“ (24FL1B, 92)

Eine Fachbereichsleitung berichtet davon, dass von Seiten der Kollegen/-innen nicht der Wunsch geäußert worden sei, den Austausch zu den VERA-8-Ergebnissen zu intensivieren.

Und auch nicht von Kollegen jetzt der Wunsch an mich herangetragen wird, wir möchten uns aber noch mal über die Ergebnisse von VERA-8 intensiver austauschen. (33FL1B, 81)

### **Strukturierter Austausch**

Viele Fachbereichsleitungen beschreiben eine systematische Kommunikation über die Vergleichsarbeiten der achten Klasse in ihrem Fachbereich (11FL1A, 23FL2A, 24FL1A, 31FL1A, 31FL3A, 34FL1A, 34FL2A, 13FL1B, 22FL1B, 24FL2B, 31FL1B, 31FL2B, 33FL1B, 33FL3B, 34FL1B, 34FL2B, 34FL3B, 35FL1B, 35FL3B).

Sie kommen ja auch und sagen, das wird Ihnen meine Kollegin auch gesagt haben, dass sie so verärgert waren, dass man das eingeben muss. Dass sie dann sagen, wir müssen uns zusammensetzen und müssen dazu eine Position vom Fachbereich haben. Ja, wird gemacht, ist erfolgt. (31FL1A, 47)

Häufig findet diese Kommunikation vorwiegend in Fachkonferenzen oder ähnlichen Sitzungen statt, wobei der Schwerpunkt auf dem Austausch der Ergebnisse und den darauffolgenden Maßnahmen und Konsequenzen liegt (21FL1A, 22FL1A, 23FL2A, 24FL1A, 31FL1A, 31FL2A, 33FL1A, 34FL1A, 34FL2A, 21FL1B, 21FL2B, 22FL1B, 22FL2B, 23FL1B, 24FL1B, 31FL1B, 31FL2B, 33FL1B, 33FL2B, 33FL3B, 34FL1B, 34FL2B, 34FL3B, 35FL1B, 35FL2B, 35FL3B).

Was kann ich rausziehen oder entnehmen für die achte Klasse? Und was muss ich erkennen? Und ich kann jetzt nur einfach sagen, dass ich nach diesem Jahr mich mit den Lehrern der achten Klasse zusammensetze, wir das auswerten und dann in die Fachkonferenz nehmen. Ich glaube, das ist vielleicht mal wichtig. Eigentlich auch, um zu zeigen, den Kollegen, die in der siebten Klasse arbeiten, in welche Richtung geht es. Dass es da ist und da.. / also die ganze Breite zu erfassen, die in VERA-8 steckt, dass man das schon weiter nach unten gibt. (31FL1B, 43)

Eine Fachbereichsleitung betont, dass der Austausch in der Fachkonferenz über Ergebnisse lediglich bei auffälligen Resultaten stattfindet.

I: Wenn die Ergebnisse raus sind, ist das noch mal Thema in der Fachkonferenzleitung?

**33FL2B:** Das wird noch mal Thema werden, ja. Vorausgesetzt, wenn wir entweder besonders gut oder besonders schlecht sind oder so etwas. Das werden wir dann sehen. (33FL2B, 38)

Mehrmals wird auch ein Austausch von Dokumenten zur Information über VERA-8 beschrieben. Ebenso ist die Erstellung von Protokollen bei Fachkonferenzen ein häufiges Mittel der strukturierten Kommunikation (14FL1A, 15FL1A, 31FL1A, 22FL1B, 23FL3B, 31FL1B, 31FL2B, 33FL3B, 34FL3B).

Ich geb jedem Kollegen eine solche Auswertungsmappe, die er von mir per E-Mail kriegt als Anhang. [...] Und mit der Anleitung entsprechend, wie mit der umzugehen ist. [...] Und wenn die ausgefüllt ist, kommt dann der Rücklauf wieder im Elektronischen [Exceltabelle, A.d.V.] an mich zurück. (14FL1A, 35)

Eine Fachbereichsleitung äußert sich zur zusammenfassenden Fixierung von Besprechungen sehr negativ, da ihrer Meinung nach die Zeit dafür fehle.

Also, was ich jetzt nicht mache../ wo es wieder Unmut geben würde../ wäre, wenn jetzt noch mal jemand von uns eine solche Zusammenfassung../ ja eine verbale Zusammenfassung../ in Schriftform dann noch mal haben möchte../ also, würde ich denn auch ablehnen, weil da hätte ich jetzt keine Zeit für. (31FL2B, 47)

Zweimal wird eine gemeinsame Organisation, z.B. von gemeinsamen Klassenarbeiten, im Fachbereich beschrieben, wobei strukturierte Kommunikation zur Koordination notwendig ist (23FL1A, 24FL2A).

Aber die Kollegen schreiben eine Parallelarbeit, die sie dann auch praktisch gemeinsam korrigieren oder den Erwartungshorizont gemeinsam formulieren, vergleichen können. Und etliche schreiben sogar mehrere Arbeiten miteinander. Aber das kommt dann immer auch auf die Zusammenarbeit im Jahrgang an. Aber das ist natürlich das A und O, um da eben auch austauschen zu können. (23FL1A, 46)

Durch eine Fachbereichsleitung wird der strukturierte Austausch als ein möglicher Problemlösungsweg geschildert. Durch zusätzliche Treffen und Kommunikation könne, ihrer Meinung nach, das Problem des Konkurrenzdenkens an der Schule gelöst werden.

I: Wie kommt denn, [...] wenn Sie Klassen im Rahmen der Fachkonferenz z.B. vergleichen, Sie hatten angesprochen, dass es in der Mathematik diese Geschichte des Konkurrenzdenkens gibt zwischen den Italienisch- und Nicht-Italienisch-Klassen, wie könnte man diese Gespräche produktiver gestalten, dass man nicht das Konkurrenzdenken, sondern dass man die Gemeinsamkeit sucht., dass man sagt: „Ihr habt eine bestimmte Schwierigkeit und ihr geht damit sehr gut um, ihr seid sehr erfolgreich. Können wir von euch lernen?“ Wie könnte man so was erreichen [...]?

**21FL1A:** Na ja, man müsste, also das machen wir, ja man macht das ja auch schon so in Ansätzen, da fehlt aber ziemlich viel Zeit auch. Sie müssten zusätzliche Termine vereinbaren, um gemeinsam schon auf diesen MSA hinzuwirken, ja und dann eben schauen, wo tauchen in den einzelnen Klassen dann die Probleme auf. (21FL1A, 41)

## **Veränderung in der Kommunikation**

Auch in dieser Kategorie lag im zweiten Messzeitpunkt der Schwerpunkt auf der Veränderung der Kommunikation. Dabei ist auffällig, dass sich neben dem zweiten Zeitpunkt auch im ersten Messzeitpunkt zwei Fachbereichsleitungen zu einem stärkeren Austausch innerhalb des Kollegiums durch die Vergleichsarbeiten äußern (15FL1A, 24FL2A, 24FL2B).

Wir leben nun mal nicht alleine und ich unterrichte nicht alleine, sondern ich muss schon gucken, was passiert drum rum ein bisschen. [...] Und der Austausch unter Kollegen, der wurde durch die DVA meiner Meinung nach an vielen Stellen deutlich enger, besser. (15FL1A, 675)

Viele Fachbereichsleitungen schildern jedoch keine Veränderung im Austausch der Kollegen untereinander durch die Einführung von Vergleichsarbeiten (22FL2B, 31FL1B, 33FL3B, 34FL1B, 34FL2B).

I: Denken Sie, dass sich die Ergebnisse aus VERA-8 als Auslöser eignen für zusätzliche Kommunikation innerhalb der Schule? Also über das Alltägliche sozusagen hinaus, dass man das als Auslöser nimmt?

**31FL1B:** Meine bisherigen Erfahrungen sagen, es tut sich schwer, um nicht zu sagen, fast gar nicht. Es tut sich schwer. Es mag sein, dass es irgendwo Ansätze gibt, aber sie sind nicht irgendwo praktikabel oder gleich greifbar. (31FL1B, 54)

### **Kein Austausch**

Etliche Fachbereichsleitungen berichten, dass an ihrer Schule zwischen den Lehrkräften kein Austausch bezüglich VERA-8 und der Ergebnisse stattfindet (23FL2A, 31FL1A, 33FL1A, 33FL2A, 33FL3A, 44FL1A, 21FL1B, 21FL2B, 21FL3B, 22FL2B, 23FL1B, 23FL3B, 24FL1B, 31FL1B, 31FL2B, 33FL1B, 33FL3B, 35FL2B, 35FL3B).

I: D.h., Sie haben noch nicht die Ergebnisse von den Mathematik//?

**24FL1B:** Doch ich habe die Ergebnisse damals schon gesehen, aber wir haben die jetzt nicht groß ausgewertet, weil es ein statistisches Rauschen ist. (24FL1B, 18)

Eine Fachbereichsleitung erklärt, dass die fehlende Kommunikation an ihrer Schule auf die guten Ergebnisse zurückzuführen sei, die einen Austausch nicht notwendig machen.

I: Hat VERA-8 irgendwie eine Auswirkung auf die Kommunikation oder Kooperation unter den Lehrern? Also, dass mehr über Unterrichtsentwicklung gesprochen wird oder mehr über bestimmte Kompetenzorientierung im Unterricht? Oder..?

**23FL1B:** Bisher nicht. Ja, wenn wir keine signifikanten Ausfälle nach unten haben, muss da auch nicht problematisiert sein. (23FL1B, 51)

Ferner wird von einer Person die nicht bestehende Kommunikation zwischen den Lehrkräften kritisiert, da dies als problematisch wahrgenommen wird.

Aber im Grunde genommen, eine wirkliche Thematisierung, wo jetzt eigentlich die Probleme liegen, hat nicht stattgefunden. Ich will aber auch dazu sagen, dass ich das problematisch finde. (35FL2B, 17)

### 6.1.2 (Rahmen)-bedingungen für die Verarbeitung

In der Kategorie „Rahmenbedingungen“ werden strukturelle, organisatorische und individuelle Gegebenheiten erfasst, die die Verarbeitung von Ergebnissen begünstigen oder hemmen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Testdurchführung sowie den Merkmalen des Testsystems (Ergebnisdarstellung sowie Testkonstruktion).

### **Strukturelle Bedingungen**

Viele Fachbereichsleitungen beschreiben strukturelle Probleme, die die Verarbeitung der Ergebnisse aus Leistungsvergleichen verhindern. Dazu gehört die unzureichenden zeitlichen Ressourcen für Korrektur und v.a. Rezeption und Reflexion der Ergebnisse. Des Weiteren

werden die Klassengröße, Personalmangel und oftmals die Überforderung der Lehrer mit der Bearbeitung der Leistungsvergleichstests angesprochen (13FL1A, 21FL1A, 21FL2A, 24FL1A, 32FL2A, 21FL1B, 21FL3B, 23FL1B, 33FL1B, 33FL21B, 34FL3B, 35FL1B, 35FL2B, 35FL3B).

Das funktioniert aber nicht, weil die Klassengröße viel zu groß ist, das geht gar nicht. Dann müsste ich / Ich müsste ja jedem Schüler auch eine individuelle Rückmeldung geben, ist es denn jetzt besser oder müsste kontrollieren und ausgeben und korrigieren und das geht einfach nicht, ist einfach zeitlich überhaupt nicht machbar. (13FL1A, 207)

Hier kommt hinzu, dass sich viele Fachbereichsleitungen daran stören, dass die detaillierte Rückmeldung erst sehr spät komme, oft erst am Ende des Schuljahres (21FL1A, 21FL2A, 33FL2A, 21FL2B, 21FL3B, 22FL1B, 23FL3B, 24FL1B, 24FL2B, 35FL2B, 35FL3B, 35FL3B).

[...] was wir eben schon seit Jahren, seit es VERA gibt, kritisieren, dass es wahnsinnig lange dauert, bis überhaupt eine Auswertung kommt und ich glaube, letztes Jahr kam die Auswertung im Juni. (21FL2A, 17)

Des Weiteren kritisieren einige, dass die Arbeit durch die Lehrkräfte nicht mit einer Note bewertet werden dürfe (12FL1B, 22FL1B, 22FL2B, 23FL1B, 33FL3B, 34FL2B, 35FL3B).

Bloß aus meiner Sicht, wie gesagt ist / Ich mein, das wäre ja noch besser, wenn es noch eine Note dafür geben würde. Dann könnte man genauso gut Konsequenzen rausziehen und es bleiben lassen. Und da wäre auch sicher gestellt, dass die Schüler sich wirklich Mühe geben. (12FL1B, 187)

## **Aufwand/Nutzen**

Viele Fachbereichsleitungen sprechen den immensen Mehraufwand und die zusätzliche Belastung der Lehrkräfte an, die VERA bedeute (21FL1A, 21FL2A, 23FL2A, 24FL1A, 21FL1B, 21FL2B, 21FL3B, 22FL1B, 22FL2B, 23FL1B, 23FL2B, 23FL3B, 24FL1B, 33FL1B, 33FL3B, 34FL2B, 35FL1B, 35FL2B, 35FL3B).

[...] das soll man alles noch neben seinen 26 Stunden und nachdem man sowieso schon diese Klausuren korrigiert hat oder diese Tests korrigiert hat, sondern das auch noch irgendwie bewerkstelligen. Und das funktioniert überhaupt nicht. Und von daher haben wir also ganz viel Sand im Getriebe. Dass alle Lehrer sagen: „Es ist nur ärgerlich, jetzt müssen wir wieder und wir verstehen überhaupt nicht, was das wirklich bringen soll.“ (21FL2A, 8)

Dahingegen sehen einige Fachbereichsleitungen nur einen geringen oder gar keinen Nutzen in den Vergleichsarbeiten und deren Ergebnissen (21FL1B, 22FL2B, 33FL1B, 35FL2B, 35FL3B).

**21FL1B:** [...] wie gesagt, ich habe es ja vorhin schon erwähnt, die betroffenen Kollegen sagen einfach, dass es zu viel ist, zu aufwendig und nicht so viel.. /

I: Der Nutzen gering quasi?

**21FL1B:** Ja, ja, der Nutzen gering ist. (21FL1B, 44)

Hinzu kommt, dass ein Großteil der befragten Fachbereichsleitungen keinen Sinn in diesen Arbeiten sieht oder dies von ihren Kollegen/-innen sagen könne (21FL2A, 21FL1B, 23FL1B, 23FL2B, 23FL3B, 24FL1B).

Kommen wir zu VERA-8, das ist dann die nächste Prüfung. Was bringt mir das mit VERA-8? Gar nichts. Es ist wieder eine neue Hürde, die ich für Schüler aufbaue und auch für mich selber aufbaue. (21FL1B, 6)

Eine Fachbereichsleitung berichtet jedoch, dass der Aufwand mit den Vergleichsarbeiten nach ihrem Empfinden angemessen und zu bewältigen sei.

Wir haben auch../ weil es eben auch keine Vorbereitungszeit fordert../ weil auch jetzt natürlich schön ist, dass eine Klassenarbeit weggefallen ist und der Korrekturaufwand ist noch halbwegs überschaubar. Also, das ist jetzt nicht so, dass man../ es kostet ungefähr die Zeit einer Klassenarbeit und das ist auch relativ anspruchslos. Also, das kann man auch vor dem Fernseher fast machen. Na, nicht ganz, aber../ (24FL2B, 19)

## **Kritik**

Viele Fachbereichsleitungen üben Kritik an den Vergleichsarbeiten der achten Klasse und dem Umgang mit den Ergebnissen. So wird mehrmals beanstandet, dass die Arbeiten nicht dem laufenden Unterricht oder dem Lehrplan entsprechen (13FL21A, 23FL2B, 24FL1B).

Ich kann mich noch erinnern, wie die ersten Testphasen kamen oder 2006 dann auch die erste Arbeit, da durften wir es auch noch bewerten. [...] Und eigentlich waren wir alle ganz motiviert. Inzwischen ist das ein Thema, was eher [...] viel Widerstand [...] auslöst, ja? Weil eben bei uns so viel verquer läuft und wir irgendwie nicht sehen, dass das mit unserem realen Unterricht so wahnsinnig viel zu tun hat, weil diese Vernetzung nicht klappt und sodass die Diskussionen inzwischen auch mit viel Unmut dann einfach laufen, ja? (13FL1A, 35)

Weiterhin wird die Verzerrung von Ergebnisse geschildert, welche durch das Fehlen besonders starker oder schwacher Schüler/-innen oder intensives Üben zustande komme (12FL1A, 21FL2A).

Wir hatten gerade jetzt in der Auswertung von 2010 das Phänomen, dass in Klassen Schüler fehlten und zwar Spitzenschüler zum Beispiel. Ja, in einer Klasse fehlten ein oder zwei Spitzenschüler, was zur Folge hatte, dass diese ganze Säule mit den Kompetenzstufen drastisch verschoben war gegenüber der normalen Situation, wenn die Schüler dagewesen wären. Also, ein Schüler macht dann so einen hohen Prozentsatz aus, dass wenn man dann den Klassenvergleich hat, gerade dieses Bild mit den Säulen, dass man denkt: „Ist die Klasse so schlecht?“ Das stimmt denn aber alles gar nicht. Und in einer anderen Klasse waren ein oder zwei schlechte Schüler nicht da und die sind wer weiß wie hoch gerutscht. Und schon heißt es: „Die Klasse ist doch gar nicht so schlecht, wie wir immer gedacht haben.“ (21FL2A, 37)

Ebenso wird durch eine Fachbereichsleitung der Unterrichtsausfall, der durch das Schreiben der Vergleichsarbeiten entsteht, kritisiert.

Und da ich nach wie vor denke, es fällt so viel Unterricht aus durch die zentralen Prüfungen und wenn jetzt durch VERA-8 auch wieder Unterricht ausfällt. Ja, also ich könnte auch auf VERA-8 verzichten. (21FL2B, 26)

Des Weiteren wird die fehlende Veröffentlichung von Konsequenzen geschildert, wie sie in anderen Ländern üblich ist. Dadurch könnte eine gewisse Neutralität hergestellt werden.

Und wenn sie 26 Stunden unterrichten und dann zusätzliche zentrale Prüfungen abnehmen müssen, dann wird das für Kollegen sehr eng in der Zeitplanung und im gesamten Zeitmanagement. Und die Auswirkung wird ja nicht, wie es in anderen Ländern ist, nach außen gegeben, was ich sehr begrüßen würde, um einfach mehr, ja um eine tatsächlich Objektivität hereinzubekommen. (21FL1A, 2)

Einige Fachbereichsleitungen sprechen von einer allgemein mangelnden Akzeptanz der Leistungsvergleichstests (15FL1A, 21FL2A, 21FL2B, 22FL1B).

Dass die Kollegen es einfach mehr einsehen, dass sie Fortbildungen machen. Und da ich ja auch in der regionalen Fortbildung tätig bin../ Wir machen auch jedes Jahr unseren Fremdsprachentag hier im Bezirk.



Da gibt es auch Möglichkeiten, sich auszutauschen und dadurch habe ich natürlich auch mit vielen Kollegen zu tun und auch in den Regionalkonferenzen und höre eben auch, dass die Probleme eigentlich überall dieselben sind. Es wird mit Wasser gekocht und diese Trägheit mancher Kollegen, die sich einfach.. / Na ja, die sagen sich: „In zwei Jahren gehe ich Pension. Was soll ich mich jetzt noch mit Kompetenzen rumschlagen? Ich habe es mein ganzes Leben anders gemacht.“ Das ist schon so. Also es sind nicht alle so offen. (22FL1B, 121)

Hinzu kommt, dass neben der fehlenden Akzeptanz oftmals kein Verständnis für solche standardisierten Leistungstests aufgebracht werden kann bzw. wird (21FL2A, 12FL1B, 22FL1B, 23FL3B, 35FL2B).

I: Würden Sie das schon einschätzen, dass VERA-8 als Instrument zur Unterricht- und auch Schulentwicklung geeignet ist?

**22FL1B:** Auf jeden Fall. Natürlich, natürlich. Dieses Diagnose- und Klassenarbeitsmodell, das wird auch die nächsten zehn Jahre noch so bleiben. Dass es schwierig ist, manchen Leuten klar zu machen, dass eine Diagnose hilfreich ist. Ja, aber man stellt halt nur was fest. „Ja, aber in der Arbeit stellen wir doch auch fest, was der Schüler kann und was er nicht kann.“, Ja? Also das ist schon so wie so ein running gag. Ich weiß schon die Antwort. Ich kann am Gesichtsausdruck dann immer schon ablesen, was ich jetzt für eine Antwort kriege. Weil man sich einfach weigert, etwas zu tun, wofür man nichts kriegt. Ne, wenn ich eine Klassenarbeit habe, habe ich eine Note. (22FL1B, 69)

Dahingegen wird von einigen wenigen jedoch auch beschrieben, dass das Instrument akzeptiert und teilweise sogar geschätzt werde (22FL1B, 34FL2B).

Und ich finde es prinzipiell gar nicht schlecht, Vergleichsarbeiten zu schreiben. Da weiß man ungefähr, wo man steht. Man weiß auch zu schätzen, was man hier hat, dann, ja. Und das ist, denke ich mal, schon für jeden 'ne gute Rückmeldung schon. Obwohl es viel Arbeit macht und ich eigentlich auch nicht so recht verstehe, weshalb wir das nicht bewerten. (34FL2B, 31)

Eine Fachbereichsleitung beschreibt, wie sie in Fortbildungen ein Verständnis für VERA-8 bei Kolleg/-innen erreichen und somit die Angst vor den Leistungsvergleichen mindern konnte.

Die hatten ja wahnsinnige Angst auch vor VERA-8. Nachdem ich ihnen dann Beispiele vorgestellt hatte, nachdem ich ihnen erklärt hatte, wie diese Items überhaupt zu Stande kommen und dass das gar nicht angedacht ist, dass es normal ist, wenn da nur 60% der Aufgaben erfüllt werden oder noch weniger, dass ein Schüler in [NAME BUNDESLAND] in Mathematik alle Aufgaben richtig hatte, weil er einfach ein Mathegenie war, dann sind die nach Hause gegangen, da waren die so was von beruhigt und zufrieden, weil sie vorher überhaupt keine Ahnung hatten. (35FL2B, 29)

Weiterhin wird von einigen Fachbereichsleitungen eine fehlende intrinsische Motivation des Kollegiums beschrieben, die unter anderem auch mit dem Empfinden einer großen zusätzlichen Belastung einhergehe (13FL1A, 12FL1B, 33FL3B).

Also, auch da ist ja jetzt dieses unmittelbare Umsetzen, ich denke, das ist auch somit ein Motivationshandicap für uns Lehrer, ja? (13FL1A, 107)

Eine Fachbereichsleitung berichtet, dass die Motivation in den Jahren an der Schule gestiegen sei. Dies geschah jedoch nicht durch die Zunahme des Verständnisses oder mehr Akzeptanz gegenüber den Leistungsvergleichen, sondern durch das Androhen von Konsequenzen.

I: Aber ich glaub, was ich jetzt von den Kollegen schon gehört habe, also, so Motivationsprobleme waren dieses Jahr nicht so der Fall wie beim letzten Mal.

**12FL1B:** Die waren / Es war wohl besser. [...] Weil, wie gesagt, weil angedroht wurde, Konsequenzen und dergleichen. (12FL1B, 38)

Ferner wird durch eine Fachbereichsleitung geschildert, dass die Vergleichsarbeiten im Kollegium als eine Kontrolle der eigenen Arbeit empfunden werden.

**15FL1A:** Aber in Wirklichkeit haben manche halt einfach Angst davor.

I: Weil sie da noch mal genau darüber nachdenken müssen, wieso das Ergebnis /

**15FL1A:** Wenn ich ganz ehrlich bin /

I1: So zustande gekommen ist.

**15FL1A:** Ist das eine indirekte – natürlich - Kontrolle. (15FL1A, 496)

Hinzu kommt, dass scheinbar erfahrene Lehrer/-innen nicht willens sind, mit den Tests zu arbeiten bzw. deren Ergebnisse zu nutzen (12FL1A, 15FL1A, 33FL3B).

Das ist schwierig. Aber ich als Abteilungsleiter, ich /. Wir haben hier Beamte im Prinzip auf Lebenszeit, bei manchen Kollegen, wenn Sie da mit DVAs kommen, die lächeln und sagen: „Was willst du?“ (12FL1A, 148)

Eine Fachbereichsleitung schildert ein Problem in der Weiterverarbeitung der Ergebnisse und hier vor allem in der problematischen Kommunikation mit bzw. der Berücksichtigung der Vergleichsarbeiten auf Seiten der Eltern (22FL2B).

Weiterhin werden die fehlende Verantwortung bzw. die mangelnden Möglichkeiten der eigenen Schule, Veränderung aufgrund der Ergebnisse der Vergleichsarbeiten vorzunehmen, kritisiert (33FL2B, 35FL2B).

[...] ständige Tests../ nichts dagegen zu sagen../ werden sicherlich einem zeigen, wo man steht, aber die Frage ist dann, wer die Entscheidung für Veränderungen vornimmt. Das liegt oft nicht in der Schule. (33FL2B, 5)

Durch eine Fachbereichsleitung werden die Informationsveranstaltungen zu VERA-8 angesprochen. Dabei wird geschildert, dass vor allem die Termine vor der Durchführung der Arbeiten genutzt worden seien. Die Treffen zur Information über die Auswertung und Weiterverarbeitung der Ergebnisse aufgrund fehlender Zeit und mangelnden Interesses jedoch nicht sehr gut frequentiert waren (35FL2B).

VERA-8 in den Einführungsveranstaltungen kamen relativ viele, weil sie Angst hatten, weil sie nicht wussten, was auf sie drauf zukommt. Aber in den nachgeschobenen Veranstaltungen, wo man darüber sprechen wollte, wie gehen wir jetzt damit um mit den Ergebnissen, da war kein Interesse, keine Zeit, nicht so wichtig. (35FL2B, 113)

### *a. Testdurchführung*

#### **Vorbereitung der Schüler/-innen**

Einige Fachbereichsleitungen berichten davon, dass sie ihre Schüler/-innen gezielt auf die Vergleichsarbeiten der achten Klasse vorbereiten und mit ihnen im Unterricht extra Übungseinheiten dazu durchführen (11FL1A, 13FL1A, 15FL1A, 21FL1A, 23FL1A, 23FL2A, 31FL3A, 12FL1B, 21FL1B, 22FL1B, 22FL2B, 23FL1B, 21FL2B, 31FL2B, 34FL1B, 35FL1B, 35FL2B, 35FL3B). Dazu zählt vor allem die Nutzung alter Tests im Unterricht (12FL1A, 34FL1A).

I: Aber Sie benutzen, wie Sie gerade sagten, Sie benutzen so etwas, um die Schüler einfach vorab damit vertraut zu machen?

**22FL1B:** Wir benutzen die vom letzten Jahr und vorletztem Jahr und so in Teilen und versuchen, sie darauf zu trimmen. Aber das geht ja, wenn man modular arbeitet - wie das die meisten jetzt machen, Gott sei Dank - und kompetenzorientiert, dann kann ja nichts schief gehen. (22FL1B, 47)

Mehrmals wird im Gegensatz dazu auch berichtet, dass keine spezielle Übung mit den Schüler/-innen vorgesehen sei, da das Instrument den aktuellen Leistungsstand erheben möchte (13FL1A, 14FL1A, 15FL1A, 21FL2A, 32FL1A, 24FL1B, 33FL1B, 34FL2B, 35FL1B).

[...] man soll ja die Schüler auch nicht konkret darauf vorbereiten. Es wird ja ausdrücklich eigentlich gesagt, zumindest war es vorher so gewesen, dass man also nicht konkret jetzt./ Die Aufgabentypen sind ja den Schülern vertraut aus Lehrbüchern und allen möglichen anderen Sachen und man soll ja nicht konkret jetzt mit ihnen üben und sie da auf Sachen vorbereiten. (33FL1B, 23)

An mehreren Schulen vollzieht sich die Vorbereitung der Schüler/-innen durch die Vorstellung der Aufgabenformate, aber nicht durch ein explizites Üben auf die Vergleichsarbeiten (24FL2B, 34FL2B, 35FL1B, 35FL2B).

I: Okay, haben Sie im Vorfeld die Aufgabenformate mit den Schülern durchgesprochen?

**24FL2B:** Ja, einmal haben wir [...] die Aufgabenformate./ haben ihnen halt gezeigt, wie es geht. Also, das hatten wir auch intern so abgesprochen. Die sollen die Aufgabenformate kennen, wie das ungefähr funktioniert. Haben auch so mal angespielt./ so eine kleine Sequenz aus den Bereichen und ihnen auch einen Text vorgelegt und was erwartet wurde. Aber das war es dann auch und dann haben wir gesagt: „Dann kriegt ihr halt mehr davon.“ (24FL2B, 20)

In diesem Zusammenhang wird von einigen Fachleitungen Material angesprochen, welches auf die Vorbereitung für solche Leistungstests ziele. Dabei gibt es Berichte darüber, dass an der Schule speziell mit solchem Material in der Vorbereitung auf VERA-8 gearbeitet werde (31FL1B, 34FL3B, 35FL3B)

[...]also, als wir damit angefangen haben vor zwei oder drei Jahren, hatte ich auch eine achte Klasse und da wollte ich natürlich, dass die Schüler sich dabei wohlfühlen. Also, nicht den Eindruck haben, dass sie irgendwie überfordert sind oder dass sie irgendwas nicht könnten und habe natürlich mir diese Hefte von Cornelsen gekauft und geübt. (35FL3B, 5)

Andere Fachbereichsleitungen wiederum erklären, dass dieses Material zur Vorbereitung nicht notwendig sei und sie ihre Schüler/-innen ohne dieses an die Aufgabenformate heranführen können (21FL1A, 22FL1B).

[...] alle Verlage, das ist jetzt auch noch mal so was Kritisches, verdienen sich dumm und dämlich an diesen MSA und werfen zig Dinge auf den Markt und dann kommen die Eltern: „Können wir das und was empfehlen Sie?“ Und da kann ich nur sagen, kaufen Sie sich nichts, das reicht. Also, für unsere Schüler reicht das dicke, was im Vorfeld geübt wird. (21FL1A, 8)

## **Problematisch**

Viele Fachbereichsleitungen beschreiben Probleme bei der Durchführung von Vergleichsarbeiten in der achten Klasse. Hierzu zählt einerseits die beschränkte Zeit für die Schüler/-innen bei der Durchführung der Tests (33FL1A). Andererseits ist der zeitliche und organisato-

rische Aufwand für die Lehrkräfte, vor allem nach dem Testtermin, sehr groß (22FL1B, 23FL3B, 33FL3B, 35FL1B, 45FL2B).

Das Schlimmste ist die Auswertung, die also allen Lehrern../ nicht das Durchgucken der Hefte und sagen jetzt das war falsch und das war richtig. Das machen die Lehrer auch und das ist auch wichtig für ihre Arbeit, aber dieses in den Computer eingeben und unter Zeitdruck stehen../. (33FL3B, 5)

Hinzu kommt, dass die zeitliche Gestaltung der Vergleichsarbeiten nicht der alltäglichen Unterrichtstaktung entspricht und diese somit in den betroffenen Klassen störend wirken (14FL1A). Von zwei Fachbereichsleitungen wird berichtet, dass während des Schreibens der Vergleichsarbeiten die dazugehörige Fachlehrkraft anwesend sei (11FL1A, 11FL1B). Häufig hingegen ist die Lehrkraft nicht anwesend, die das entsprechende Fach in der Klasse unterrichtet (13FL1A, 23FL1B).

**13FL1A:** Ja an der Durchführung problematisch, also, rein organisatorisch finde ich jetzt auch schwierig / Das ist ja jetzt sozusagen da verortet, wo ein neuer Lehrer in die Klasse reinkommt. Und das ist in der praktischen Durchführung /

I: Also, am Anfang des Schuljahres /

**13FL1A:** Anfang des Schuljahres. Das heißt, jemand führt den Test durch und korrigiert den auch, der ihn nicht, also nicht den Test, aber der die Schüler nicht unterrichtet hat in den Dingen, die da zu sprechen kommen. Und dadurch wird es unheimlich schwierig“. (13FL1A, 23)

Von einer Fachbereichsleitung wurde auch berichtet, dass es vor allem im Schülerklientel mehrere Schüler/-innen gebe, die aufgrund nicht deutscher Herkunftssprache Schwierigkeiten mit dem Test gehabt hätten (23FL1B). Weiterhin wird die Motivation der Schüler/-innen mangels einer Benotung in Frage gestellt (33FL1B). Ferner berichtet eine Fachleitung, dass den Schüler/-innen im Test benötigte Arbeitsmaterialien fehlten, da es im Vorhinein keine Informationen darüber gab.

**12FL1A:** Zum Teil wohl mit Mängeln, ich war dieses Jahr nicht dabei, aber es gab doch so organisatorisch doch kleinere Probleme

I: Mhh. Können Sie ein Beispiel nennen?

**12FL1A:** Da gab es in Mathematik, die Klasse braucht einen Zirkel und das war vorher nicht bekannt zum Beispiel. (12FL1A, 11)

## **Unproblematisch**

Ein Großteil der Fachbereichsleitungen berichtet hingegen von einem unproblematischen Ablauf der Testdurchführung, sowohl was zeitliche als auch organisatorische Abläufe angeht (11FL1A, 14FL1A, 21FL2A, 33FL3A, 34FL2A, 42FL1A, 43FL1A, 21FL1B, 22FL1B, 22FL2B, 23FL2B, 24FL2B, 34FL3B).

Also, inzwischen glaube ich, dass die Testung VERA-8 oder auch Bildungsstandards zum Beispiel fest integriert sind in Unterrichtsabläufe. Das ist also längst nichts Neues mehr. Während wir am Anfang also noch, auch mit denen von ihnen so sorgfältig vorbereiteten Flyern, in etwa gearbeitet haben, um Eltern zu informieren und Schüler auch darauf vorzubereiten. Ist das jetzt eigentlich doch gar nicht mehr so notwendig. Das ist so eine Selbstverständlichkeit, das wird mitgemacht und wir haben hier an unserer

Schule auch keine Probleme mit der Motivation von Schülerinnen und Schülern, das auch mitzumachen. (34FL3B, 9)

Eine Fachbereichsleitung berichtet davon, dass die Testdurchführung in der Regel problemlos ablaufe, es im letzten Jahr allerdings Probleme in Englisch gegeben habe.

I: Wie empfinden Sie die Durchführung von den Kompetenztests?

**43FL2A:** Die Durchführung mag okay sein, muss ich sagen. Wir hatten letztes Jahr sehr viel Pech in Englisch. Da war absolutes Chaos /

I: Mit den Postkarten?

**43FL2A:** Nein, mit dem / die Bögen waren komplett falsch gedruckt. Wir haben die CDs abgeholt, reingehört, war alles okay. Dann kamen am Morgen die Bögen und aufgemacht. Ich hatte einen richtigen - zufällig - und die anderen, also, von meiner Klasse waren es 27 oder 26 die einen falschen Bogen hatten. Da haben Seiten gefehlt, manche Seiten waren doppelt drinne. Ich musste spontan entscheiden, was ich mache. Ich konnte den Hörtest - also den großen ersten Teil - gar nicht machen mehr oder weniger und hab mich dann auf das Schreiben beschränkt. Ich konnte mich überhaupt nicht verlassen. (43FL2A, 11)

### *b. Merkmale des Testsystems*

#### **Testkonstruktion**

Auf Seiten der Fachbereichsleitung wird häufig beschrieben, dass der Arbeitsaufwand zum Kontrollieren der Vergleichsarbeit erheblich sei und eigentlich die Zeit dafür fehle (12FL1A, 14FL1A, 33FL3A, 42FL1A, 42FL2A, 21FL3B, 31FL2B, 33FL1B, 35FL1B, 35FL3B).

Es ist 'ne Arbeit für jemanden, der Vater und Mutter erschlagen hat, diese Scheißkästchen in diesem Internet auszufüllen und ehrlich gesagt, ob ich die Pünktchen dahin mache oder dahin, interessiert meines Erachtens sowieso keinen Menschen außer Sie jetzt vielleicht. Und selbst Sie würden das nicht mitkriegen, ob ich da das Kästchen richtig ausgefüllt habe oder nicht. Es ist eine totale Katastrophe da immer hin und her gucken und bis jetzt hab ich's auch immer noch relativ pflichtbewusst gemacht. (35FL3B, 43)

Dazu kommt, dass einige Fachbereichsleitungen die Objektivität der Vergleichsarbeiten anzweifeln. Dieser Eindruck entsteht unter anderem durch schulformspezifische Arbeiten und die Durchführung der Korrektur in der Schule (21FL1A, 21FL2A, 31FL2A).

So, wenn das Ganze im Haus bleibt, ist es nicht wirklich objektiv. Und das ist, denke ich, ein Hauptpunkt auch bei diesen zentralen Prüfungen, dass man ja die Objektivität hineinbekommen möchte, wie bei anderen Testverfahren, das auch der Hauptpunkt sein sollte. Und ich finde, das ist nicht gewährleistet, wenn man es in der Schule korrigiert. (21FL1A, 2)

Hierzu zählt auch die fehlende Vergleichbarkeit der Arbeiten, die von mehreren Fachleitungen, unter anderem aufgrund unterschiedlicher Vorbereitung und Voraussetzungen, beanstandet wird (23FL2A, 22FL1B, 35FL1B, 45FL2B).

Also, Sie haben die Liste, die Tabelle. Und dann haben Sie einen Prozentsatz von so und so viel und so und so viel und dann ist es der Vergleich. Also, die eigene Klasse dann im Vergleich mit einer Vergleichsklasse aus einem anderen Bezirk oder was. Und hatte ich natürlich dann ein bisschen Bauchschmerzen, als ich gesehen habe, dass unsere Vergleichsgruppe 45 Prozent NDH [A.d.V.: nicht-deutsche Herkunftssprache] - was da immer noch steht - NDH hat und wir haben über 90. Also, das ist dann nicht vergleichbar, denke ich mal. Also, das sollte man schon berücksichtigen. Bei uns kann man die Deutschen einzeln zählen, ja. Und das sind schon andere Bedingungen, also Grundvoraussetzungen. (22FL1B, 16)

Von mehreren Fachbereichsleitungen wird der Test als Ganzes kritisiert (21FL3B, 23FL3B, 33FL1B). So wird berichtet, dass die Arbeit für die Schüler/-innen zu leicht sei (21FL3B, 24FL1B, 34FL2B). Andere wiederum beschreiben einen überfüllten Test, den die Schüler/-innen zeitlich nicht zu lösen im Stande seien (21FL1A, 22FL1A, 23FL2A, 21FL3B, 23FL1B, 24FL2B, 24FL2B, 35FL2B).

Und mit VERA-8 ist mir das zu viel, was dort abgefordert wird. Da wird dann irgendwann auch, nehme ich mal an, wird dann was wegbleiben bei den Schülern. Die werden das einfach nicht bearbeiten. Da kann man dann keine Schlussfolgerungen ziehen im Bezug auf das, was sie tatsächlich können. Das wird zeitmäßig einfach nicht möglich gewesen sein. (23FL2A, 6)

Andererseits werden die Vergleichsarbeiten von Fachleitungen auch als angemessen beschrieben, die weder zu viel noch zu wenig von den Schüler/-innen verlangen (24FL1A, 23FL1B, 24FL2B, 33FL3B).

[...] ich finde gerade den VERA-8-Test.. / was ich daran wirklich gut finde, ist, es ist weder über noch unter.. / es ist eben alles.. / man trifft es an.. / es ist Unterforderung, es ist Überforderung.. / Es zeigt halt auch sehr genau. Also ich mag diesen Test eigentlich von der.. / (24FL2B, 57)

Hinzu kommt, dass die Aufgabenformate häufig kritisiert und als unangemessen beurteilt werden (13FL1A, 15FL1A, 13FL1B, 21FL3B, 22FL2B, 35FL2B).

Und dass dann hier nur noch angekreuzt und unterstrichen und eingekreist wird, entspricht eigentlich nicht unserer üblichen Arbeitsweise hier. (21FL3B, 38)

Dazu zählt auch, dass die einzelnen Aufgaben und teilweise deren Bewertung von vielen Fachbereichsleitungen als unpassend beschrieben werden (21FL1A, 22FL1A, 24FL2A, 43FL1A, 11FL1B, 21FL3B, 22FL1B, 24FL2B, 31FL2B, 33FL1B, 34FL1B, 34FL2B, 34FL3B, 35FL1B, 35FL2B, 35FL3B, 45FL2B).

[...] was mir überhaupt nicht an VERA-8 gefällt ist, dass es Aufgaben gibt, wo der Schüler im Prinzip fünf Mal eine Denkleistung bringen muss und wenn einmal diese Denkleistung nicht richtig erbracht wurde.. / dass der Schüler das mit null Punkten im Prinzip bewertet bekommt, finde ich ganz furchtbar. (31FL2B, 19)

Ein wiederholter Kritikpunkt ist ebenso, dass die Vergleichsarbeiten nicht dem Unterricht oder Lehrplan der achten Klasse entsprechend gestaltet sind (13FL1A, 31FL2A, 43FL1A, 44FL1A, 23FL1B, 23FL1B, 35FL1B).

[...] weil das ja eben nur so 'ne punktuelle Überprüfung is und gar nichts mit dem Lernstoff, den man im Moment in der Klasse macht, daran angebunden ist. (23FL1B, 40)

Außerdem wird der Inhalt der Testaufgaben als problematisch angesehen, da sie häufig nur eine Kompetenz abfragen und nicht in die Tiefe gehen (13FL1A, 15FL1A, 23FL1B, 24FL2B, 35FL2B, 45FL2B).

Also, ich finde von den Kompetenzen, wenn man sich überlegt, was da im Vorwort vom Bildungsplan an personalen Kompetenzen, emotional, sozial, das sind alles Dinge, die überhaupt nicht abgefragt werden können. Weil es eben reduziert ist auf einen schriftlichen Fragebogen und da kann ich so was nicht erfassen, ja? (13FL1A, 153)

Häufig wird von den Fachbereichsleitungen auch die Bewertung der Vergleichsarbeiten kritisiert, die einerseits mit wenig Differenzierung einhergeht (15FL1A, 31FL2B), andererseits

liegt der Hauptkritikpunkt auf der Nichtvergabe von Noten für die Arbeiten (12FL1A, 13FL1A, 14FL1A, 15FL1A, 21FL1A).

**13FL1A:** Also, gerade was diese Kommunikation Schüler, Eltern, Lehrer anbetrifft, denke ich, ist das sehr schwierig, wenn sich das nicht an dem normalen Notengeben orientiert.

I: Mhm, also schwierig dann auch für Schüler und Eltern, das richtig einzuordnen /

**13FL1A:** Einzuschätzen, zu verstehen, ja. Also, selbst für uns denke ich, ist das ein echtes Umdenken sozusagen. (13FL1A, 12)

### **Ergebnisdarstellung und -aufbereitung**

Viele Fachbereichsleitungen beschreiben die Auswertung, die sie als Rückmeldung erhalten, als gut und verständlich, sodass die Verarbeitung keine Probleme bereite (11FL1A, 12FL1A, 14FL1A, 32FL1A, 34FL1A, 42FL1A, 43FL1A, 22FL2B, 23FL2B, 23FL3B, 34FL2B, 34FL3B, 35FL1B, 35FL2B, 35FL3B).

Also, eigentlich sehr gut und sehr hilfreich und wir arbeiten damit auch gerne. (32FL1A, 37)

Dahingegen wird neben der Beschreibung der Auswertung als zu anspruchsvoll, nicht transparent oder der Zielgruppe nicht entsprechend, die Rückmeldung auch als unnütz oder nicht aussagekräftig bezeichnet (21FL2A, 31FL2A, 33FL1A, 33FL2A, 21FL3B, 24FL1B, 31FL1B, 31FL2B, 33FL1B, 34FL3B). Vor allem wird aber von den Fachbereichsleitungen kritisiert, dass die Auswertung ein zu großes Ausmaß umfasse und in ihrer Gänze von den einzelnen Lehrkräften nicht erfasst bzw. weitergenutzt werden könne (32FL3A, 33FL3A, 43FL1A, 43FL2A, 31FL2B, 35FL2B, 45FL1B).

Was ich auch noch sagen möchte, ist, wenn diese Auswertungen kommen in Schriftform oder so.. / die sind so was von umfangreich.. / ja, das sind so 'ne Pamphlete.. / vielleicht könnte man auch mal das so ein bisschen mehr raffen. (31FL2B, 47)

Eine Fachbereichsleitung wiederum schildert die Auswertung als sehr nützlich und verständlich (33FL1B).

I: Können Sie daraus irgendwie Schlüsse ziehen? Also, wenn Sie so eine Auswertung sehen, so eine Grafik sehen, finden Sie die verständlich, können Sie das.. /

**33FL1B:** Ja, ja. Ich kann damit was anfangen. (33FL1B, 54)

Ein Hauptkritikpunkt bezüglich der Ergebnisrückmeldung ist die Zeitspanne zwischen dem Termin der Vergleichsarbeit und der Ankunft der detaillierten Auswertung (23FL2A, 23FL2B, 33FL1B, 35FL3B).

Und dann dauert es.. / oder es hat zumindest in der Vergangenheit, hat es ja doch ewig gedauert, bis man da eine Rückmeldung gekriegt hat.. / das soll sich jetzt ja wohl ein bisschen ändern. Und da waren die natürlich sauer, weil dann konnten sie gar nichts mehr damit anfangen. Wenn am Ende der achten Klasse dann nachher die Ergebnisse erst antanzen, dann war damit gar nichts mehr anzufangen. (23FL2B, 9)

Bei der Relevanz der Rückmeldungen wird deutlich, dass vor allem die Klassen- und Schuldurchschnitte von Belang sind, wobei erstere für Fachbereichsleitungen häufiger als wichtiger erscheinen (42FL1A, 33FL1B, 34FL2B).

I: Wer bereitet denn Ihnen die Ergebnisse auf? Also, Sie als Fachbereichsleitung können ja theoretisch selber darauf zugreifen, aber gibt es jemanden, der das für Sie vorbereitet, dass Sie sich mal einen Überblick verschaffen über alle Ergebnisse der Fachlehrkräfte, die jetzt bei VERA-8 mitschreiben?

**33FL1B:** Na es ist doch so, wir kriegen doch praktisch 'ne.. / zumindest war es davor gewesen, wir haben ja so eine Auswertung bekommen nachher, wo es also auch, wo dann so 'ne Säulen waren, wo dann ganz konkret die eine Klasse da stand im Vergleich zu den anderen Klassen. Dann insgesamt die Schule im Vergleich zu anderen Schulen und glaube ich auch in Bezug auf [NAME BUNDESLAND] nachher. Und dann haben wir ja so eine Auswertung bekommen anschließend und auch, wo die Klassen praktisch untereinander dann verglichen wurden. Zumindest war es vor zwei Jahren so, dass wir diese Auswertung dann praktisch bekommen hatten.“ (33FL1B, 52)

### 6.1.3 Erwartungstreue der Ergebnisse

In dieser Kategorie steht die Übereinstimmung der Ergebnisse mit den Erwartungen der Fachbereichsleitungen an diese im Vordergrund.

Dabei wird deutlich, dass in den meisten Fällen die Resultate der Vergleichsarbeiten mit den Vermutungen der Fachbereichsleitungen übereinstimmen, ohne dass es Überraschungen gab (15FL1A, 21FL1A, 22FL1A, 23FL2A, 24FL1A, 24FL2A, 33FL1A, 33FL3A, 34FL1A, 42FL1A, 43FL1A, 21FL1B, 21FL2B, 21FL3B, 22FL1B, 23FL2B, 23FL3B, 24FL1B, 24FL2B, 31FL2B, 33FL1B, 33FL2B, 33FL3B, 34FL2B, 35FL1B, 35FL2B, 35FL3B).

Da kam aber eigentlich genau das raus, den Eindruck, den wir auch vorher hatten, dass die Klasse, die von allen als die leistungsstärkste eingeschätzt wurde, also, auch bei dieser Auswertung diejenige war, die also am besten war zum Schluss. (33FL1A, 30)

Mehrere Fachbereichsleitungen berichten von relativ erwartungskonformen Ergebnissen, die jedoch durch einige Überraschungen gekennzeichnet sind (24FL2A, 33FL1A, 43FL2A, 21FL2B, 35FL1B).

Also, diese Differenzierung, also, man ist durch das ein oder andere Ergebnis überrascht, nicht so oft, aber es gibt immer mal wieder ein überraschendes Ergebnis. (24FL2A, 16)

Andererseits gibt es einige Fachbereichsleitungen, die ohne Verweis auf die allgemeine Ergebniskonformität von Überraschungen und auffälligen Ergebnissen, sowohl nach oben als auch nach unten, sprechen (33FL1A, 43FL2A, 21FL3B, 24FL2B, 33FL1B, 33FL2B, 35FL2B).

Aber es hat mich überrascht, dass der in diesem C1-, B2<sup>+</sup>-Niveau so extrem erfolgreich war. Weil das sich sonst bei mir, bei der Lesekompetenz, nicht so deutlich widerspiegelt hat. Da waren allerdings auch nicht Texte auf diesem Niveau, dass man das vorher hätte schon mal erkennen können. (35FL2B, 63)

Weiterhin berichten auch einige Fachbereichsleitungen davon, dass die Ergebnisse aller Schüler/-innen überraschend, sowohl in die negative als auch positive Richtung, ausgefallen seien (21FL1A, 32FL2A, 21FL3B).

I: Die Ergebnisse, so wie Sie es sich vorstellen, dass Sie so Ihre Klasse vor Augen haben, sagen: „Der wird sehr gut abschneiden, der wird etwas schlechter abschneiden.“ Und am Ende kommen.

**21FL1A:** Die schneiden alle besser ab. Die schneiden alle besser ab, das ist ja das Problem. Die sind dann ganz enttäuscht, wenn sie bei ihrer Jahresnote dann eine vier bekommen und im MSA haben sie im Zweier-Bereich gelegen. Das ist das, das Problem. (21FL1A, 17)



Zuletzt wird von einer Fachleitung explizit geäußert, dass sie keinerlei Erwartungen an die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten stellt.

I: Sie waren vor anderthalb Jahren Fachgruppenleiterin?

**33FL3A:** Ja, ja.

I: Gut. Und haben Sie irgendwelche Erwartungen an die Ergebnisse gehabt?

**33FL3A:** Ne, Erwartungen haben wir nicht gehabt. (33FL3A, 65)

#### 6.1.4 Aggregatebene

Diese Kategorie beschreibt, auf welcher Ebene – Schule, Klasse, Schüler – die Ergebnisse wahrgenommen und verarbeitet werden.

Dabei wird deutlich, dass die Fachbereichsleitungen überwiegend die Klassen und deren Ergebnisse in den Fokus nehmen (11FL1A, 14FL1A, 15FL1A, 21FL2A, 24FL2A, 32FL3A, 33FL1A, 33FL3A, 42FL1A, 43FL1A, 44FL1A, 21FL2B, 31FL2B, 33FL3B, 35FL2B).

[...] und man hatte sich natürlich auch unterhalten, wie man mit den Klassen, wie man das vergleicht, ob die jetzt bedeutend besser oder schlechter waren und haben festgestellt, dass es da keine sehr großen Unterschiede gab, also zumindest nicht bei unseren drei 8. Klassen, die wir letztes Jahr hatten. (33FL1A, 56)

Häufig wird auch die Ebene des/der einzelnen Schülers/-in betrachtet (24FL2A, 33FL1A, 33FL2A, 34FL1A, 43FL2A, 23FL1B, 24FL2B, 31FL2B, 34FL2B, 35FL2B).

Mich interessiert das schon und ich versuche das auch umzumünzen, was wäre das jetzt für eine Person gewesen, wie stehen meine Schüler? (43FL2A, 99)

Seltener werden die Ergebnisse schulweit in den Blickpunkt genommen (12FL1A, 15FL1A, 34FL1A, 22FL1B, 33FL1B, 33FL3B, 34FL1B, 34FL2B, 35FL2B).

[...] dass wir zwischen den Klassen gucken. Liegen die Klassen vielleicht annähernd gleich? Wir haben ja jetzt auch in diesem Jahr das zweite Mal eine LUBK-Klasse [A.d.V.. Leistungs- und Begabungsklassen] und so ist es für uns interessant, sind da die Ergebnisse anders im Vergleich zu den anderen Klassen oder ist es ähnlich. Dass wir also die anderen Klassen auf dem gleichen Level.. / auf dem gleichen Niveau haben. (34FL1B, 15)

Eine Fachbereichsleitung spricht davon, dass sie die Ergebnisse landesweit, also im Vergleich zu anderen Schulen, anschaut (33FL1B).

[...] in dieser waren sie also auch überdurchschnittlich im Vergleich zu den anderen Schulen dann in NAME BUNDESLANDN gewesen (33FL1B, 21)

#### 6.1.5 Unterstützungssysteme

Die Kategorie „Unterstützungssysteme“ erfasst Aussagen über das Vorhandensein von Unterstützungsmaßnahmen bezüglich VERA-8 an der Schule und/oder ob sie erwünscht oder als erforderlich angesehen werden. Interessant ist ebenso, durch wen Unterstützung gewünscht bzw. erwartet wird.

Von mehreren Fachbereichsleitungen wird berichtet, dass sie keinerlei Unterstützung im Zusammenhang mit den Vergleichsarbeiten und deren Weiterverarbeitung erhalten (11FL1A, 12FL1A, 13FL1A, 15FL1A, 21FL1A, 23FL1A, 24FL2A, 31FL3A, 32FL3A, 34FL1A, 13FL1B, 35FL3B).

Ja. Ja, wir sind trotzdem gegangen, ja? Also weil ich / Ich glaube, wir sind alle so, dass wir uns dem ja nicht verweigern, ja? [...] Aber wir fühlen uns halt wirklich allein gelassen, weil jetzt jeder für sich da so rumprotzelt. [...] Und wir einfach nicht einsehen, dass wir sozusagen die Arbeit leisten, die von denen kommen müsste, die das Ganze entwickelt haben, ja? [...] (13FL1B, 93)

Mehrmals wird im Zuge dessen der Wunsch oder Bedarf nach Unterstützung geäußert (13FL1A, 14FL1A, 21FL1A, 23FL1A, 31FL3A, 32FL3A, 21FL1B, 24FL1B, 33FL2B).

**21FL1A:** Aber so grundsätzlich so eine Art Begleitung bei der Auswertung bekommt man nicht.

I: Werden die gewünscht?

**21FL1A:** Manchmal schon. Also, es hängt auch von den Persönlichkeiten, also, von der Persönlichkeit des Lehrers ab, denke ich, da muss man, ja. (21FL1A, 36)

#### *a. Intern*

Von vielen Fachbereichsleitungen wird berichtet, dass innerhalb der Schule Unterstützung gewährleistet werde oder jederzeit darauf zurückgegriffen werden könne (14FL1A, 15FL1A, 22FL1A, 23FL2A, 31FL1A, 31FL3A, 33FL1A, 33FL3A, 34FL1A, 12FL1B, 34FL2B, 34FL3B, 35FL3B).

Ja, das kriegen wir noch ausgewertet. Da gibt es glaube ich nicht solche Probleme bei uns. Und wenn andere Kollegen Schwierigkeiten haben sollten, dann würden wir denen natürlich versuchen das zu erklären. (23FL2A, 55)

Dabei werden verschiedene Formen sichtbar. So wird zweimal die Hospitation von Unterricht erwähnt (15FL1A, 34FL1A). Dazu kommt eine gemeinsame Vorbereitung auf Vergleichsarbeiten (24FL2A) sowie Unterstützung durch die Schulleitung (21FL2A, 22FL1A).

Ja, ich meine, das ist ja auch so geregelt, unsere Schulleitung ist ja pro und die fällt uns nicht in den Rücken, sondern sie hilft uns. (22FL1A, 14)

Eine Fachbereichsleitung äußert explizit den Wunsch nach interner Unterstützung (14FL1A).

#### *b. Extern*

Von vielen Fachbereichsleitungen wird eine externe Unterstützung angesprochen, sowohl als bereits bestehende als auch gewünschte Unterstützung. Dabei werden vor allem die Landesinstitute, welche die Vergleichsarbeiten durchführen, genannt (34FL1A, 12FL1B). Hierzu zählen auch Hotlines und Informationen, die im Internet bereitgestellt werden (12FL1A, 12FL1B).

Zur Technik gab es diese online/ Im Prinzip konnte man sich dort informieren, denke ich. Oder sogar Hotlines gab es da, telefonisch konnte man sich Rat holen, aber das war alles, denke ich. (12FL1A, 186)

Weiterhin sieht eine Fachleitung die Schulaufsicht in der Pflicht, Unterstützung für die Schulen zu gewährleisten (22FL1A). Die gewünschte Form der Unterstützung sind bessere

Informationen (15FL1A, 24FL1A, 32FL3A, 31FL1B) und Hilfestellungen (31FL3A, 32FL2A, 45FL2B). Mehrmals wird angesprochen, dass bereits in Form von Fortbildungen unterstützende Maßnahmen stattfanden (21FL1A, 31FL1A, 33FL1A, 13FL1B).

[...] dass wir wenigstens, weiß ich, von anderen übergeordneten Einrichtungen, die sich damit beschäftigen.. / dass wir da irgendwie auch mal Hinweise, Anregungen.. / so du hast jetzt diese Auswertung, dann guckst du da rein und das ist die eine Seite. Da wäre es von administrativer Seite doch günstig, auch mal in die Schule zu gehen und sagen, wir haben uns jetzt mit.. / wir haben an dieser Auswertung gearbeitet. Es ist immer noch was anderes, wenn dann das kommentiert wird, als wenn wir uns diese Grafik einfach ansehen. Also, da hielt ich es für gut, wenn man sagt, also wir kommen zu der Fachbereichsberatung und stellen das mal vor das Ergebnis. (31FL1B, 47)

Eine Fachbereichsleitung beschreibt mögliche Hilfestellungen für ihre Schule als überflüssig (23FL2B). Hingegen wird von zwei anderen Fachbereichsleitungen explizit der Wunsch nach externer Unterstützung geäußert (13FL1A, 31FL1A).

### *c. Nicht erforderlich*

Mehrmals wird deutlich, dass Unterstützungssysteme durch die Fachbereichsleitungen als nicht erforderlich angesehen werden (34FL2A, 11FL1B, 21FL1B, 21FL3B, 24FL1B, 34FL3B, 35FL1B).

I: Sie hatten jetzt gerade Ressourcen angesprochen, dass die Schulaufsicht Ihnen in irgendeiner Form unterstützend zur Seite gestellt wird?

**21FL1B:** Ne, ne, Schulaufsicht nein danke.

I: Okay.

**21FL1B:** Ne, das muss nicht sein, die haben ihr eigenes Arbeitsfeld und das ist 'ne Behörde, das ist 'ne Verwaltung, die pädagogische Vorgaben uns liefern, aber na ja.. /

I: Also, da erhoffen Sie sich nichts?

**21FL1B:** Ein bisschen schulfremd auch sind. (21FL1B, 128)

Von einer Fachbereichsleitung wird dazu noch geäußert, dass solch eine Unterstützung auch nicht gewollt ist (24FL1A).

I: Ok, also, das heißt, wenn ich das richtig verstanden habe, würden Sie sich eher wünschen, dass es komplett runter gefahren wird, anstatt das irgendwelche anderen Unterstützungssysteme eingeholt werden würden.

**24FL1A:** Mit den Unterstützungssystemen ist es so eine Sache. Im Einzelfall ist es ja gut, aber durch die Masse an Tests, von Evaluationen, von Papier und so weiter, mit dem wir überschüttet werden. Das Ergebnis ist nur, dass nichts von diesen ganzen Sachen, die da von der Senatsverwaltung gemacht worden sind, zu Ende gebracht wird. Es werden immer neue Reformen, Ideen angefahren, nicht nur bei uns, müssen Sie mal in die Grundschulen gucken. (24FL1A, 33)

## 6.2 Aktion

Die Kategorie beschreibt, inwieweit Maßnahmen sowohl auf Fachebene als auch auf individueller Unterrichtsebene (Fachbereichsleitungen als Lehrkräfte) aus VERA-8 abgeleitet werden. Bei dem Ausbleiben von Maßnahmen ist die Begründung dafür von Interesse.

### 6.2.1 Ableiten von Maßnahmen und Konsequenzen

Bei dem Ableiten von Maßnahmen kann danach unterschieden werden, ob sie auf individueller (13FL1A, 42FL1A, 43FL1A, 44FL1A, 23FL3B, 33FL3B) oder gemeinsam im Kollegium auf kollektiver Ebene entschieden und vollzogen werden (31FL1A, 44FL1A).

Im Prinzip ziehen wir aus jedem Leistungstest unsere Schlussfolgerungen. Sowohl individuell in unserem Fach, als auch natürlich in der Fachgruppe, werten wir beispielsweise auch die Prüfungsarbeiten aus. Das gehört also zum Ritual, dass wir die Aufsätze intensiv auswerten. (44FL1A, 89)

Des Öfteren wird auch eine nachträgliche Bewertung der Vergleichsarbeiten oder Teilstücke daraus vorgenommen sowie die Leistung zur Benotung herangezogen (33FL1A, 42FL1A, 43FL1A, 45FL2B).

Wir hatten uns ursprünglich geeinigt, dass wir, wenn schon dieser Aufwand betrieben wird für die Schüler, wer das möchte, dass man also auch sagt: „Ok, wir können das ja abhaken und Punkte geben und den Schülern sagen, was es denn gewesen wäre, wenn es denn ein Test gewesen wäre und wer das möchte und man würde es mit einer Note versehen, wer die haben möchte, am Ende.“ (33FL1A, 24)

Mehrfach werden individuelle Aktionen der Fachbereichsleitung genannt, wie die geförderte Kommunikation im Kollegium (15FL1A), das Anbieten von Förderunterricht (21FL2A) oder die beschlossene Nicht-Teilnahme an VERA-8 im Folgejahr (43FL2A). Ebenso wurden an einer Schule Analysebögen im Kollegium zur Weiterarbeit eingesetzt (11FL1B). Eine andere Fachbereichsleitung berichtet davon, dass sie vorab die Eltern über die Wichtigkeit und Nutzung der Vergleichsarbeiten informiert habe (12FL1B). An einer anderen Schule wiederum wurde durchgesetzt, dass während des Schreibens der Tests die entsprechenden Fachlehrkräfte anwesend sind (11FL1B).

**11FL1B:** Und dass die Kollegen eben auch diese Sache dahingehend vorbereiten, dass den Schülern bewusst gemacht wird, was der Wert dieser Sache ist, damit die da eben auch mit einer positiven Einstellung [...] an die Sache rangehen und nicht einfach jetzt hier (eine Witzstunde) oder so was daraus machen, ja?

I: Mhm. Das konnten Sie ja glaube ich dieses Jahr auch schon umsetzen, dass die Fachlehrer dabei sind.

**11FL1B:** Das haben wir umgesetzt, dass die Fachlehrer die Aufsicht haben und das scheint mir zwingend notwendig zu sein [...]. (11FL1B, 51)

Eine Fachbereichsleitung berichtet, dass die Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten nicht zur Außendarstellung der Schule genutzt werden (44FL1A).

I: Aber es wird jetzt nicht irgendwie als Werbemaßnahme für die/

**44FL1A:** Nein. (44FL1A, 108)

## Elternberatung

Oftmals werden Eltern durch die Lehrkräfte über die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten informiert. Dies geschieht über die Auswertungs- bzw. Feedbackbögen oder einen Elternabend (12FL1A, 24FL2A, 32FL2A, 34FL2A, 42FL1A, 43FL1A, 11FL1B, 13FL1B, 35FL1B, 35FL2B).

Und die Eltern kriegen dann diesen Feedbackbogen, wo dann deutlich wird für sie, wo sich ihr Kind befindet. Also, so diese prozentualen Geschichten haben die Eltern ja nicht bekommen. Die haben individuell für ihr Kind die Information bekommen, besteht 'ne Gefahr oder besteht keine Gefahr. (35FL2B, 23)

Eine Fachbereichsleitung berichtet davon, dass bei größeren Problemen ein Gespräch mit den Eltern stattfindet (33FL3A).

Eine Fachbereichsleitung führt aus, dass die Ergebnisse der VERA-Tests anders als die der Abiturprüfungen nicht dazu verwendet werden, neue Eltern und Schüler/-innen für die Schule zu interessieren (34FL2A).

I: Und da wurden nur die Abiturnoten gezeigt. VERA-8-Ergebnisse wurden nicht gezeigt.

**34FL2A:** Ist für die Eltern an dieser Stelle, glaube ich, auch noch nicht so wichtig, ja? Also, die orientieren sich an dem Abschluss. Die wollen ja eigentlich, die überlegen ja noch, ob die an die Schule kommen, ob sie ihre Kinder an die Schule geben, ja, das ist ja eine andere Zielgruppe und ich denke, da sind die Abi-Ergebnisse so für die Eltern erst mal so ein Leuchtturm. (34FL2A, 11)

## Unterrichtsentwicklung

Sehr oft wird eine Unterrichtsentwicklung seitens der Fachbereichsleitung attestiert (15FL1A, 32FL1A, 33FL2A, 34FL1A, 34FL2A, 43FL1A, 22FL1B, 22FL2B, 24FL2B, 31FL1B, 31FL2B, 33FL1B, 33FL1B, 33FL2B, 33FL3B, 34FL1B, 45FL1B).

I: Dann hätte VERA-8 eventuell Einfluss auf Ihren Unterricht? Wenn Sie eine achte...

**33FL2A:** Ja sicher, ja, das hat es. Also insofern, als dass man ja weiß, dass diese Vergleichsarbeiten geplant sind, auch weiterhin geplant sind, werden die dann auch Gegenstand des Unterrichts werden, ja. (33FL2A, 5)

Von vielen Fachbereichsleitungen wird berichtet, dass die Nutzung der Ergebnisse im Unterricht darin bestehe, dass durch sie aufgezeigte Schwachstellen und Defizite intensiver behandelt oder wiederholt werden (11FL1A, 12FL1A, 24FL2A, 34FL1A, 34FL2A, 11FL1B, 12FL1B, 13FL1B, 22FL1B, 22FL2B, 24FL2B, 31FL2B, 34FL1B, 35FL2B).

Und da hat der Test natürlich in dem Fall auch 'nen großen Sinn und man kann dann eben auch für seinen Unterricht daraus Konsequenzen ziehen, dass man sagt.. / oder man stellt fest: „Ok sie haben halt stärkere Schwächen im Hörverstehen, wir müssen da ein bisschen mehr machen.“ Das hat natürlich schon Sinn. (24FL2A, 16)

Mehrmals wird auch eine individuelle Förderung und Beschäftigung mit dem/der Schüler/-in aufgrund von auftretenden Problemen bei Vergleichsarbeiten angesprochen (11FL1A, 15FL1A, 22FL1A, 33FL3A, 24FL2B).

Ja also, erst mal, dass man dann guckt, an welchen Stellen es Probleme gab. Dass man da also verstärkte Wiederholung noch einbaut, individuell auf Schüler auch zugeht, die Probleme haben. (33FL3A, 76)

Eine Fachbereichsleitung spricht explizit eine Binnendifferenzierung in ihrem Unterricht an, wobei schwache Schüler ihre Defizite beheben und starke Schüler im Stoff voranschreiten (13FL1B).

Ich persönlich versuche es jetzt einfach so, dass ich, aber das knüpft dann auch an die Folge-Klassearbeiten an/ Ich sehe ja bei den Folge-Klassearbeiten, ob das Problem wieder auftaucht bei dem Schüler. [...] Und wenn das so ist, dass ich dann ganz konkret in meiner Unterrichtseinheit weiß, der muss das stärker üben. Das heißt, dass ich dann da im Unterricht versuche, eine Binnendifferenzierung einzubauen, indem ich sagen kann: „Ok, da sind gewisse Leute, die können immer noch kein *das* und *dass* unterscheiden. Für die hab' ich da zwei Übungen mehr, ihr braucht den nächsten Schritt noch nicht zu gehen. Guckt ihr erst mal, dass ihr es hier hinkriegt.“ Also ich versuche dann im Unterricht da zu differenzieren, aber das ist jetzt meine persönliche Vorgehensweise. (13FL1B, 53)

Häufig werden Übungsaufgaben oder Testaufgaben als Mittel im Unterricht eingesetzt. Dies geschieht entweder zur ausdrücklichen Übung eines Themas oder Aufgabenformate (12FL1A, 34FL1A, 31FL1B, 31FL2B, 34FL3B, 35FL1B, 35FL3B, 45FL1B).

Wir haben auch Ordner zusammengestellt mit Übungsaufgaben, die zusätzlich gegeben werden können an die Schüler. Natürlich soll da der Kollege, je nachdem wie weit er betroffen ist, sich überlegen, was kann ich im Unterricht besser machen. Gleich die Schwerpunkte anders setzen, wenn die Klasse jetzt in einem Gebiet besonders schlecht abgeschnitten hat. (12FL1A, 51)

Weiterhin wird berichtet, dass die Vergleichsarbeiten den Austausch im Kollegium vor allem bezüglich der Defizitbehebung erhöht haben (33FL3A). Dazu zählt auch, dass sich innerhalb eines Kollegiums oder einer Fachgruppe abgestimmt werde und die gleichen Arbeiten geschrieben werden (31FL2B).

Wir versuchen also einheitlich jetzt hier so auch zu arbeiten, dass man sagen kann, egal wer jetzt in der Klasse drin ist, im Wesentlichen wird also wirklich einheitlich gearbeitet und dieselben Unterrichtsmethoden verwendet. Ja also, nicht nur frontal, sondern da das mal machen, da das, da das. (31FL2B, 63)

Außerdem berichten zwei Fachbereichsleitungen, dass der Fokus in Arbeiten und im Unterricht allgemein verstärkt auf den Kompetenzerwerb der Schüler/-innen gelegt werde (33FL3B, 34FL2B).

I: Haben denn zentrale Tests wie VERA-8 Auswirkungen auf den Unterricht?

**34FL2B:** Also, sie können ja nur Auswirkungen auf den Unterricht haben bezüglich der erreichten Ergebnisse und sicherlich auch das, was inhaltlich../ nicht nur inhaltlich, kompetenzmäßig und so abgefragt wird. Und natürlich hat man schon einen Blick../ dass man also, sage ich jetzt mal, Kompetenzen fördert. Überhaupt die Fähigkeiten der Schüler fördert und nicht nur die inhaltlichen Dinge, sondern eben auch, dass sie Teamarbeit machen können und keine Ahnung. Ja, insofern hat es wirklich Auswirkungen. (34FL2B, 50-51)

Einige Fachbereichsleitungen berichten jedoch auch, dass aus den Ergebnissen der Vergleichstests keine Entwicklung im Unterricht resultiert (21FL2A, 23FL1A, 31FL2A, 33FL1A, 33FL3A, 21FL2B, 33FL1B, 35FL2B).

Aber nicht, dass es jetzt auf den Unterricht so konkrete Auswirkungen hat, kann ich jetzt nicht behaupten. (33FL1B, 59)

## Diagnoseinstrument

Viele Fachbereichsleitungen verstehen die Vergleichsarbeiten der achten Klasse als ein Diagnoseinstrument, um die Defizite und Schwachstellen, aber auch die Stärken der Schüler/-innen zu erfassen (11FL1A, 12FL1A, 13FL1A, 15FL1A, 22FL1A, 24FL2A, 31FL3A, 32FL1A, 33FL1A, 33FL3A, 34FL1A, 43FL1A, 43FL2A, 44FL1A, 11FL1B, 13FL1B, 21FL1B, 22FL2B, 24FL2B, 31FL1B, 31FL2B, 33FL1B, 34FL3B, 35FL1B, 35FL2B, 45FL1B).

I: Ja. So dass jeder der Fachlehrer für sich entscheidet: Wie gut können die Schüler bestimmte Inhalte umsetzen und wie gut nicht? Und danach entscheidet er dann, wie er weiter macht in der Klasse. (33FL3A, 18)

Eine Fachbereichsleitung spricht explizit davon, dass die Vergleichsarbeiten auch den Unterricht diagnostizieren (43FL1A).

I: Also, [...] ist das schon auch ein bisschen so/ Kann man da auch schon Rückschlüsse auf das Unterrichtsverhalten/

**43FL1A:** Exakt.

I: Von Lehrern ziehen.

**43FL1A:** Exakt. (43FL1A, 74)

### 6.2.2 Begründung für das Ausbleiben von Maßnahmen

Mehrere Fachbereichsleitungen berichten davon, dass die Ableitung gezielter Maßnahmen aus den Vergleichsarbeiten und deren Ergebnissen ausbleibe, nennen dafür jedoch keinen Grund (23FL2A, 33FL3A, 42FL1A, 43FL2A, 44FL1A, 21FL3B, 23FL2B, 33FL1B, 35FL1B, 45FL2B).

I: Und die Ergebnisse, die dann für Sie auch nachvollziehbar sind, wie nutzen Sie die in ihrem Fachbereich? Gar nicht?

**35FL1B:** Ne, wir nehmen andere Ergebnisse, die wir nutzen. (35FL1B, 35)

Sehr häufig wird deutlich, dass aufgrund guter bis sehr guter Ergebnisse aus den VERA-8-Tests von Seiten der Lehrkräfte und Fachbereichsleitungen kein Bedarf des Handelns in Form von Maßnahmen und Konsequenzen gesehen wird (21FL2B, 24FL1B, 24FL2B, 33FL3B, 34FL1B, 34FL2B, 34FL3B, 35FL2B, 35FL3B, 45FL2B).

I: Also, ich denke, dass es für unsere Schule im Besonderen vielleicht gut ist, dass wir sagen../ also, bestimmte Kompetenzen haben unsere Schüler und wir können froh sein, dass wir so ein Klientel haben und mehr machen wir damit auch nicht. Wir müssen nicht großartig was ändern. (34FL2B, 7)

Hinzu kommt, dass viele Fachbereichsleitungen erklären, dass die diagnostische Gewinnung des Leistungsstandes der Schüler/-innen nicht notwendig sei, da er ihnen vorher aufgrund des Unterrichts und der jahrelangen Arbeit mit den Schüler/-innen bereits bekannt sei (15FL1A, 21FL2B, 21FL3B, 24FL1B).

I: Und sie bringen an Ergebnissen eigentlich das, was wir durch unsere langjährige Praxis als Lehrer und auch als Fachlehrer einer Klasse eigentlich auch ohne diese Prüfung sehen. So dass es auch in der Diskussion im Fachbereich eigentlich kein weiteres Mittel ist, um noch weitere Erkenntnisse und daraus Veränderungen der Arbeit herbeizuführen. (21FL2B, 4)

Mehrmals wird eine fehlende Rückkopplung z.B. zum Lehrplan oder zur Unterrichtspraxis beanstandet und als Grund für das fehlende Ableiten von Maßnahmen genannt (21FL2B, 21FL3B, 23FL1B, 33FL2B, 45FL2B). Dazu kommt, dass einige Fachbereichsleitungen VERA-8 als nicht kompatibel mit dem eigenen Unterricht halten, da der Test diesem nicht entspreche (11FL1A, 13FL1A).

Weil die geht so ein bisschen an dem vorbei, was ja eigentlich stattgefunden hat. Das heißt, wenn ich das eine auf das andere nicht beziehen kann, dann ist natürlich der Unmut da zu sagen: „Ja gut, was sollen wir jetzt über die Ergebnisse weiter reden und was sollen wir daraus machen, wenn wir nicht finden, dass es auf unseren Unterricht abgestimmt ist, ja?“ (13FL1A, 63)

Weiterhin ist einer Fachbereichsleitung der Nutzen der Vergleichsarbeiten unklar bzw. nicht sehr präsent, was zu einer Nicht-Nutzung der Ergebnisse führt (31FL1B). Ein fehlendes Verständnis für den Umgang mit diesen Arbeiten und Ergebnissen (33FL1B) wurde ebenso genannt wie die Vorstellung der Nicht-Zuständigkeit dafür (14FL1A).

Ja, erst mal würde ich sagen, gar nichts, weil ich habe ja nun schon gesagt, wie wir damit umgehen am Ende, ist mir jetzt nicht klar, wie soll sich das auf den Fachbereich jetzt auswirken? (33FL1B, 67)

## Rahmenbedingungen

Ein häufig genannter Grund für das Ausbleiben von Maßnahmen und Konsequenzen sind die vorherrschenden Rahmenbedingungen in der Schule. Hierzu zählt einmal, dass häufig zu viele Schüler/-innen in einer Klasse sind, sodass die Lehrkräfte keine individuellen oder ausführlichen Feedbacks geben können (13FL1B, 23FL1B, 33FL2B).

I: Bleibt das demjenigen überlassen, was der dann mit den Schülern macht?

**23FL1B:** ...überlassen, was der dann mit seinen 30 und mehr Mann starken Klassen../ da gegebenenfalls irgendwelche zusätzlichen Sachen anzubieten oder Stichwort Binnendifferenzierung, was bei über 30 überhaupt nicht möglich ist. Also, es liegt einfach an den Rahmenbedingungen, die nicht da sind, um da mögliche Konsequenzen auch dann zielführend umsetzen zu können. (23FL1B, 17)

Eine Fachbereichsleitung beklagt das Fehlen von Übungsmaterial, mit dem die Defizite aus den Vergleichsarbeiten individuell aufgearbeitet werden können sowie den Mangel an Zeit für solche Maßnahmen (13FL1B).

**13FL1B:** Ja, wir machen es sozusagen selbstständig, eigenverantwortlich, ja? [...] Also, es ist sehr unterschiedlich. Also, wir haben jetzt keine gemeinsame Vorgehensweise festgelegt, weil das eben ein Problem ist und wir auch nicht bereit sind sozusagen das abzufedern, was von da nicht geleistet wird, wo das Ganze an uns rangetragen wird, ja?

I: Mhm, also Regierungspräsidium, Landesinstitut/

**13FL1B:** Wir sind schon ein bisschen sauer. Genau, ja. Wir finden eigentlich, von da müsste das kommen. Und wir sind uns einfach, sehen uns einfach nicht in der Lage/ Ich hab' 32 Schüler in Klasse sieben. [...] Und ein ganz normales Deputat. Ich sehe nicht, wo ich dafür meine Zeit hernehme und ich werde dafür auch nicht sonderlich bezahlt, ja? [...] Also das ist bisschen eine Trotzreaktion auch, ja? (13FL1B, 45)



### 6.3 Evaluation

In dieser Kategorie steht die Frage im Zentrum, inwieweit die Ergebnisse aus VERA-8 zur Evaluation des Fachbereichs und des individuellen Unterrichts genutzt werden und welcher anderen (schulinternen) Evaluationsinstrumente sich die Schule bedient.

Zwei Schulen schreiben selbstentwickelte vergleichende Arbeiten mit mehreren Klassen gleichzeitig (34FL2A, 34FL1A).

Wir machen ja auch sonst vergleichende Arbeiten, Klassenarbeiten. Also, das ist ja auch letztendlich eine Vorstufe innerhalb der Schule. (34FL2A, 4)

Mehrere Schulen berichten davon, dass sie die Ergebnisse aus VERA-8 vergleichend betrachten. Dies geschieht einmal auf schulübergreifender Ebene (31FL1B), bezüglich des Verlaufes zwischen den Jahren (31FL1B, 34FL1B) und eine Fachbereichsleitung berichtet, dass verglichen werde, ob die Vorbereitung Ergebnisse zeige (31FL2B).

I: Schauen Sie sich da auch die Ergebnisse in den verschiedenen Jahren an?

**34FL1B:** Ja, sicher auch. Natürlich. Damit wir sehen, ist es jetzt nur ein besonders guter Jahrgang oder sagen wir mal ist.. / es kann ja auch an den Aufgabestellungen liegen. (34FL1B, 17)

Ferner schildert eine Fachbereichsleitung, dass in der Schule ein Instrument zur Dokumentation der Schülerarbeit eingeführt wurde und somit überprüft werde, wo die meisten Anstrengungen und Belastungen der Schüler/-innen liegen (34FL2A). Eine weitere berichtet von einem Selbstevaluationsbogen, den ihre Schüler/-innen ausfüllen (22FL1B).

**22FL1B:** Aber ich mach also z.B. mit meinen Gruppen auch immer die Selbstbewertung.

I: Was heißt das?

**22FL1B:** Ich zeigen Ihnen mal ein Beispiel. Also, das ist noch nicht so ganz fertig, aber so sieht das aus. Das sind 25 Kriterien und da muss sich jeder Schüler selber bewerten. Also, die Tabellen von 1 bis 15, diese Tabellen sind dazu da, dass sie sich auf Deutsch hinschreiben können, was das heißt oder sich Bemerkungen dazu machen: „Ich bin da noch schwach.“ Oder so. Und da sind also ganz viele verschiedene Aspekte dabei. Und das, was dann da unten rauskommt, muss durch 25 geteilt werden und dann sehen wir, ob meine Einschätzung und ihre von sich selber stimmt, oder ob sie sehr stark abweicht. Und ich denke, das muss jeder Schüler wissen, was er oder sie kann oder nicht kann. (22FL1B, 72)

Von einer weiteren Fachbereichsleitung wird noch berichtet, dass in der Schule eine Überprüfung des Leistungsstandes der Kinder in der siebten Klasse erfolge (34FL2A).

I: Und Sie überprüfen ja auch den, in der 7. Klasse, den Eingangsstand.

**34FL2A:** Ja, machen wir. (34FL2A, 78)

## 7. Abschlussbetrachtung

Die Kategorie „Abschlussbetrachtung“ erfasst idealtypische Einstellungen zur Ergebniskommunikation und -verarbeitung an der Schule sowie abschließende Beurteilungen und die Äußerung von Wünschen bezüglich VERA-8.

Viele Fachbereichsleitungen äußern sich zu den Vergleichsarbeiten allgemein und machen damit ihre Einstellung zu diesen deutlich. Dabei wird sich mehrmals positiv über die Tests und deren Ergebnisse und Auswirkungen geäußert (11FL1A, 21FL1A, 21FL2A, 32FL1A, 44FL1A, 11FL1B, 22FL1B, 22FL2B, 24FL2B, 31FL1B, 34FL2B, 45FL2B).

I: Und VERA-8? Wird VERA-8...

**21FL1A:** Das würde ich.. / halte ich eigentlich an der Stelle für sinnvoll, dann sieht man.. / dann kann man ja auch noch was bewirken. Weil Klassenverband und man kann ja auch seinen Unterricht gezielt darauf abstellen, also so würde ich das sehen. Ich glaube aber mit der Meinung, dass man den MSA abschaffen sollte, stehe ich auch nicht ganz alleine. Zumindest bei den Gymnasien.“ (21FL1A, 83)

Oftmals wiederum äußern sich die Fachbereichsleitungen sehr kritisch bezüglich VERA-8. Dabei sind sie den Vergleichsarbeiten gegenüber nicht völlig abgeneigt, allerdings sehen sie häufig gerade die Wirkung und die Konstellationen von sehr vielen zentralen Tests als ungünstig (13FL1A, 14FL1A, 15FL1A, 21FL1A, 21FL2A, 31FL1A, 31FL3A, 32FL2A, 21FL1B, 22FL2B, 23FL2B, 23FL3B, 31FL1B, 33FL1B, 33FL2B, 34FL3B, 35FL3B, 45FL1B).

I: Okay, dann fangen wir es klassisch so an wie letztes Mal, okay. Das würde ich Sie vorab gerne fragen wollen, ob sich in Ihrer Meinung, was VERA-8 bewirken soll, irgendetwas geändert hat zum letzten Jahr? Wie schätzen Sie das Instrument in diesem Jahr ein?

**21FL1B:** Ja, ich schätze das nach wie vor sehr kritisch ein, weil ich glaube, dass Schüler zu stark mit zentralen Prüfungen konfrontiert werden. Das geht ja schon los in der siebten Klasse, die Lernausgangslage. (21FL1B, 5)

Hinzu kommen auch viele rein negative Äußerungen zu VERA-8 (13FL1A, 21FL1A, 31FL1A, 21FL3B). Dies geht so weit, dass einige Fachbereichsleitungen über den Wunsch nach der Abschaffung der Vergleichsarbeit sprechen (21FL1A, 13FL1B, 21FL2B, 21FL3B, 23FL1B, 34FL3B).

Ja also, ich könnte auch auf VERA-8 verzichten. Und insofern wünsche ich mir nicht, dass die Schulaufsicht da noch mehr auf den Plan tritt und noch konkretere Ausführungen oder noch weitere Ausführungen anhängt. Ganz im Gegenteil. Ich finde, man müsste überhaupt mal nachdenken bei allen zentralen Prüfungen, wie sich das auf alle Jahrgänge auswirkt. (21FL2B, 26)

Häufig wird die Verarbeitung bzw. die Weiterarbeit mit den Ergebnissen beanstandet (13FL1A, 21FL2A, 21FL2B, 21FL3B, 31FL1B, 35FL2B). Hierzu zählt fehlendes spezifisches Übungsmaterial für Schüler/-innen, bei denen Defizite festgestellt wurden (13FL1B, 24FL2B).

Na gut, Umgang der Schule, das geht eigentlich mehr um dieses, um das letzte, was wir hatten. Es wäre mehr gewesen dieses: Was passiert mit den Ergebnissen? Ja? Also, dass das so zugegangen [...] dann eine Nullnummer ist, dass zwar jemand eine Aussage hat über seinen Leistungsstand und die verpufft vollständig. Also, das jetzt irgendwie kein konkreter Umgang damit in der nächst weiterführenden Klasse da ist, das ist schon irgendwie traurig. Ja? Aber eben auch sehr, sehr verständlich. (13FL1A, 223)

Von einer Fachbereichsleitung wird jedoch auch berichtet, dass es eine gute Zusammenarbeit im Bundesland gebe, die sich schulübergreifend und äußerst konstruktiv darstelle (35FL2B).

Einen weiteren Kritikpunkt stellen die ausbleibenden Effekte dar. Viele Schulen erhoffen sich vor allem von außerhalb mehr Input, sodass sichtbare Folgen aus den Vergleichsarbeiten resultieren (21FL1A, 21FL2A, 31FL2A, 42FL1A, 21FL2B, 21FL3B, 23FL1B, 31FL1B, 33FL2B, 34FL3B, 35FL2B).

Die sind aber nicht unbedingt so effektiv, weil man bekommt die Statistiken vorgelegt, vielleicht noch ein bisschen Hilfe bei der Interpretation, aber das kann man auch eigentlich alleine schaffen. (21FL1A, 36)

Eine Fachbereichsleitung spricht an dieser Stelle Fortbildungen für Lehrkräfte an, von denen sich vor allem ein konstruktiver Umgang mit den VERA-8-Ergebnissen ableite und somit eine Wirksamkeit einstelle (35FL2B).

Sehr häufig wird auch der Aufwand beanstandet, der durch die zentralen Tests anfällt (43FL1A, 12FL1B, 21FL1B, 22FL1B, 22FL2B, 23FL2B, 24FL1B, 33FL1B, 33FL3B, 34FL1B, 35FL1B, 35FL3B).

Um nur jetzt festzustellen, welche Kompetenzen der- oder diejenige erreicht hat, ist mir das Instrument zu aufwendig und dann können sie nur ein Ranking innerhalb der Schulen machen. (21FL1B, 18)

Des Weiteren wird gewünscht, dass die Vergleichsarbeit durch die Lehrkräfte benotet und in die Schulleistung mit einfließen kann (12FL1A, 15FL1A, 33FL2A, 13FL1B, 23FL2B, 34FL1B). Laut einer Fachbereichsleitung wäre dies unter anderem dafür geeignet, die Wichtigkeit der Arbeiten zu erhöhen (15FL1A).

Ich persönlich brauch die DVA in dieser Form nicht. [...] Würde mir wünschen wenn sie ist, dass sie mehr Gewicht bekommt. [...] Das gefällt meinen Kollegen jetzt nicht, was ich sage, aber mehr Gewicht heißt, in die Note eingehen, breiter angelegt, besser differenziert in der Auswertung und so weiter. (15FL1A, 735)

Von mehreren Fachbereichsleitungen wird auch eine Veränderung oder Korrektur der Vergleichsarbeit und des Umgangs mit ihnen gewünscht. Zum einen sollten sie pragmatischer und näher am Schulalltag konstruiert werden (21FL1A, 21FL1B, 35FL2B, 45FL1B). Dazu kommt, dass sie kürzer sein (21FL1B) und zu einem anderen Zeitpunkt stattfinden sollen (33FL3A, 22FL1B, 23FL2B, 23FL3B). Zwei Fachbereichsleitungen berichtet, dass die Arbeiten für ihre Schüler/-innen sehr einfach waren (12FL1A, 34FL2B). Zum anderen sollte die Auswertung schneller an die Schulen zurückgesendet werden (31FL1A, 21FL2B, 35FL3B) und kompakter sein (31FL2B, 45FL1B). Häufig gibt es auch den Wunsch, dass die Arbeiten in der Schule lediglich geschrieben werden und sowohl die Kontrolle, wie auch die Eingabe etc. in zentralen Institutionen oder von anderen Personen als den Lehrkräften übernommen werden (21FL1A, 21FL3B, 33FL3B, 45FL2B).

Also, ich würde es wie in Frankreich machen, ja an einen zentralen Ort. In Frankreich ist es Strasbourg. Von dort bekommt man die Aufgaben und dort schickt man sie auch hin und dort werden sie auch korrigiert, so dass man keine Korrektur hat und sie nicht über die Notengebung „Wann gebe ich noch einen Punkt? Ist die Frage korrekt gestellt? Können Schüler Missverständnisse“.../ Also, es treten meistens Missverständnisse bei den Aufgabenstellungen auf. (21FL1A, 2)

Des Weiteren werden die strukturellen Bedingungen, wie die Klassengröße, die Zeit, der Arbeitsaufwand etc. angesprochen, die eine angemessene Verarbeitung der Ergebnisse nicht möglich machen (22FL2B, 33FL2B, 34FL3B).

Eine Fachbereichsleitung äußert die Kritik, dass es nicht sinnvoll ist, dass Lehrkräfte an der Planung und Konzipierung der Arbeiten nicht beteiligt sind (24FL1A).

Die Lehrer werden nicht beteiligt, das ist das Schlimmste, an der Planung, an der Konzeption dieser Sachen. (24FL1A, 34)

## IV Lehrkräfte

### 1. Schulbezogene Informationen

Die Kategorie „Schulbezogene Informationen“ umfasst Angaben der befragten Lehrkräfte zu ihrer konkreten Einzelschule. Aussagen zur Lage und zum Einzugsgebiet der Schulen sind ebenso enthalten wie Aussagen über das Schülerklientel oder Informationen zu besonderen Förderprogrammen bzw. Projekten, an denen die Schulen teilnehmen. Auch wird die Atmosphäre, die an der Schule herrscht, geschildert.

Eine Lehrkraft aus Baden-Württemberg beschreibt einen Modellversuch, an dem sein Gymnasium teilnimmt.

Wir haben ja dieses C-Klassen-Modell hier an der Schule, dass immer in einer C-Klasse ganz besonders motivierte und gute Schüler sind. (11L7A, 11)

Eine andere Lehrkraft charakterisiert die Schülerklientel, aus der sich die Klassen der Schule zusammensetzen.

Wir haben hier ein Klientel, was relativ gut ist oder relativ homogen. (34L1A, 22)

## 2. Personenbezogene Informationen

Im Bereich der „Personenbezogenen Informationen“ werden Aussagen der Lehrkräfte gesammelt, die sich auf individuelle Dispositionen der befragten Personen beziehen. Besondere Schwerpunkte wurden auf die Fähigkeiten im Bereich der Datenauswertung gelegt und speziell im zweiten Messzeitpunkt darauf, ob die befragten Lehrkräfte im letzten oder aktuellen Schuljahr Vergleichsarbeiten durchgeführt haben. Dadurch wurden Rahmendaten der befragten Personen erfasst.

**22L1A:** Ich bin die Einzige, die jetzt schon zweimal VERA-8 durch hat. Die anderen sind neu und suchen dann nach Wegen, wie sie es dann machen. (22L1A, 31)

Fundstellen: 21L4A, 6; 21L4A, 74; 22L1A, 31; 34L1A, 5-6; 34L1A, 63-64; 34L2A, 3-4; 34L4A, 15-16; 34L6A, 15-16; 11L4B, 95-101; 22L4B, 26-29; 23L4B, 6-7; 23L4B, 31; 23L4B, 41-44; 23L4B, 53-54; 23L4B, 61-62; 24L3B, 133; 31L4B, 65; 33L5B, 113; 33L6B, 51; 34L5B, 19; 35L2B, 64

### 2.1 Datenauswertung in Ausbildung

#### 2.1.1 Ja

Das folgende Zitat stammt von einer Lehrkraft, die Mathematik unterrichtet und deshalb im Zuge der Fachausbildung zum Mathematiklehrer im Bereich statistische Datenauswertung ausgebildet wurde.

I: Mhm. Das hört sich auch bei Ihnen sehr profund an, jetzt so Ihr statistisches Wissen. Hatten Sie das irgendwie in der Ausbildung? Also vielleicht im Rahmen von Mathematik oder so?

**44L3B:** Ja gut, Mathematik hat ja auch Statistik mit als Inhalt, ja? Das ist keine Besonderheit, dass irgendwie / dass ich mich da besonders mit beschäftige. Eigentlich nicht. (44L3B, 172-173)

Fundstellen: 11L2B, 92-95; 22L4B, 91; 22L4B, 92-93; 23L3B, 124-125; 23L3B, 126-127; 41L3B, 142-143; 44L3B, 172-179; 45L3B, 108-109

#### 2.1.2 Nein

Die befragten Lehrkräfte geben teilweise an, keine Ausbildung im Bereich statistische Datenauswertung erhalten zu haben und erst durch die Vergleichsarbeiten damit konfrontiert worden zu sein.

I: Wenn Sie an Ihr Studium oder an das Referendariat dann zurückdenken, haben Sie da schon mal mit Vergleichsarbeiten zu tun gehabt oder mit der Art von Test und der Datenauswertung?

**11L6B:** Mm. Gar nicht.

I: Also, das war dann ganz neu?

11L6B: Ja.

I: Als Sie dann im Unterricht damit konfrontiert wurden?

**11L6B:** Ja, genau. Das war ganz neu. (11L6B, 198-205)

Fundstellen: 11L6B, 198-205; 12L1B, 98-99; 12L2B, 252-255; 12L3B, 134-137; 12L5B, 178-179; 13L2B, 200-201; 15L6B, 216-221; 22L1B, 71-72; 34L5B, 98-99; 34L5B, 99-101; 34L7B, 86-89; 41L1B, 188-193; 41L4B, 200-205; 44L1B, 296-297; 44L2B, 158-159; 44L5B, 58-59; 45L2B, 86-87; 45L4B, 138-140

## **2.2 Durchführung von VERA im aktuellen/letzten Schuljahr**

Aufgrund des teilweise längsschnittlichen Designs war es notwendig, bei Lehrkräften, die zum wiederholten Mal interviewt wurden, zu fragen, ob sie im letzten Jahr VERA durchgeführt haben, um anhand dieser Rahmenbedingung die Aussagen des Interviews besser einschätzen zu können.

### **2.2.1 Teilnahme**

Lehrkräfte, deren Aussagen in diese Kategorien fallen, haben in zwei Jahren hintereinander Vergleichsarbeiten durchgeführt.

I: Haben Sie im letzten Schuljahr VERA-8 durchgeführt?

**34L2B:** Ja. (34L2B, 6-7)

Fundstellen: 11L2B, 13; 11L5B, 7; 11L6B, 24-31; 12L2B, 13-19; 13L2B, 9; 13L6B, 16; 15L1B, 5; 15L6B, 16-25; 15L7B, 8-14; 21L5B, 3-4; 22L1B, 1-2; 23L3B, 6-7; 31L5B, 10-11; 31L6B, 4-5; 33L4B, 3; 33L4B, 22-23; 33L5B, 16-18; 34L2B, 6-7; 34L5B, 8-9; 34L7B, 16; 41L1B, 7; 41L4B, 28-29; 44L1B, 10-11; 44L3B, 10-12

### **2.2.2 Keine Teilnahme**

Wenn Lehrkräfte, die aufgrund des Längsschnittdesigns zum zweiten Mal befragt wurden, im aktuellen Schuljahr keine Vergleichsarbeiten durchgeführt haben, wird dies über diese Kategorie erfasst. Dadurch können deren Aussagen besser eingeschätzt werden, da diese Lehrkräfte quasi als interne Beobachter und Mitglieder der Fachschaft an der Schule die Auswertung der Vergleichsarbeiten erlebt haben.

I: Mhm. Haben Sie im letzten Schuljahr Kompetenz- Kompetenztests durchgeführt?

**41L3B:** Nein, habe ich nicht durchgeführt. Letztes Jahr hatte ich vier siebente Klassen. In der siebenten Klasse wird es ja nicht gemacht, ja? (41L3B, 14-15)

Fundstellen: 11L4B, 7-9; 12L1B, 12; 13L7B, 3-5; 22L5B, 9; 31L5B, 6-9; 34L7B, 14-15; 41L3B, 14-15; 41L5B, 22-25; 44L2B, 5; 44L5B, 14-16

## 2.3 Berufsstellung

In der Kategorie „Berufsstellung“ soll erfasst werden, in welchem Beschäftigungsverhältnis sich die befragte Lehrkraft befindet und wie sich dies auf den Umgang mit Vergleichsarbeiten auswirkt.

Zu dieser Kategorie konnten keine passenden Fundstellen identifiziert werden.

## 2.4 Funktion

Bei der Kategorie „Funktion“ soll betrachtet werden, ob es Berührungspunkte mit Vergleichsarbeiten und den damit verbundenen Themen (u.a. Inspektion, Evaluation, Schulentwicklung) aufgrund der Funktion, die die Lehrkraft innehat, gibt.

Na, Schulinspektion ist schon eine Weile her, im Rahmen meiner Verbeamtung dann, als ich noch Seminarleiter wurde. Da fanden die Hospitationen statt, also ich führe ja sowieso immer viele Hospitationen durch aufgrund meines zweiten Jobs als Fachseminarleiter hospitiere ich ja ständig bei meinen Referendaren. (35L3B, 39)

Fundstellen: 11L3A, 115; 11L4A, 161; 33L1A, 1-2; 34L3A, 11-12; 34L3A, 52; 34L6A, 4; 35L3B, 39

## 2.5 Biographischer Hintergrund

Mittels der Abfrage des biographischen Hintergrunds soll erfasst werden, ob hierdurch der Umfang der Lehrkräfte mit dem Thema Vergleichsarbeiten beeinflusst wird.

I: Gab es dann im Vorfeld der DVA eine Besprechung, wie die durchgeführt werden soll? Wie die Schüler vielleicht drauf eingestimmt werden sollen?

**14L1A:** Nee, also mein Problem war, also ich war im Jahr davor nicht hier weil ich / [...] Da im, also im Mutterschutz war und deswegen war ich im Jahr davor nicht da, deswegen weiß ich nicht, ob da drüber geredet wurde. (14L1A, 129-133)

Fundstellen: 11L1A, 157; 11L6A, 101; 14L1A, 129-133; 14L7A, 107-109; 33L3A, 74-77; 34L1A, 22; 34L1A, 25-26; 34L1A, 53-56; 34L2A, 119-131; 35L6B, 26



### 3. Vorstellung zu Intentionen von Leistungstests

Für diese Kategorie zählt das Schlüsselwort der „Intention“. Es geht ausschließlich darum, welche Ziele Lehrkräfte bezüglich Vergleichsarbeiten vermuten. Abzugrenzen ist dies von der Kategorie des „Konzeptionellen Verständnisses“, in die Äußerungen zur Konzeption von VERA fallen.

Im folgenden Zitat werden von der Lehrkraft zwei Intentionen der Vergleichsarbeiten angesprochen: Zum einen die Leistungsfeststellung der Schüler mit einem objektiven Diagnoseinstrument und zum anderen die diagnostische Funktion für die Lehrkraft, die dadurch ihren Unterricht evaluieren kann.

Naja meiner Meinung nach zwei Dinge. Dass erstens der Lehrer den Stand seiner Schüler kennenlernt von einem relativ objektiven Test, den er nicht selbst erfunden hat, sondern den andere erfunden haben. Das ist ganz wichtig. Und dass man weiß, ob man da auf der richtigen Spur ist, sage ich mal, also einfach, ob man mit seinen Schülern das Richtige macht und ob die Schüler auch dann das Richtige können. (44L3A, 4)

Das nächste Zitat zeigt ebenfalls ein Beispiel, in die die befragte Lehrkraft die Diagnose von Schülerleistung als Ziel der Vergleichsarbeiten wahrnimmt. Darüber hinaus spricht die Lehrkraft von der Anregungsfunktion der Testaufgaben.

Den Leistungsstand eigentlich abfragen der Klasse und eben auch Anregungen geben, wo man üben kann oder überhaupt für Unterrichtsübungen Anregungen geben. (43L1A, 4)

Diagnose ist auch das Thema im folgenden Zitat, jedoch wird hier über die individuelle Diagnostik der Schülerleistung hinaus von der Diagnoseleistung der Arbeit für die Aggregatsgruppe „Klasse“ gesprochen, die dann auch einen Vergleich über die eigene Schule hinaus ermöglicht.

Die sollen sicherlich eine Auskunft geben darüber, wie der Leistungsstand in den verschiedenen Klassen eines Gymnasiums und im Vergleich zu anderen Schulen ist. (31L1A, 2)

Im letzten Beispiel wird dann nur noch der Vergleichsaspekt als Intention der Vergleichsarbeiten von der Lehrkraft wahrgenommen. Auch hier spielt besonders die Aggregatsgruppe der Klasse eine wichtige Rolle für den Vergleich.

I: Was sollen die Diagnose- und Vergleichsarbeiten Ihrer Meinung nach bewirken?

**15L7B:** Sie bewirken, dass die Schulen vom / untereinander und die Schüler, vor allem die Klassen vergleichbarer sind. Also man kann sie vergleichen. (15L7B, 2-3)

Fundstellen: 11L1A, 3; 11L2A, 3; 11L3A, 3; 11L4A, 3-5; 13L7A, 7; 12L1A, 2-3; 12L3A, 2-3; 12L4A, 5-6; 14L6A, 3; 21L2A, 1-2; 21L2A, 3-4; 21L4A, 1-2; 21L4A, 30; 22L1A, 2; 22L2A, 2; 22L3A, 1-2; 22L3A, 2; 22L4A, 2; 22L4A, 2; 23L1A, 2; 23L1A, 44; 23L2A, 3; 24L2A, 2; 24L2A, 4; 31L1A, 2; 31L2A, 1-2; 31L2A, 2; 31L2A, 8; 31L3A, 1-2; 32L1A, 2; 32L2A, 1-4; 32L2A, 5; 32L3A, 1-5; 32L3A, 171-172; 33L1A, 3-4; 33L2A, 2; 33L3A, 1-2; 33L3A, 68; 34L1A, 16; 34L1A, 42; 34L4A, 3-4; 34L4A, 52; 34L4A, 52; 34L5A, 20-23; 34L6A, 1-2; 34L6A, 19-20; 34L6A, 63-66; 41L1A, 6; 41L1A, 225; 41L2A, 31; 41L3A, 5; 41L4A, 4-6; 41L5\_1A, 10; 42L1A, 2; 42L2A, 4; 42L3A, 1-2; 42L4A, 8; 43L1A, 4; 43L2A, 4; 44L1A, 4; 44L2A, 6; 44L3A, 4; 44L4A, 6-8; 44L5A, 4; 11L2B, 2-7; 11L6B, 2-5; 11L6B, 5-7; 13L2B, 2-7; 15L3B, 2-5; 15L6B, 7-13; 15L7B, 2-3; 21L5B, 2; 21L5B, 2; 21L6B, 4; 22L1B, 2; 22L5B, 3; 23L3B, 3; 23L3B, 5; 23L3B, 93; 23L4B, 2-3; 24L2B, 2; 24L3B, 3-4; 24L3B, 75; 24L3B, 83; 24L4B, 10; 24L4B, 22; 31L4B, 9; 31L4B, 109; 31L5B, 2-3; 31L5B, 59; 31L6B, 2-3; 31L6B, 93; 33L5B, 3; 33L5B, 15; 33L5B, 69; 33L6B, 3; 34L2B, 3; 34L5B, 6-7; 34L7B, 2-

3; 35L2B, 6; 35L3B, 2-3; 35L6B, 3-4; 41L1B, 11; 41L3B, 2; 41L5B, 2-5; 44L1B, 2-5; 44L2B, 2-5; 44L3B, 2-9; 44L5B, 2-5; 45L1B, 3; 45L2B, 2-3; 45L3B, 3; 45L4B, 3-5

### 3.1 Veränderung

Diese Kategorie wurde für die Kodierung im zweiten Messzeitpunkt hinzugefügt und wurde für alle Interviews verwendet, in denen Interviewpersonen zum zweiten Mal zu ihrer Vorstellung zur Intention von Leistungstests befragt wurden.

Das folgende Zitat ist ein Beispiel dafür, dass sich die Vorstellung einer Lehrkraft zu den Intentionen der Vergleichsarbeiten verändert hat. Während diese Lehrkraft bei der ersten Befragung den Vergleichsarbeiten positiv gegenüberstand, ist sie nun eher negativ eingestellt. Dieser Wandel kam durch die Veränderung von Rahmenbedingungen zustande, da sich Stundenzahlen verringert haben und dadurch die Vergleichsarbeiten als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden.

**I:** Also, letztes Jahr haben Sie ja gesagt, dass die Kompetenztests vor allem den Leistungsstand der Schüler zeigen in Ihren Augen. Würden Sie das heute auch noch so sagen?

**41L4B:** Also, ich bin / Ja, ich war immer ein überzeugter Verfechter, diese Tests durchzuführen. Meine Kollegen in unserem Fachbereich stehen nicht dazu oder viele und deswegen haben wir in diesem Jahr erstmalig seit der Wende nur noch einen Test glaube ich in Mathe in der Klasse sechs, in der Achten muss man das ja machen. So und das zeigt eigentlich, wir haben es also generell abgelehnt, wie die Kollegen dazu stehen. Warum? Weil sich die Bedingungen so verschlechtert haben, dass diese Tests eigentlich nur eine zusätzliche Belastung sind für die Kollegen. Das heißt, wenn ich jetzt in der Fünf und in der Sechs nur noch vier Stunden habe, wie anfangs mal sechs Stunden, dann kann ich nicht solche Tests schreiben. Die Tests sind ja eigentlich immer ganz gut ausgefallen, wir waren immer spitze, aber für einige Schüler ist das eben, ja, dann ein Schock. Ich als Lehrer, ja ich gucke zwar: Wie haben sie es gemacht? Ich freue mich auch, aber ich könnte meinen Unterricht auch anders planen ohne diese Tests, muss ich ganz ehrlich sagen. (41L4B, 2-3)

Fundstellen: 11L4B, 2-6; 13L6B, 2-3; 15L1B, 2-9; 31L5B, 4-5; 33L4B, 107-110; 34L5B, 2-3; 34L7B, 4-5; 34L7B, 7; 41L4B, 2-3

#### 4. Konzeptionelles Verständnis

Die Kategorie „Konzeptionelles Verständnis“ sammelt Aussagen der befragten Lehrkräfte über deren Vorstellung, was Vergleichsarbeiten sind.

Das folgende Zitat zeigt, dass die Lehrkraft unter Vergleichsarbeiten zum einen ein Diagnoseinstrument für den Leistungsstand der Klasse und zum anderen ein Anregungsinstrument für Lehrkräfte versteht.

Den Leistungsstand eigentlich abfragen der Klasse und eben auch Anregungen geben, wo man üben kann oder überhaupt für Unterrichtsübungen Anregungen geben. (43L1A, 4)

Im nächsten Zitat wird explizit die Diagnosefunktion durch die Vergleichsarbeiten für die Schüler genannt und für die eigene Unterrichtsarbeit abgelehnt.

Die Schüler wurden getestet und nicht ich. (41L2A, 75)

Anders stellt sich dies im folgenden Zitat dar, in dem die befragte Lehrkraft ausschließlich von der Möglichkeit spricht, dass die Vergleichsarbeiten eine Art Evaluation für die eigene Unterrichtsarbeit darstellen. Das Wort „Kontrolle“ wird zwar explizit in diesem Zitat genannt, wird dann aber abgeschwächt.

Ist auch mal so eine gewisse, ich möchte es nicht Kontrolle nennen, aber eine Chance zu sehen: Hast gut gearbeitet. (41L5A, 12)

Während die ersten Zitate die Vergleichsarbeiten konzeptionell auf der Ebene Schule und Unterricht sehen, zeigt das folgende Zitat ein Verständnis der Vergleichsarbeiten auf bildungspolitischer Ebene. Die befragte Lehrkraft drückt dies mit „Ministerien“ aus und sieht scheinbar kaum Zusammenhänge zur eigenen Unterrichtsentwicklung.

Die haben hier an ihrer Schule Englisch und VERA-8 ist halt für die Ministerien oder irgendsowas, die Vergleichbarkeit haben wollen. (34L2A, 38)

Als eine Überprüfung des aktuellen Leistungsstandes wird im folgenden Zitat die Konzeption der Vergleichsarbeiten beschrieben. Allerdings bleibt unklar, ob diese Feststellung der eigenen Unterrichtsentwicklung dient oder für andere Ebenen des Schulsystems bestimmt sein soll.

Eine Feststellung des momentanen Leistungsstandes. (24L1A, 2)

Die befragte Person des nächsten Zitats hingegen sieht die Leistungsdiagnose im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung und damit als Teil der Selbstevaluation, die dann in konkrete Maßnahmen münden sollte.

Sehen Sie das einfach sowas wie ein Lernstandstest, damit wir mal genau sehen: Wie gut sind wir? Also so eher so eine Überprüfung: Hat die Schule da jetzt eigentlich was hingekriegt? Dass wir dann halt auch sehen können, wo wir bei den Schülern was verbessern können. (11L2B, 121)

Auch im folgenden Zitat wird der Aspekt der Selbstevaluation angesprochen.

Das dient der Selbstevaluation. (11L4B, 350)

Das letzte Beispielzitat für diese Kategorie zeigt ein ganz anderes Bild. Diese Lehrkraft stellt die Bezeichnung als „Vergleichsarbeiten“ in Frage, da die befragte Lehrkraft den Begriff

Vergleichsarbeit mit dem klaren Konzept des Vergleichs zwischen bestimmten Klassen der gleichen Klassenstufe verbindet.

Es ist ja keine Vergleichsarbeit gewesen. Kann man ja so nicht sagen. Eine Vergleichsarbeit wird ja zwischen bestimmten Klassen der gleichen Klassenstufe geschrieben. Das ist was anderes. (31L4B, 5)

Fundstellen: 11L1A, 23; 11L2A, 39; 11L2A, 45-47; 11L2A, 114-117; 11L3A, 11; 11L3A, 15; 11L5A, 5; 11L5A, 101; 11L6A, 2-5; 11L7A, 2-3; 13L7A, 2-5; 12L1A, 3; 12L2A, 2-5; 12L3A, 5; 12L3A, 23; 12L5A, 2-3; 13L1A, 2-3; 13L2A, 2-3; 13L3A, 3-4; 13L4A, 11-12; 13L5A, 5; 13L6A, 3-4; 11L7A, 2-3; 13L7A, 2-5; 12L1A, 3; 12L2A, 2-5; 12L3A, 5; 12L3A, 23; 12L5A, 2-3; 13L1A, 2-3; 13L2A, 2-3; 13L3A, 3-4; 13L4A, 11-12; 13L5A, 5; 13L6A, 3-4; 14L1A, 5; 14L2A, 13; 14L3A, 3-5; 14L4A, 3-5; 14L5A, 3; 14L7A, 3-7; 15L1A, 2-4; 15L1A, 33-34; 15L2A, 3-4; 15L3A, 3-4; 15L4A, 3-4; 15L4A, 83-85; 15L5A, 3-4; 21L1A, 1-2; 24L1A, 2; 33L2A, 1-2; 33L2A, 96; 34L1A, 1-4; 34L1A, 93-94; 34L2A, 1-2; 34L2A, 38; 34L3A, 1-8; 41L2A, 75; 41L3A, 7; 41L4A, 4-6; 41L4A, 165; 41L5\_1 A, 12; 42L1A, 31; 42L4A, 8; 43L1A, 4; 43L2A, 4; 44L5A, 4; 11L2B, 121; 11L2B, 122-123; 11L4B, 350; 11L5B, 5; 12L1B, 11; 12L1B, 139; 12L2B, 2-9; 12L3B, 5; 12L5B, 224-225; 13L2B, 119-121; 15L1B, 192-195; 15L1B, 241-245; 15L3B, 6-27; 15L3B, 259-263; 15L3B, 391-393; 15L7B, 294-321; 21L5B, 22; 21L5B, 63; 22L1B, 88; 22L5B, 9; 24L3B, 129; 24L4B, 2; 24L4B, 2; 24L4B, 2; 24L4B, 3-4; 24L4B, 6; 24L4B, 6; 31L4B, 5; 31L4B, 7; 31L4B, 17; 31L4B, 18-19; 31L4B, 59; 33L4B, 3; 33L4B, 9; 33L4B, 10-11; 33L4B, 12-15; 33L4B, 38-39; 33L4B, 69-72; 33L5B, 66-69; 33L6B, 3; 33L6B, 11; 33L6B, 13; 34L7B, 8-11; 35L1B, 2-3

## 5. Nutzungsebenen: Schule

In diesem Bereich werden verschiedene Nutzungsebenen (Schule, Fachkonferenz, individueller Lehrer) in ihren Nutzungsweisen der Vergleichsarbeiten aus der Sicht von Lehrern dargestellt.

Fundstellen: 11L1A, 228-231

Dieser Kategorienkomplex sammelt Aussagen über die Rezeption und Nutzung der Vergleichsarbeitsergebnisse auf Schulebene aus der Sicht der Lehrkräfte.

Fundstellen: 44L5A, 23; 21L5B, 34

### 5.1 Rezeption/Reflexion

„Rezeption/Reflexion“ ist der Bereich, in den alle Aspekte der Rezeption und Reflexion der Vergleichsarbeitsergebnisse fallen. Abzugrenzen ist dieser Bereich von der Aktion, die dann Aussagen über konkret ergriffene Maßnahmen beinhaltet.

Fundstellen: 21L2A, 19-20; 24L4B, 31-32

#### 5.1.1 Rolle des Schulleiters

Im folgenden Zitat wird deutlich, dass die Schulleitung auf Lehrkräfte bezüglich der Kompetenztests scheinbar keinen Einfluss ausübt. Auch die direkte Nachfrage, ob die Schulleitung Druck ausübt, wird verneint.

I: Mhm. Und der Schulleiter, nimmt der irgendwie Einfluss auf Sie? Äußert der Erwartungen an Kompetenztests? Dass er mal an Sie herantritt?

**44L3A:** Ist noch nicht passiert, nein.

I: Oder auch mal so wenn es vielleicht ein schlechtes Ergebnis war, dass er sagen würde: Also schauen Sie mal, dass das wieder besser wird.

**44L3A:** Ist nicht passiert, nein. Nichts drüber gesprochen worden. (44L3A, 162-165)

Die befragte Lehrkraft gibt an, dass die Schulleitung darauf Wert legt, dass das Ergebnis ausgewertet wird. Wie dies erfolgt, wird in die Verantwortung der einzelnen Lehrkräfte gelegt.

I: Also, der Schulleiter hat jetzt da nicht irgendwie einen spezifischen Auftrag erteilt, also das Ergebnis schaut so aus und war da mal /

**44L4A:** Nein, er hat aber den Auftrag erteilt, dass wir das auswerten sollen. Also, dass das jetzt ignoriert wird, so kann ich das auch nicht sagen. (44L4A, 196-197)

Das folgende Zitat zeigt, dass sich der Schulleiter um die formal-bürokratische Abwicklung der Vergleichsarbeiten kümmert. Besonders der termingerechte Ablauf scheint von Bedeutung zu sein.

I: Und hier der Schulleiter, nimmt der Einsicht in Ihre Ergebnisse und spricht Sie an auf Ihre Ergebnisse?

**42L2A:** Nein, eigentlich nicht. Wir geben dem die Ergebnisse ab und wie gesagt werden daran erinnert, dass wir es nicht vergessen die einzugeben, in den Computer (42L2A, 152-153)

Die Rolle des Schulleiters ist im folgenden Zitat über einen klaren Dienstweg gekennzeichnet. Angelegenheiten, die die Vergleichsarbeiten betreffen, werden über den Fachschaftsleiter mit den Lehrkräften besprochen.

I: Also der würde jetzt nicht Sie speziell ansprechen, der Direktor.

**42L3A:** Nein.

I: Sondern es würde dann über den Fachschaftsleiter gehen.

**42L3A:** Richtig. (42L3A, 113-116)

Im folgenden Zitat berichtet eine Lehrkraft, dass der Schulleiter nur die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten für alle Lehrer zugänglich im Lehrerzimmer aushängt.

**42L4A:** Der Schulleiter hängt nur aus, welche Klassen wie abgeschlossen haben. (42L4A, 178)

Eine befragte Lehrkraft geht nicht davon aus, dass von Seiten der Schulleitung negative Konsequenzen folgen würden, wenn Vergleichsarbeiten schlechte Klassenergebnisse zeigen würden.

I: Dann wär die Konsequenz, also es gäbe keine negative Konsequenz, dass Sie bestraft werden.

**34L2A:** Davon gehe ich nicht aus, nein. (34L2A, 17-20)

Hinsichtlich von Erwartungen, die seitens der Schulleitung geäußert werden, wird im folgenden Zitat nichts angesprochen, das darauf hindeuten würde.

I: Haben Sie das Gefühl, dass von der damaligen Schulleitung oder von der jetzigen Schulleitung, dass bestimmte Erwartungen an VERA-8 geknüpft sind und das Ergebnis und diesen Umgang damit?

**33L1A:** Eigentlich nicht. (33L1A, 45-46)

Im folgenden Zitat wird vom Sonderfall berichtet, dass die Schulleitung gleichzeitig auch Mitglied der Fachschaft ist. Dadurch ist sie automatisch an den Auswertungsprozessen in der Fachschaft beteiligt.

I: Findet mit der Schulleitung ein Gespräch über die Ergebnisse statt oder geht das einzig und allein über das Protokoll und die Ausarbeitung der Fachkonferenzen?

**32L1A:** Da die Schulleiterin ja dieselbe Fachrichtung hat, ist das im Prinzip mit den Fachkonferenzen natürlich dann auch gleichzeitig dann das Gespräch mit der Schulleitung. (32L1A, 71-72)

Das nächste Zitat zeigt, dass die Schulleitung wenig bis überhaupt nicht in den Rezeptionsprozess eingreift und die Verantwortung für diesen Prozess auf Lehrerebene liegt.

Schulleitung ist auch / von der Schulleitung wird da jetzt nicht so groß mit eingegriffen, also das machen wir eigentlich untereinander aus. (22L3A, 34)

Der Blick auf die Elternberatung scheint für den Schulleiter im folgenden Zitat wichtig zu sein. Inwieweit Lehrkräfte aus den Ergebnissen Konsequenzen ziehen, ist für ihn im Hinblick auf die Rechtfertigung vor den Eltern von Bedeutung.

I: Welche Rolle spielt der Schulleiter im Zusammenhang mit den DVAs? Wie nehmen Sie ihn da war?

**11L2B:** Ja. Der ist bei diesen Nachbesprechungen ist er immer dabei. Und / [...] also ist er schon interessiert, wie wir das halt auch aufnehmen und welche ja, welche Schlüsse wir daraus ziehen, weil es ihm natürlich auch wichtig ist, denke ich mal, vor allen Dingen auch in der Kommunikation mit den Eltern, klar zu machen: Warum machen wir das überhaupt? (11L2B, 116-119)

Der korrekte Ablauf der Vergleichsarbeiten spielt im folgenden Zitat eine Rolle. Aus Sicht der Lehrkraft achtet der Schulleiter darauf, dass die Vergleichsarbeiten termingerecht stattfinden. Die Anwesenheit bei der Sitzung zur Auswertung der Ergebnisse wird von der Lehrkraft als Interesse gewertet.

I: Welche Rolle spielt der Schulleiter bei den DVAs?

**11L5B:** Er hat ja auch darauf zu schauen, dass das ordentlich abläuft und sonst weiß ich jetzt nicht oder kann ich nicht sagen, welche Rolle er sonst noch spielt. Also ihm sind die DVAs auch wichtig, einmal als Vergleichsarbeiten und dass die dann auch ausgewertet werden oder besprochen werden, deswegen war er ja auch dabei bei dieser Sitzung. [...] Ja, also insofern ist ihm das schon wichtig. (.) Mehr kann ich jetzt dazu nicht sagen. (11L5B, 127-130)

Für die folgende Lehrkraft ist nicht ersichtlich, welche Rolle der Schulleiter für die Vergleichsarbeiten spielt.

I1: Welche Rolle spielt der Schulleiter beim Thema DVAs? Gibt es da Vorgaben oder /

**12L5B:** Weiß ich nicht (12L5B, 212-213)

Fundstellen: 11L1A, 184-185; 11L1A, 187-189; 11L2A, 86-87; 11L2A, 92-95; 11L3A, 124-125; 11L3A, 126-129; 11L4A, 140-141; 11L4A, 154; 11L4A, 158-161; 11L5A, 106-109; 11L5A, 114-115; 11L5A, 116-117; 11L6A, 112-113; 11L6A, 114-115; 11L6A, 116-117; 11L7A, 70-71; 11L7A, 74-79; 11L7A, 142-143; 13L7A, 143; 12L1A, 186-191; 12L1A, 196-197; 12L2A, 132-133; 12L3A, 76-77; 12L4A, 42-43; 13L2A, 143; 13L2A, 177; 13L3A, 213-214; 13L4A, 151-152; 13L5A, 194-195; 13L6A, 182-185; 13L6A, 188-189; 14L1A, 227; 14L2A, 231-235; 14L3A, 217; 14L3A, 342-343; 14L4A, 182-183; 14L5A, 108-113; 14L5A, 207; 14L5A, 217; 14L6A, 141-150; 15L1A, 225-228; 15L1A, 228-230; 15L1A, 291-295; 15L2A, 180-183; 15L3A, 298-301; 15L4A, 80-81; 15L5A, 181-184; 21L1A, 33-34; 21L1A, 51-54; 21L2A, 18; 21L2A, 39-40; 21L2A, 41-42; 21L3A, 12-13; 22L3A, 34; 23L2A, 116; 24L2A, 17-20; 31L1A, 59-60; 31L2A, 41-42; 31L2A, 76-78; 31L2A, 86; 31L3A, 16; 31L3A, 48; 31L3A, 49-50; 32L1A, 71-72; 32L1A, 75-76; 32L3A, 79-86; 32L3A, 117-125; 32L3A, 144-150; 33L1A, 5-6; 33L1A, 45-46; 33L3A, 41-42; 34L1A, 75-80; 34L2A, 17-20; 34L2A, 23-28; 34L3A, 87-90; 34L3A, 91-92; 34L4A, 117-118; 34L4A, 119-122; 34L4A, 161-162; 34L5A, 76-79; 34L6A, 52; 34L6A, 101-102; 41L1A, 210-215; 41L1A, 217; 41L1A, 222-223; 41L2A, 57; 41L2A, 184-185; 41L3A, 280-289; 41L4A, 234-235; 41L4A, 243-245; 41L4A, 250-253; 42L2A, 152-153; 42L3A, 108-111; 42L3A, 113-116; 42L4A, 178; 42L4A, 182-184; 42L4A, 186; 42L4A, 262-267; 44L1A, 204-219; 44L2A, 204-209; 44L3A, 162-165; 44L4A, 196-197; 44L4A, 202-207; 44L5A, 145-146; 44L5A, 153-156; 11L2B, 116-119; 11L4B, 300-304; 11L4B, 309-310; 11L5B, 127-130; 11L6B, 232-239; 12L1B, 49; 12L1B, 134-137; 12L2B, 270-275; 12L3B, 55-57; 12L3B, 178-186; 12L5B, 212-213; 13L2B, 184-187; 13L6B, 192-193; 13L7B, 58-61; 15L1B, 184-189; 15L3B, 354-357; 15L6B, 284-291; 15L7B, 284-289; 21L5B, 27-28; 22L1B, 37-39; 22L1B, 87-88; 22L4B, 32-33; 22L4B, 98-101; 22L5B, 50-53; 22L5B, 104-105; 22L5B, 114-115; 23L3B, 28-29; 23L4B, 22-23; 24L3B, 63-64; 24L3B, 124-125; 31L4B, 13; 31L4B, 80-82; 31L5B, 64-65; 31L5B, 66-67; 31L5B, 67; 31L6B, 76-77; 31L6B, 78-79; 33L4B, 121-122; 33L5B, 103; 34L2B, 62-63; 34L5B, 88-89; 34L5B, 106-107; 34L5B, 107; 34L7B, 68-73; 34L7B, 78-79; 35L1B, 46-

47; 35L2B, 122-123; 35L3B, 59-61; 35L3B, 65; 35L6B, 43-44; 41L1B, 67; 41L1B, 214-221; 41L3B, 167; 41L4B, 218-223; 41L5B, 121; 41L5B, 134-135; 44L1B, 348-351; 44L1B, 356-357; 44L2B, 278-289; 44L3B, 53; 44L3B, 57; 44L3B, 216-221; 44L5B, 240-267; 45L1B, 126-127; 45L2B, 118-125; 45L3B, 160-163; 45L4B, 213-217

### 5.1.2 Kommunikation

Fundstellen: 13L2A, 95; 13L2A, 143; 13L4A, 56-58; 13L5A, 65; 13L7A, 139-139; 14L2A, 226, 227; 14L4A, 80-82; 14L5A, 294; 14L6A, 69-70; 14L6A, 130-132; 14L7A, 48-49; 14L7A, 131; 14L7A, 148-149; 14L7A, 222-223; 15L2A, 41-44; 15L2A, 46-48; 15L2A, 60-63; 15L2A, 178-179; 15L2A, 207-211; 15L3A, 122-131; 15L4A, 41; 15L4A, 53-54; 21L4A, 36; 21L4A, 54; 34L1A, 57-58; 34L4A, 166; 41L2A, 119-122; 44L2A, 172-173; 15L3B, 349-353; 24L3B, 111-112; 31L5B, 17; 31L6B, 77; 35L1B, 48-53; 35L2B, 83-86; 44L2B, 126-129

#### *a. Veränderung in Kommunikation*

Die Kategorie „Veränderung in Kommunikation“ bezieht sich ausschließlich auf den zweiten Messzeitpunkt und wurde nur für die Kodierungen von Interviews verwendet, bei denen die Personen zum zweiten Mal interviewt wurden. Es geht darum, einschätzen zu können, inwieweit die befragten Lehrkräfte Veränderungsprozesse bezüglich der Kommunikation über die Vergleichsarbeiten wahrgenommen haben.

Im ersten Beispielzitat gibt die befragte Lehrkraft an, dass sie den Eindruck hat, dass sich der Austausch über die Vergleichsarbeiten etwas intensiviert hat. Allerdings wird betont, dass sich diese Intensivierung in einem geringen Umfang abgespielt hat.

I: Haben Sie das Gefühl, es ist ein bisschen mehr geworden?

**31L5B:** Ein bisschen mehr../ nicht unendlich viel, aber ein bisschen mehr schon. Ja. (31L5B, 18-19)

Das folgende Zitat zeigt, dass eine befragte Lehrkraft bewusst keine Veränderung in der Kommunikation über Vergleichsarbeiten wahrgenommen hat.

I: Wie hat sich der Austausch über die Ergebnisse der Kompetenztests im letzten Jahr verändert hier an der Schule?

**41L4B:** (.) Eigentlich nicht. Wir haben / Wir werten das in der Dienstberatung aus, wir werten das bei uns in der Fachkommission aus. (41L4B, 48-49)

Fundstellen: 11L6B, 53-55; 23L4B, 59-60; 31L5B, 16-17; 31L5B, 17; 31L5B, 18-19; 34L2B, 48-49; 41L4B, 48-49

#### *b. Informeller Austausch*

In die Kategorie „Informeller Austausch“ fallen alle Aussagen, in denen die Lehrkräfte angeben, dass sie sich informell über die Ergebnisse austauschen. Abzugrenzen ist dies vom strukturierten Austausch dahingehend, dass beim strukturierten Austausch, Verabredungen, feste Zeiten und feste Gesprächsabläufe vorausgesetzt werden.

Im Beispielzitat wird deutlich, dass der Austausch über die Vergleichsarbeiten ungeplant, zufällig und sporadisch stattfindet.

I: Also Sie sprechen dann auch mit den Kollegen /

**41L2A:** Ja, na freilich /



I: So mal zwischen, so im Lehrerzimmer /

**41L2A:** Ja, sie wollte dann irgendwas von mir wissen und ich habe sie da so rund / Ich sage: Lass mich mit dem Zeug in Ruhe, nie wieder. (41L2A, 383-386)

Auch im zweiten Beispielzitat zeigt sich ein informeller Austausch, der von der Lehrkraft auch mit diesem Begriff so bestätigt wird.

**31L3A:** Eigentlich ja. Wie gesagt, ich bin selbst runter gegangen, habe mir die Unterlagen geholt. Wir haben kurz darüber gesprochen. Also ja, aber nicht /

I: Aber dann auch nicht formell. Informell, nicht im Rahmen einer Lehrerkonferenz oder so etwas?

**31L3A:** Ja. (31L3A, 50-52)

Fundstellen: 12L4A, 14-15; 12L5A, 52-53; 22L2A, 53-54; 24L1A, 20; 24L2A, 15-16; 31L2A, 79-80; 31L3A, 50-52; 34L3A, 37-46; 34L6A, 49-52; 41L1A, 85-90; 41L1A, 179; 41L2A, 383-386; 42L1A, 21-22; 44L2A, 36-38; 44L2A, 41-43; 44L2A, 56-59; 44L3A, 30; 44L5A, 124; 41L1B, 43; 41L1B, 53; 44L1B, 25; 44L5B, 100-105; 45L1B, 30-35

### c. *Strukturierter Austausch*

Strukturierter Austausch ist durch die Festlegung von festen Terminen, Gesprächsabfolgen und gegebenenfalls der Festhaltung von Ergebnissen des Gesprächs gekennzeichnet.

Das folgende Zitat gibt ein Beispiel für einen strukturierten Austausch. In diesem Fall ist als Rahmen für den Austausch eine Konferenz vorgegeben, bei der dann die Auswertung sogar mit einem eingeladenen Experten erfolgt. Während dieser Besprechung werden die Ergebnisse der einzelnen Fächer Punkt für Punkt abgearbeitet.

Na, wir hatten die Ergebnisse, sozusagen, das wurde dann auch vorgestellt auf einer Konferenz. Also wir hatten sozusagen dann noch mal eine Auswertung, wo dann mal, ich glaube da kam auch ein Mitarbeiter von der Universität, der auch noch mal den VERA-8-Test ausgewertet hat bzw. ich weiß, dass wir es auf einer Konferenz ausgewertet haben. Wo wir alle Punkte innerhalb der einzelnen Gruppen im Fach Englisch, im Fach Deutsch und im Fach Mathematik miteinander verglichen haben. (22L3A, 12)

Die nächste Aussage berichtet ebenfalls vom äußeren Rahmen einer Konferenz für die Auswertung, die mit Hilfe einer vorbereiteten und vorstrukturierten Präsentation erfolgt. Die Strukturierung der Auswertung der Vergleichsarbeitsergebnisse wurde laut dieser Aussage an die Auswertung der Abiturergebnisse angeglichen, d.h. es wurde auf vorhandene Strukturen an der Schule zurückgegriffen.

I: Ja. In der Dienstberatung, gibt es da so eine Präsentation?

**41L4B:** Ja, also der [NAME PERSON], der hat das alles auf Folie und dann kann das jeder sehen: Wie hat Englisch abgeschnitten, wie hat Mathe abgeschnitten? Das machen wir auch mit den Abiturergebnissen, also das ist schon so. (41L4B, 70-71)

Fundstellen: 11L1A, 91; 11L2A, 33; 11L4A, 41-43; 11L4A, 45; 11L4A, 126-127; 11L4A, 133; 11L5A, 11; 11L5A, 27-29; 11L6A, 23; 11L6A, 42-43; 11L7A, 146-149; 12L1A, 205; 12L2A, 128-129; 12L3A, 19-21; 21L2A, 39-40; 22L2A, 24; 22L3A, 12; 22L4A, 26; 24L2A, 47-50; 32L2A, 36-40; 33L2A, 73-74; 33L2A, 75-76; 33L3A, 62; 34L1A, 35-44; 34L1A, 45-52; 34L3A, 27-28; 34L5A, 70-74; 34L5A, 80-83; 34L6A, 24; 34L6A, 32; 34L6A, 47-48; 41L2A, 204-213; 41L3A, 256-259; 41L4A, 194; 41L5\_1A, 85; 41L5\_1A, 183; 42L2A, 71; 42L2A, 159; 42L2A, 167; 43L1A, 166-167;

43L2A, 61-63; 44L1A, 192-193; 11L4B, 20; 11L4B, 37-42; 11L5B, 67-72; 11L6B, 53-55; 12L1B, 31-33; 12L2B, 118-127; 13L2B, 67; 15L3B, 28-39; 15L3B, 133-135; 22L1B, 33-34; 22L1B, 35-36; 22L1B, 63-64; 22L1B, 89-90; 22L1B, 91-92; 24L4B, 34-35; 31L5B, 21; 31L5B, 67; 31L6B, 30-31; 31L6B, 39-41; 34L2B, 34-35; 34L2B, 36-37; 34L5B, 31; 34L5B, 38-41; 34L5B, 90-91; 34L7B, 34-35; 35L2B, 118-121; 41L3B, 45-47; 41L3B, 49; 41L3B, 53; 41L4B, 70-71; 44L1B, 37-45; 45L3B, 54-57

#### *d. Kein Austausch*

In die Kategorie „Kein Austausch“ fallen alle Aussagen, in denen die Lehrkräfte angeben, dass sie sich nicht über die Vergleichsarbeitsergebnisse austauschen und auch an der Schule keine Kommunikationsstrukturen bezüglich VERA vorhanden sind.

Im ersten Beispielzitat liegt der Schwerpunkt auf dem Austausch in übergeordneten Gremien. Dort findet laut Aussage kein Austausch statt, was damit begründet wird, dass sich nicht alle Kollegen für die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten interessieren.

Im großen Lehrerzimmer wird da gar nicht drüber gesprochen, weil da ganz andere Interessen sind. Also in übergeordneten Gremien wird eigentlich gar nicht darüber gesprochen. (44L3A, 34)

Im Mittelpunkt der nächsten Aussage steht weniger die Auswertung innerhalb der Schule, sondern hier wird der Aspekt „kein Austausch“ individueller thematisiert. Die befragte Lehrkraft gibt an, dass die Auswertung eine individuelle Angelegenheit ist.

Es [A.d.V.: die Auswertung] macht eigentlich jeder für sich. (44L4A, 136)

Die folgende Aussage zeigt an, dass in den Augen der befragten Lehrkraft Absprachen und Kommunikationsaustausch zu VERA nicht notwendig sind, da er davon ausgeht, dass die einzelnen Lehrkräfte die Auswertung individuell meistern können.

I: Gibt es vorab bestimmte Absprachen außer die Ankündigung von Daten von VERA? Dass irgendwie das in Fachkonferenzen oder bei der Gesamtlehrerkonferenz angekündigt wird oder besprochen wird?

**34L5B:** Hm (verneinend). Ist auch nicht notwendig, denke ich. Können sie sich verlassen auf uns. (34L5B, 108-109)

Fundstellen: 11L5A, 40-41; 11L7A, 54-59; 12L4A, 9-10; 22L2A, 68; 23L2A, 141-143; 31L2A, 80; 31L2A, 81-82; 33L1A, 49-50; 33L2A, 76; 33L2A, 79-80; 33L3A, 2-6; 33L3A, 43-44; 34L3A, 63-64; 34L6A, 67-68; 34L6A, 69-70; 41L1A, 142; 41L3A, 98-99; 44L3A, 34; 44L3A, 161; 44L4A, 136; 44L4A, 183; 11L6B, 55-57; 11L6B, 70-75; 15L1B, 122-123; 15L6B, 166-168; 21L5B, 25-26; 21L5B, 31-32; 21L6B, 80-81; 22L5B, 40-41; 23L3B, 26-27; 23L3B, 30-31; 31L4B, 34-35; 31L4B, 78-79; 34L5B, 108-109; 34L7B, 20-21; 44L2B, 137-139; 44L3B, 27; 44L3B, 30-31; 44L3B, 35-36; 45L4B, 43-44

## **5.2 Aktion**

In den Kategorienbereich „Aktion“ werden die Aussagen einsortiert, die sich auf Konsequenzen aus den Vergleichsarbeiten beziehen. Dabei werden sowohl Aussagen berücksichtigt, die sich auf ergriffene Maßnahmen, als auch die Ablehnung vom Ergreifen von Maßnahmen beziehen.

Fundstellen: 13L6B, 129-137; 21L6B, 69-71; 24L4B, 38-39; 34L7B, 62-65

### 5.2.1 Maßnahmen

In diese Unterkategorie fallen konkrete Maßnahmen, die gesamtschulisch aus den Vergleichsarbeiten resultieren.

Von einer formal-bürokratischen Lösung berichtet die folgende Aussage. Die befragte Lehrkraft beschreibt, dass an der Schule ein Beobachtungsbogen eingeführt worden ist, in den von den Lehrkräften Besonderheiten bei der Testdurchführung eingetragen werden müssen. Diese Bogen dienen dann als Grundlage für die Auswertung der Ergebnisse.

Wir haben jetzt dieses Jahr auch so einen Beobachtungsbogen eingeführt. [...] Dass man aufschreiben kann, ob einem was aufgefallen ist oder nicht und sich auch schon überlegen kann, woran es gelegen haben könnte. Und dann werden diese Bögen ausgefüllt, archiviert und sollen dann auch in den Fachkonferenzen besprochen werden. (11L4B, 44-46)

Das folgende Zitat zeigt ein Beispiel, in dem eine Schule keine Konsequenzen aus den Ergebnissen zieht. Die Lehrkraft betont sogar, dass an ihrer Schule aufgrund von Vergleichsarbeiten keine Konsequenzen gezogen werden.

I: Gibt es irgendwelche Konsequenzen bei Ihnen an der Schule, die aus den VERA-8 Ergebnissen resultieren? Dass der Schulleiter Ihnen einen Blumenstrauß gibt, wenn Sie besonders gut abschneiden? Oder /

**35L3B:** Nein (lacht). Nein, das werden Sie nie erleben. (lacht) Das würden Sie nie erleben bei uns an der Schule. (35L3B, 54-55)

Fundstellen: 11L3A, 208-215; 11L4A, 161-166; 11L4A, 223; 11L6A, 44-47; 11L6A, 102-103; 11L7A, 130-131; 13L7A, 141; 13L2A, 145-147; 13L6A, 174-175; 14L1A, 218-219; 14L2A, 222-225; 14L4A, 174-175; 14L5A, 198-199; 14L6A, 127-128; 14L7A, 144-147; 15L1A, 191-196; 15L1A, 255-259; 15L2A, 186-191; 15L4A, 160-165; 15L5A, 251-254; 22L1A, 17; 22L2A, 16-18; 22L2A, 72; 22L3A, 12; 22L3A, 44; 22L4A, 16; 31L2A, 14; 31L2A, 26; 11L4B, 22; 11L4B, 44-46; 11L4B, 56-58; 11L4B, 85-90; 12L1B, 115; 12L1B, 119; 12L2B, 23-27; 12L3B, 39-41; 12L5B, 199-203; 13L2B, 19; 15L1B, 179-183; 22L1B, 63-64; 31L4B, 70-71; 31L4B, 73; 31L6B, 72-75; 34L2B, 61; 34L5B, 42-43; 34L5B, 44-45; 35L3B, 16-19; 35L3B, 54-55

#### *a. Fort- und Weiterbildung*

Eine spezielle Form der Maßnahmen, die getroffen werden können, sind Fort- und Weiterbildungen, die aufgrund von bisherigen Forschungsergebnissen als häufige Maßnahme herausgestellt wurden. Deshalb werden in diese Kategorie alle Aussagen zu schulischen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen aufgrund von VERA einsortiert.

Das folgende Beispielzitat zeigt eine Fortbildungsmaßnahme, die im Zusammenhang mit VERA von der Fachberaterin durchgeführt worden ist. Dabei ging es um eine allgemeine Erläuterung, wie der Ablauf von VERA gestaltet werden kann.

Und wir haben ja bei uns an der Schule unsere Fachberaterin, die sich dann also auch hingesetzt hat und im Prinzip eine Fortbildungsveranstaltung vorbereitet hat für die Vergleichsarbeit. Da wusste aber noch keiner wie es läuft! Und hat das dann noch mal fortgesetzt, nach dem ersten Lauf glaube ich, um dann noch mal gezielt vorzubereiten. (34L4A, 6)

Fundstellen: 13L1A, 168-171; 14L2A, 257-261; 21L3A, 18-21; 23L2A, 95; 24L2A, 57-58; 31L1A, 37-40; 31L1A, 42; 31L1A, 43-44; 32L3A, 144-150; 33L1A, 61-62; 34L2A, 90; 34L2A, 91-92; 34L3A, 10; 34L3A, 11-16; 34L3A, 19-24; 34L3A, 29-32; 34L4A, 6; 34L5A, 46-49; 34L6A, 71-72; 34L6A, 91-92; 34L6A, 93-94; 22L1B, 102-104; 35L2B, 132-134; 35L3B, 72-73

### 5.3 Evaluation

Im Bereich der „Evaluation“ geht es um weiterführende Aspekte, wie Ergebnisse der Vergleichsarbeiten Einfluss auf die Schule nehmen.

Fundstellen: 11L1A, 224-227; 11L3A, 133-137; 11L4A, 245; 11L4A, 249; 21L2A, 54-57; 21L4A, 63-64; 32L2A, 71-77; 13L7B, 45; 13L7B, 204-205; 13L7B, 207-209; 15L3B, 341-343; 15L6B, 170-175; 22L4B, 44-45; 23L4B, 45-46; 33L5B, 115; 34L5B, 5

#### 5.3.1 Veröffentlichung der Ergebnisse

Diese Kategorie fasst die Aussagen bezüglich der Veröffentlichung der Ergebnisse zusammen. Dabei werden Gründe der Schulen für die Veröffentlichung oder Nicht-Veröffentlichung gesammelt.

Die folgende Aussage gibt Auskunft darüber, dass die Ergebnisse von VERA-8 nicht veröffentlicht werden. Andere Ergebnisse von Schultests anscheinend schon.

Also, bisher haben wir solche Ergebnisse nicht veröffentlicht. Nein, jedenfalls nicht VERA-8. (34L4A, 123-124)

Auch im weiteren Beispielzitat wird die Veröffentlichung der Ergebnisse an der betreffenden Schule verneint.

I: Und veröffentlichen Sie die Ergebnisse von den Leistungstests von Ihrer Schule, irgendwie also Homepage, Elternbrief /

**44L1A:** Ist mir jetzt nicht bekannt, also ich denke eher nicht. Also ich weiß nicht, ob in Einzelfällen ob das geschehen ist, in einzelnen Fachbereichen aber von meiner Fachseite aus muss ich sagen eher nicht. (44L1A, 261-262)

Fundstellen: 11L1A, 198-200; 11L2A, 98-101; 11L2A, 105-107; 11L3A, 142-143; 11L4A, 186-189; 11L4A, 195-197; 11L5A, 124-125; 11L5A, 126-127; 11L6A, 122-123; 11L7A, 156-159; 11L7A, 160-161; 12L2A, 209-210; 13L4A, 173-178; 14L1A, 254-255; 14L2A, 270-271; 14L5A, 223-225; 15L1A, 237-240; 15L5A, 312-316; 21L1A, 57-60; 21L2A, 43-44; 21L2A, 45-46; 21L3A, 13-17; 22L1A, 78-79; 22L2A, 14; 22L2A, 16; 22L3A, 58; 22L3A, 60; 23L1A, 36; 23L1A, 37-38; 24L1A, 40; 24L1A, 43-44; 24L2A, 31-32; 31L2A, 39-40; 31L2A, 54; 32L1A, 17; 32L2A, 36-40; 32L2A, 91-96; 32L3A, 63-66; 32L3A, 68; 32L3A, 126-129; 33L2A, 81-84; 33L3A, 63-64; 34L1A, 42-44; 34L3A, 67-72; 34L3A, 75-78; 34L4A, 123-124; 34L4A, 124; 34L5A, 83-87; 42L2A, 171; 44L1A, 261-262; 11L2B, 125; 11L4B, 127-130; 11L4B, 132; 11L4B, 315-327; 12L2B, 50-59; 12L5B, 92-98; 21L5B, 45-46; 21L6B, 88-89; 22L1B, 85-86; 22L5B, 91; 22L5B, 95; 22L5B, 99; 23L3B, 44-45; 23L4B, 49-50; 24L2B, 75-76; 24L4B, 30; 24L4B, 51; 24L4B, 53; 31L4B, 39; 31L4B, 88-89; 31L6B, 82-83; 33L4B, 48; 33L4B, 129-130; 33L4B, 134; 33L5B, 106-107; 35L1B, 90-93; 35L1B, 96-97

### 5.3.2 Teil der Selbstevaluation

Inwieweit die Schule die Ergebnisse als Teil der Selbstevaluation betrachtet, kann den Aussagen dieser Kategorie entnommen werden.

Das folgende Beispielzitat gibt an, dass die Vergleichsarbeiten systematisch in die Schulprogrammentwicklung mit einbezogen werden. Allerdings stellen die Vergleichsarbeiten dazu keine besondere Grundlage dar, sondern werden wie andere zentrale Tests gleichwertig behandelt.

Naja, im Rahmen unserer Schulprogrammentwicklung sprechen wir darüber, welcher Stand ist in den einzelnen Fachbereichen erreicht und welche zentralen Tests finden statt und wie waren die Resultate in den vergangenen Jahren? (24L1A, 22)

Das folgende Zitat zeigt, dass die Ergebnisse in den Bereich der Selbstevaluation eingebunden werden. Allerdings wird dies abgeschwächt, indem kein konkretes Beispiel gegeben wird, sondern von „ein bisschen“ (15L7B, 265) gesprochen wird.

Und da / Also da sehe ich das einfach eingegliedert in diesen Entwicklungsprozess, an diese / sich selbst evaluieren, dass es da ein bisschen dazu gehört. (15L7B, 265)

Fundstellen: 11L1A, 190-191; 11L2A, 96-97; 11L3A, 130-131; 11L4A, 168-169; 11L5A, 120-123; 11L6A, 118-119; 12L1A, 219; 12L2A, 203-206; 12L3A, 82-83; 13L7A, 154-155; 13L1A, 186-187; 13L2A, 197; 13L2A, 201; 13L3A, 215-216; 13L5A, 206-207; 13L6A, 198-199; 14L1A, 268-269; 14L1A, 278-279; 14L2A, 236-237; 14L3A, 346-347; 14L4A, 190-191; 14L5A, 287-290; 14L6A, 54; 14L7A, 160-161; 15L1A, 230-236; 15L5A, 285-286; 21L1A, 55-56; 22L3A, 52; 24L1A, 22; 24L1A, 36; 31L2A, 55-56; 34L3A, 65-66; 34L4A, 93-94; 11L5B, 126; 13L2B, 215; 15L7B, 265; 23L4B, 47-48; 24L2B, 126; 31L4B, 84-85; 31L6B, 80-81; 33L4B, 125-126; 35L1B, 9; 35L1B, 12-13; 35L3B, 38-39; 35L6B, 13-14

### 5.3.3 Schulentwicklung

VERA intendiert mit seinen Ergebnissen, Schul- und Unterrichtsentwicklung anzustoßen. Deshalb werden in dieser Kategorie Aspekte der Schulentwicklung gesammelt. Dabei kommen verschiedene Programme der einzelnen Bundesländer (z.B. Eigenverantwortliche Schule in Thüringen) zur Sprache.

Das folgende Zitat gibt Auskunft über die Einbindung der Vergleichsarbeiten in das Thüringer Projekt „Eigenverantwortliche Schule“. Die Lehrkraft berichtet, dass die Vergleichsarbeiten bislang noch nicht integriert werden, was damit begründet wird, dass sich das Projekt noch in der Startphase befindet.

I: Mhm. Und Sie nehmen ja auch noch am Projekt "Eigenverantwortliche Schule" / [...] Jetzt teil. Fließen da die Kompetenztests irgendwie mit ein, also dass man das als Grundlage nimmt?

**44L2A:** Nein, noch nicht. Ich muss aber sagen, dass wir da erst so im Werden [...] und diese Woche wohl die Steuergruppe in diese Zielvereinbarung erst einmal irgendwie formulieren muss und nein, ich denke nicht, dass da konkret darauf eingegangen wird. (44L2A, 211-214)

Im nächsten Zitat wird ebenfalls berichtet, dass die Vergleichsarbeitsergebnisse nicht konkret in den Schulentwicklungsprozess eingebunden sind. Die Einbindung der Ergebnisse wird stärker innerhalb der einzelnen Fachrichtungen als gesamtschulisch beschrieben.

Aber so richtig ausgewertet oder bewusst in die Schulentwicklung, dass es dann direkt einfließt, ist mir jetzt zumindest nichts bekannt. Außer dass fachintern dann halt noch besprochen wird, aber groß in der Schulentwicklung insgesamt / zu mir ist das / Zumindest ist mir das jetzt nicht bekannt, dass das wie das da einfließt. (11L5B, 126)

Fundstellen: 11L1A, 182-183; 11L2A, 108-111; 11L2A, 114-117; 11L3A, 146-153; 11L3A, 154-155; 11L4A, 49; 11L4A, 198-201; 11L4A, 214-219; 11L5A, 101-105; 11L5A, 129; 11L6A, 136-137; 11L6A, 138-139; 11L7A, 140-141; 11L7A, 162-165; 11L7A, 166-169; 12L1A, 244-245; 12L3A, 88-89; 12L4A, 38-41; 12L5A, 223-230; 13L7A, 190-195; 13L7A, 198-199; 13L1A, 200-203; 13L2A, 204-207; 13L3A, 138-142; 13L4A, 54; 13L4A, 179-182; 13L4A, 185-186; 13L5A, 240-241; 13L6A, 202-203; 14L1A, 300-303; 14L1A, 305; 14L2A, 282-283; 14L3A, 426-427; 14L4A, 216-221; 14L5A, 267-270; 14L6A, 205-208; 14L6A, 209-214; 14L7A, 180-181; 14L7A, 210-218; 15L1A, 312-314; 15L2A, 278-281; 15L4A, 206; 15L5A, 329-331; 21L4A, 67-68; 33L1A, 47-48; 41L1A, 243-244; 41L1A, 256; 41L2A, 242-246; 41L2A, 254; 41L3A, 325-335; 41L4A, 272; 41L5\_1A, 217-218; 42L1A, 50-52; 42L2A, 180-181; 42L2A, 187-194; 42L4A, 279-280; 42L4A, 288; 43L2A, 150-151; 44L1A, 234-258; 44L2A, 211-222; 44L3A, 170; 44L4A, 226; 44L5A, 172-181; 11L2B, 112-115; 11L4B, 61-72; 11L4B, 79-84; 11L4B, 279-286; 11L4B, 297-298; 11L5B, 121-122; 11L5B, 126; 11L6B, 222-223; 12L1B, 108-113; 12L2B, 258-263; 12L3B, 162-165; 12L5B, 194-195; 13L2B, 212-213; 13L7B, 196-201; 13L7B, 219-231; 15L3B, 338-339; 15L6B, 264-265; 15L7B, 258-263; 22L1B, 77-80; 22L4B, 78-79; 31L5B, 58-59; 31L5B, 59; 31L5B, 60-61; 31L5B, 63; 33L4B, 145-146; 33L5B, 116-117; 34L5B, 104-105; 35L3B, 32-37; 35L3B, 42-43; 44L1B, 322-329; 44L2B, 234-249; 44L2B, 260-261; 44L3B, 203-215; 44L5B, 218-237

## 6. Nutzungsebene: Fachkonferenz

Im Bereich der Nutzungsebene der Fachkonferenz werden Kategorien subsumiert, die die Kommunikation innerhalb der Fachschaft aus Sicht des individuellen Lehrers beschreiben.

Fundstellen: 32L3A, 103-108; 33L5B, 57; 41L3B, 37

### 6.1 Rezeption/Reflexion

Rezeption und Reflexion werden hinsichtlich der Kommunikationsstrukturen innerhalb der Fachschaft beschrieben.

Fundstellen: 21L5B, 32; 21L5B, 34; 21L5B, 50; 24L4B, 12; 35L1B, 13; 35L1B, 120-121; 35L1B, 124-125; 35L3B, 50-53; 44L1B, 118-127; 44L3B, 39-43

#### 6.1.1 Kommunikation

Der Bereich der Kommunikation wird analog zur Nutzungsebene Schule auch in informeller, strukturierter und kein Austausch aufgeteilt. Damit bildet der Strukturierungsgrad, unter dem verabredeter Zeitpunkt, festgelegter Besprechungsplan und vorbestimmter Ort verstanden wird, das Merkmal, anhand dessen die Einteilung erfolgt.

Fundstellen: 11L7A, 80-81; 21L4A, 49-50; 21L4A, 52; 23L1A, 39-40; 32L1A, 42; 33L3A, 51-52; 34L4A, 97-98; 12L5B, 137-141; 21L6B, 55-58; 22L4B, 30-31; 22L4B, 69; 22L5B, 55; 23L3B, 72-73; 31L5B, 25; 31L6B, 42-43; 33L4B, 25; 33L4B, 116; 33L5B, 54-55; 35L1B, 28-31; 35L2B, 102; 35L3B, 31; 44L2B, 88-91

##### *a. Veränderung in Kommunikation*

Die Veränderungskategorie bildet eine Besonderheit, die erst im zweiten Messzeitpunkt hinzugekommen ist, und nur für Interviews verwendet wurde, bei denen die Personen zum zweiten Mal befragt worden sind. Dabei werden sowohl wahrgenommene Veränderungen, als auch die bewusste Wahrnehmung der Lehrkräfte, dass sich die Kommunikation nicht verändert hat, aufgenommen.

Die folgende Lehrkraft gibt an, dass sich aufgrund der Vergleichsarbeiten keine Veränderungen innerhalb der Kommunikationsstrukturen in der Fachschaft ergeben haben.

Da ist nicht mehr, als wir vorher auch schon hatten. Wir unterhalten uns und geben uns Tipps. Aber dass ich jetzt wegen VERA-8 [...]. (22L1B, 100)

Fundstellen: 21L5B, 55; 22L1B, 100; 23L3B, 76-77; 24L4B, 46-47

### *b. Informeller Austausch*

Informeller Austausch innerhalb der Fachschaft zeichnet sich dadurch aus, dass die Kommunikation über die Vergleichsarbeiten nicht im Rahmen einer Fachschaftssitzung stattfindet oder nur die Lehrer beteiligt werden, die die Tests durchgeführt haben.

Das folgende Zitat ist ein Beispiel, dass nicht alle Kollegen der Fachschaft, sondern nur diejenigen, die die Tests auch durchgeführt haben, informell über die Vergleichsarbeitsergebnisse sprechen.

Innerhalb der Fachgruppe wird darüber gesprochen. Also eigentlich auch wirklich auch nur unterhalb / innerhalb der Kollegen, die es also wirklich machen. (44L3A, 37)

Die informelle Absprache zwischen den Kollegen wird im nächsten Zitat deutlich. Es wird angesprochen, dass häufig ein Austausch besteht, dass dieser aber nicht den Rahmen einer Fachschaftssitzung benötigt.

Da sprechen wir uns eh, also da brauchen wir noch nicht mal eine Fachkonferenz im Prinzip für, da unterhalten wir uns so dann eigentlich ziemlich viel auch schon darüber. (22L4A, 116)

Im nächsten Zitat wird deutlich, dass vor allem die Pausen zum Austausch über die Vergleichsarbeiten genutzt werden. Allerdings werden Informationen zu den Vergleichsarbeiten genauso wie andere Informationen auch behandelt, die ebenfalls im Falle der Dringlichkeit zwischendurch ausgetauscht werden.

Wir reden natürlich.. / wie wir uns immer untereinander über aktuelle Dinge sofort austauschen.. / auch, aber es muss ja auch in einem entsprechenden Rahmen abgehandelt werden. Das machen wir natürlich auch. So wie ich mich jetzt mit meiner Kollegin schon mal.. / in den Pausen, sind ja nur kurz.. / mal kurz ausgetauscht habe. Wesentliche Dinge hat man sofort erfasst und tauscht sie sich aus. (33L5B, 61)

Fundstellen: 12L4A, 18-19; 12L5A, 84-85; 13L2A, 22-25; 15L3A, 77-89; 22L4A, 80; 22L4A, 96; 22L4A, 114; 22L4A, 116; 24L2A, 14; 33L1A, 31-32; 33L2A, 36; 34L6A, 33-38; 41L1A, 197; 42L2A, 37-40; 42L2A, 118-121; 43L2A, 104-106; 44L1A, 37-41; 44L3A, 37; 44L4A, 72-75; 11L2B, 49-53; 11L5B, 76-78; 21L5B, 55; 21L5B, 57; 22L1B, 32; 22L5B, 44-45; 31L5B, 25; 33L4B, 55-56; 33L5B, 61; 35L1B, 14-15; 35L3B, 6-9; 35L3B, 14-15; 35L3B, 46-49; 35L6B, 41-42; 44L3B, 44-51; 45L4B, 19-20; 45L4B, 34

### *c. Strukturierter Austausch*

Für die Einordnung in die Kategorie „Strukturierter Austausch“ ist es notwendig, dass die Kommunikation im Rahmen einer regelmäßig stattfindenden oder einer eigens dafür anberaumten Fachschaftssitzung stattfindet. Die Kommunikation innerhalb der Sitzung ist durch eine Tagesordnung o.ä. geregelt und es werden alle Lehrkräfte der Fachschaft am Kommunikationsprozess beteiligt.

Das Beispiel beschreibt, dass in der Fachkonferenz die Ergebnisse systematisch auf Fehler analysiert werden und dann gemeinsam Maßnahmen entwickelt werden, wenn Fehlerhäufigkeiten auftreten.

Das war aber bisher nicht so, wo man sagen konnte, alle Klassen hatten da ein Problem. Dann haben wir natürlich in der Fachkonferenz überlegt, wie kann der nächste Jahrgang, wie kann da im Unterricht daran gearbeitet werden, dass man an dieses Problem eher rangehen würde. (33L2A, 22)



Der Blick auf zukünftige Klassen wird auch im nächsten Zitat angesprochen. Es geht darum, dass in der Fachkonferenz gemeinsam besprochen wird, wie die Vorbereitung aus den Erfahrungen mit den aktuellen Ergebnissen sinnvoll gestaltet werden kann.

Und ich habe damit aber jetzt noch nichts weiter gemacht, wir werden dann in der nächsten Fachkonferenz uns noch mal darüber unterhalten, um dann die Kollegen, die im nächsten Jahr VERA-8 haben, einzustimmen oder das zu problematisieren, wie wir jetzt mit der Vorbereitung umgehen. (24L2B, 12)

Im nächsten Zitat wird der Ablauf der Besprechung der Vergleichsarbeitsergebnisse beschrieben. In der Fachkonferenz werden die Ergebnisse anhand von Folien vorgestellt und anschließend in einem Hefter abgelegt, der dann für die einzelnen Fachschaftsmitglieder einsehbar ist.

I: Und in der Fachkonferenz?

**45L1B:** Ja auf jeden Fall in Deutsch. Also da werden dann auch wirklich die Folien dann aufgelegt, werden einzelne Aufgaben dann durchgesprochen und man kann die Kompetenztests, da wird jeweils immer ein Exemplar abgehftet in so einem Fachschaftshefter, der für jeden einsehbar ist, und auch die Lösung und auch dann die Ergebnisse der einzelnen Klassen, also das kann sich dann jeder holen. Weil es eben so eine große Fachschaft ist, fünfzehn Mann, und immer die mal alle zusammenbekommt ist das Motto: Da ist der Hefter, guck rein.

I: Und da läuft man, also schaut man sich sowohl die Aufgaben an der Kompetenztests, als auch die Ergebnisse dann im Nachhinein.

**45L1B:** Genau. Aber ich denke vor allen Dingen mehr in der Vorbereitung, wenn man jetzt weiß: Nächstes Jahr oder in ein paar Wochen trifft mich der Kompetenztest. Da wird es wahrscheinlich eher verstärkt angeschaut als von Lehrern einfach aus Interesse. Ich glaube die gehen dann eher weniger da hin. Da ist der Druck nicht vorhanden. (45L1B, 42-45)

Fundstellen: 11L1A, 48-53; 11L1A, 77-87; 11L2A, 34-37; 11L3A, 30-31; 11L3A, 53-55; 11L3A, 62-63; 11L4A, 49; 11L4A, 129; 11L5A, 34-39; 11L5A, 51; 11L7A, 39-41; 12L1A, 54-55; 12L1A, 65-67; 12L1A, 73-75; 12L2A, 83; 12L3A, 21; 12L3A, 23; 12L5A, 46-47; 13L7A, 69; 13L7A, 151; 13L1A, 1; 13L2A, 91-93; 13L3A, 77-82; 13L4A, 44; 13L5A, 51; 13L6A, 73-74; 14L2A, 249-257; 15L1A, 75; 15L1A, 99-106; 15L1A, 325-327; 15L2A, 65-67; 15L3A, 137-141; 15L4A, 181; 15L5A, 83; 21L3A, 5-8; 21L4A, 15-16; 21L4A, 16; 21L4A, 39-40; 22L1A, 63; 22L1A, 64-65; 22L1A, 68-69; 22L3A, 12; 22L3A, 13-14; 22L4A, 20; 22L4A, 100; 23L1A, 64; 24L1A, 8; 24L1A, 24; 31L2A, 12; 31L2A, 14; 32L1A, 15; 32L1A, 19-20; 32L2A, 36-40; 32L2A, 91-96; 32L3A, 63-66; 33L1A, 37-38; 33L1A, 41-42; 33L2A, 20; 33L2A, 22; 33L2A, 51-52; 33L2A, 53-54; 33L2A, 57-68; 33L2A, 103-104; 33L3A, 62; 34L2A, 11-12; 34L2A, 27-28; 34L3A, 33-36; 34L3A, 53-54; 34L4A, 102; 34L5A, 17; 34L5A, 44-45; 34L5A, 54-55; 41L1A, 235-239; 41L2A, 124-129; 41L2A, 144-157; 41L5\_1A, 92; 41L5\_1A, 172; 42L1A, 28; 42L3A, 55-62; 42L3A, 118-119; 42L4A, 212; 43L1A, 111; 11L4B, 52-54; 12L1B, 35-37; 12L2B, 79-83; 12L3B, 57; 13L2B, 66-67; 13L6B, 93; 13L7B, 63; 13L7B, 65-67; 13L7B, 83-85; 15L1B, 81-87; 15L3B, 128-131; 15L6B, 34-45; 15L6B, 151-154; 21L5B, 57; 21L6B, 50-53; 21L6B, 62; 22L1B, 27-30; 23L4B, 10-11; 24L2B, 12; 31L5B, 20-21; 31L6B, 18-21; 31L6B, 25; 31L6B, 44-47; 31L6B, 79; 33L5B, 49; 33L5B, 59; 33L5B, 61; 34L2B, 22-23; 34L2B, 25; 34L2B, 85; 34L5B, 22-23; 34L5B, 32-33; 34L5B, 92-93; 34L7B, 21; 35L1B, 16-17; 35L1B, 18-19; 35L1B, 20-21; 35L1B, 25; 35L2B, 41-42; 35L6B, 47-48; 41L1B, 70-71; 41L1B, 74-81; 41L1B, 86-87; 41L4B, 58-62; 41L4B, 79; 41L4B, 80-81; 41L5B, 70-72; 44L1B, 56-57; 44L1B, 66-69; 44L5B, 81-88; 45L1B, 42-45; 45L2B, 97-101; 45L3B, 7; 45L3B, 39

#### d. *Kein Austausch*

Wenn innerhalb der Fachschaft überhaupt kein Austausch stattfindet, werden die Aussagen in diese Kategorie eingeordnet. In diesem Fall lassen die Aussagen keinen Schluss zu, dass mit Fachkollegen in irgendeiner Form über die Vergleichsarbeiten gesprochen wird.

Das Beispielzitat für die Kategorie „Kein Austausch“ zeigt, dass in der betreffenden Fachschaft kein Austausch über die Ergebnisse stattfindet. Dies wird mit dem individuellen Unterrichtsstil begründet, der nach Aussage der befragten Lehrkraft auch eine individuelle Rezeption der Vergleichsarbeitsergebnisse erfordert.

I: Und in Ihrer Fachschaftssitzung, wird das da speziell dann auch mal angesprochen?

**44L4A:** Haben wir auch gemacht, aber weniger. Ich denke mal das ist mehr jeder Lehrer. Jeder Lehrer plant seinen Unterricht anders ein bisschen, jeder Lehrer schreibt andere Arbeiten. Also das ist schon ja dem Lehrer überlassen. Und die Ergebnisse zeigen ja, dass das so der richtige Weg ist. (41L4A, 198)

Der Austausch zwischen Fachschaft und Schulleitung wird im nächsten Beispiel beschrieben. Die befragte Lehrkraft gibt an, dass ihr der Austausch zwischen Fachschaft und Schulleitung nicht bekannt ist.

I3: Und gibt es im Englisch-Fachbereich eher Gespräche mit der Schulleitung über VERA-8, über die Ergebnisse?

**33L3A:** Nein. Also mir sind sie fremd. (33L3A, 61-62)

Fundstellen: 11L6A, 54-55; 13L2A, 86-87; 14L3A, 79; 14L4A, 74-75; 14L5A, 84-85; 21L1A, 9-10; 21L1A, 39-40; 21L2A, 25-26; 21L4A, 41-42; 21L4A, 57-58; 22L2A, 24; 23L1A, 5-6; 23L1A, 8; 23L1A, 76-78; 31L1A, 21-22; 31L3A, 44; 33L1A, 39-40; 33L3A, 33-36; 33L3A, 45-46; 33L3A, 61-62; 34L1A, 27-30; 34L2A, 11-12; 34L2A, 79-80; 34L3A, 63-64; 34L6A, 39-42; 34L6A, 48; 41L3A, 225; 41L3A, 227; 41L3A, 245-247; 41L4A, 198; 41L4A, 201-204; 44L1A, 149-150; 44L1A, 154; 44L2A, 48-49; 44L3A, 45; 44L4A, 63; 44L5A, 111; 11L6B, 78-81; 21L5B, 25-26; 21L5B, 26; 22L4B, 22-25; 22L5B, 36-39; 22L5B, 42-43; 23L3B, 26-27; 23L3B, 30-31; 23L3B, 35; 31L4B, 30-33; 31L4B, 77; 31L5B, 24-25; 33L4B, 53-54; 33L4B, 65-68; 33L4B, 73-74; 41L3B, 29; 44L2B, 86-87

## 6.2 Aktion

Der Bereich „Aktion“ geht über die Rezeption/Reflexion hinaus, indem hier nur Aussagen gesammelt werden, die sich auf konkrete Maßnahmen der Fachschaft beziehen. Dabei werden in die übergeordnete Kategorie auch Begründungen für das Nicht-Ergreifen von Maßnahmen einsortiert, während konkret durchgeführte Maßnahmen in die spezielle Unterkategorie „Ableitung von Maßnahmen“ eingeordnet werden.

Als Begründung für das Nicht-Ergreifen von Maßnahmen wird im folgenden Zitat die Irrelevanz der Vergleichsarbeiten für die Unterrichtsentwicklung angeführt. Für die befragte Lehrkraft sind nicht die zufriedenstellenden Ergebnisse, sondern die Irrelevanz der Vergleichsarbeiten Grund dafür, keine Maßnahmen zu ergreifen.

I: Weil es aufgrund der guten Ergebnisse gar nicht erforderlich ist. Gut. D.h., es werden auch keine Konsequenzen daraus gezogen auf Unterrichts- oder Schulebene?

**24L4B:** Das ist für uns letztlich auch keine relevante Prüfung, die wir../ Ja? Was ich zu Anfang sagte. Die Schüler nehmen das mit, weil es vorgeschrieben ist. (24L4B, 38-39)

Fundstellen: 22L5B, 64-65; 23L3B, 59; 24L4B, 38-39; 34L5B, 105; 44L3B, 72

### 6.2.1 Ableitung von Maßnahmen

Diese spezielle Unterkategorie bündelt alle konkret beschriebenen Maßnahmen, die kollektiv in der Fachschaft beschlossen worden sind und auch umgesetzt wurden.

Aus den Vergleichsarbeiten wurden in der Fachschaft Maßnahmen für einzelne Schüler ergriffen. Ursache hierfür war der Fall, dass sich Schüler in den Vergleichsarbeiten demotiviert gezeigt haben.

**13L7B:** Es wurden da auch teilw- in manchen Fachschaften wurden auch konkrete Konsequenzen gezogen, gerade bei so- solchen Klassen, die da sich so distanziert oder lustlos verhalten haben, dass man sie dann doch so eingeschätzt hat: Ihr habt da Nachholbedarf. Eig- Einzelne Schüler natürlich.

I: Mhm. Das heißt: konkrete Konsequenzen. Es wurden Wiederholungsparts aufgenommen oder noch mal die Schüler angehalten, konkrete Sachen /

**13L7B:** Die Schüler / Die Schüler haben Aufgaben bekommen, die sie nacharbeiten sollten, ja. (13L7B, 13-15)

Eine andere Lehrkraft berichtet von einer Umstellung von Inhalten im Stoffverteilungsplan als Konsequenz aus den Vergleichsarbeiten. In der Fachschaft wurde kollektiv beschlossen, die Stoffeinheit „Verstehendes Hören“ an den Beginn der Jahrgangsstufe Sechs zu stellen, weil dieser Themenbereich sehr häufig in den Vergleichsarbeiten abgefragt wird.

I: Auch über sowas tauscht man sich dann /

**41L1B:** Tauscht man sich aus. Und dann wäre natürlich die Konsequenz, dass wir eben gerade so eine Stoffeinheit "Verstehendes Hören" gleich an den Anfang der Klasse Sechs setzen, damit wir gewappnet sind, wenn dann der Test kommt in der Sechs, dass das eben schon geübt worden ist. (41L1B, 98-99)

Fundstellen: 11L2A, 84-85; 11L3A, 123; 11L7A, 42-45; 11L7A, 45-47; 11L7A, 99; 11L7A, 103; 12L1A, 209; 12L2A, 178; 12L3A, 25; 13L3A, 90-96; 13L4A, 46; 13L5A, 59; 13L6A, 176-177; 15L1A, 106-113; 15L3A, 312-314; 15L5A, 106; 22L1A, 63; 22L1A, 64-65; 23L1A, 14; 34L3A, 47-50; 34L3A, 57-62; 34L5A, 68-69; 34L6A, 4; 42L3A, 55-62; 42L3A, 76; 11L2B, 60-63; 12L1B, 3-5; 12L1B, 27; 12L2B, 86-99; 12L3B, 76-89; 13L6B, 165-167; 13L7B, 13-15; 15L1B, 111-113; 15L1B, 183; 15L3B, 377; 15L7B, 50-53; 24L2B, 65-66; 31L6B, 14-15; 35L1B, 26-27; 41L1B, 93-95; 41L1B, 98-99; 44L1B, 76-79; 44L1B, 85-87; 44L5B, 90-99; 45L3B, 47-49; 45L3B, 61-63

## 6.3 Evaluation

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, wenn sie angeben, dass von der Fachschaft ergriffene Maßnahmen bezüglich VERA auf ihren Erfolg hin überprüft werden und gegebenenfalls modifiziert werden.

Zu dieser Kategorie konnten keine passenden Fundstellen identifiziert werden.

## 7. Nutzungsebene: Individueller Lehrer

Neben der Nutzungsebene auf Schul- und Fachkonferenzebene lag bei der Auswertung der Lehrerinterviews der Schwerpunkt auf Verarbeitungsprozessen des individuellen Lehrers.

Fundstellen: 41L2A, 15; 41L2A, 93

### 7.1 Rezeption/Reflexion

Rezeptions- und Reflexionsprozesse der Lehrkräfte wurden zum einen in den Bereich der Kommunikation und Rahmenbedingungen für die Verarbeitung eingeteilt. Außerdem war von Bedeutung, ob die Lehrkräfte die Ergebnisse auf Aggregatsebene des einzelnen Schülers oder der gesamten Klasse rezipieren. Zudem war auch die wahrgenommene Erwartungstreue der Ergebnisse relevant. Darüber hinaus wurden Unterstützungssysteme bezüglich der Rezeption der Ergebnisse abgefragt.

Fundstellen: 41L4A, 91; 21L5B, 6; 21L5B, 14; 21L5B, 32; 21L5B, 48; 21L6B, 63-64; 21L6B, 75-76; 22L1B, 53-54; 22L1B, 55-56; 22L1B, 88; 22L5B, 34-35; 22L5B, 72-73; 24L4B, 7-8; 24L4B, 8; 31L6B, 12-13; 33L4B, 104; 34L5B, 46-49; 35L1B, 15; 35L1B, 70-71; 35L1B, 125; 35L1B, 128-129; 35L6B, 11-12; 45L4B, 60-62

#### 7.1.1 Kommunikation

Analog zu den Nutzungsebenen Schule und Fachkonferenz wird auch beim individuellen Lehrer der Bereich der Kommunikation abgefragt. Gliederungsaspekt ist der Grad an Strukturierung der Kommunikation.

Fundstellen: 21L2A, 68-69; 22L1A, 100-101; 34L4A, 88; 13L6B, 109-111; 31L4B, 100-101; 31L6B, 32-33; 34L7B, 18-19; 35L1B, 27; 35L2B, 94; 35L6B, 27-28

##### *a. Veränderung in Kommunikation*

Diese Kategorie ist nur für den zweiten Messzeitpunkt und für die Interviews der Personen relevant, die zum zweiten Mal befragt werden. In den Aussagen dieser Kategorie beschreiben die Interviewpartner, inwieweit sie Veränderungen hinsichtlich ihrer eigenen Kommunikation wahrgenommen haben.

Die befragte Lehrkraft beschreibt im folgenden Zitat, dass sich ihr Austausch nicht verändert hat.

I: Wie hat sich der Austausch über die Ergebnisse der DVA an der Schule verändert seit letztem Jahr?

**12L2B:** Bei mir hat er sich nicht verändert. Bei den Kollegen weiß ich nicht. (12L2B, 44-45)

Das nächste Zitat ist ebenfalls ein Beispiel dafür, dass von der befragten Lehrkraft keine Veränderung bezüglich des Kommunikationsaustausches wahrgenommen wurde.

I: Hat sich denn der Austausch./ wenn wir jetzt wieder zurück zu den Ergebnissen gehen../ im Vergleich zum Vorjahr irgendwie verändert?

**34L7B:** Nicht, dass ich wüsste. (34L7B, 32-33)

Fundstellen: 11L6B, 50-51; 12L2B, 44-45; 12L5B, 122-123; 13L6B, 178-179; 13L6B, 183-187; 15L3B, 417-421; 15L7B, 29-31; 24L2B, 57-58; 34L7B, 32-34

### *b. Informeller Austausch*

Diese Kategorie sammelt Aussagen zum informellen Austausch, wenn Lehrkräfte angeben, dass sie sich ohne festen Rahmen und ohne festen Termin mit Kollegen über die Vergleichsarbeiten austauschen.

Im folgenden Zitat beschreibt eine befragte Person den informellen Austausch. Sie begründet dies damit, dass sie mit bestimmten Kollegen besser auskommt und sie dadurch auch häufiger sieht. Zudem nennt sie, dass an ihrer Schule scheinbar der generelle Austausch problematisch ist, da sich die Lehrer wenig sehen.

Weil ja, weil mit dem einen kommt man ganz einfach, aus welchen Gründen auch immer, viel häufiger ins Gespräch, weil man vielleicht parallel arbeitet, weil man sich mehr austauscht, weil man sich mehr sieht. Wir haben ja das Problem, dass wir uns kaum sehen / (42L2A, 211)

Das folgende Zitat ist ein Beispiel für einen informellen Austausch, der nur kurz und sporadisch stattfindet und keinen festen Strukturen folgt.

Könnte man formal machen. Wie gesagt, wir haben das so zwischendurch gemacht, mit der einen Kollegin zumindest. Wir haben mal kurz soeben Zahlen ausgetauscht, Fehlerzahlen und so weiter. Das fand ich recht sinnvoll. (31L3A, 42)

Fundstellen: 11L2A, 25; 11L4A, 37-39; 11L5A, 22-23; 11L7A, 38-39; 12L1A, 126-127; 12L2A, 82-83; 12L2A, 162; 12L3A, 23; 12L3A, 35-36; 12L5A, 81-83; 13L7A, 69; 13L1A, 57; 13L2A, 88-89; 13L4A, 44; 13L4A, 89-94; 13L6A, 117; 13L6A, 194-195; 14L1A, 108-109; 14L2A, 96-97; 14L2A, 195; 14L3A, 3; 14L3A, 79; 14L4A, 49; 14L5A, 77-81; 14L6A, 174-178; 14L7A, 121-123; 15L2A, 68-75; 15L2A, 135; 15L3A, 49; 15L3A, 115-116; 15L3A, 380-382; 15L4A, 189-191; 15L5A, 63; 15L5A, 74-78; 21L1A, 9-10; 21L1A, 44-46; 21L2A, 15-16; 21L2A, 47-48; 21L2A, 49-50; 21L3A, 8; 22L1A, 14; 22L1A, 17; 22L1A, 95; 22L2A, 90; 22L4A, 76; 23L1A, 10; 23L2A, 70-71; 24L1A, 68-70; 24L2A, 25-26; 31L1A, 13-14; 31L1A, 14; 31L2A, 30; 31L2A, 34; 31L2A, 75-78; 31L2A, 86; 31L3A, 9-10; 31L3A, 42; 31L3A, 67-68; 33L1A, 31-32; 33L1A, 40; 33L1A, 51-56; 33L2A, 5-6; 33L2A, 19-20; 33L2A, 33-36; 33L2A, 37-38; 33L3A, 26; 33L3A, 39-40; 33L3A, 59-60; 34L1A, 68; 34L2A, 5-8; 34L2A, 55-56; 34L2A, 57-58; 34L2A, 61-62; 34L2A, 89-90; 34L3A, 27-28; 34L5A, 50-51; 34L6A, 9-10; 34L6A, 43-44; 34L6A, 45-46; 34L6A, 77-80; 34L6A, 99-100; 41L5\_1A, 83; 42L2A, 211; 42L3A, 44; 43L1A, 107; 44L4A, 49-50; 44L4A, 77-79; 44L5A, 115-117; 11L2B, 37; 11L4B, 154-156; 11L4B, 332; 11L6B, 58-61; 12L1B, 33; 12L2B, 184-197; 12L3B, 116-123; 12L5B, 124-129; 13L2B, 58-63; 13L2B, 173; 13L6B, 93-97; 13L7B, 68-71; 15L1B, 96-103; 15L3B, 45-53; 15L7B, 55-61; 22L1B, 11-14; 23L4B, 11-13; 24L2B, 58; 24L2B, 131-132; 31L6B, 34-35; 31L6B, 37; 33L5B, 45; 33L6B, 19; 33L6B, 35; 33L6B, 55; 34L2B, 21; 34L5B, 86-87; 34L7B, 21; 35L6B, 12; 41L1B, 47-49; 44L3B, 153-157; 44L3B, 161; 44L5B, 133-135

### c. *Strukturierter Austausch*

Wenn Lehrkräfte angeben, dass sie sich speziell mit Kollegen verabreden, um über die Vergleichsarbeiten zu sprechen oder ganz gezielte Themen vornehmen, werden diese in die vorliegende Kategorie eingeordnet.

Im folgenden Zitat wird von der befragten Person ein strukturierter Austausch beschrieben. Die Lehrkraft ist eingebunden in die entsprechenden Konferenzen, in denen die Ergebnisse strukturiert besprochen werden.

I: Wie läuft an Ihrer Schule der Austausch der Ergebnisse ab?

**34L4A:** Wenn wir die geschrieben haben und anfangen zu korrigieren, setzen sich die drei bzw. vier, sind wir ja jetzt, Deutschfachlehrer zusammen und sprechen über bestimmte Dinge. Wo wir also sagen: "Hmm, da ist es nicht eindeutig vom Erwartungshorizont oder damit sind unsere Schüler gar nicht klar gekommen, wie händeln wir das jetzt?" Also das machen wir dann. (34L4A, 41-42)

Fundstellen: 11L1A, 25; 22L1A, 17; 22L1A, 18-19; 22L1A, 45; 22L4A, 16; 32L1A, 13; 32L1A, 42; 33L2A, 20; 34L1A, 34; 34L4A, 41-42; 42L3A, 94; 44L5A, 34-40; 11L4B, 118-120; 22L1B, 32; 33L5B, 101; 44L1B, 265-267

### d. *Kein Austausch*

„Kein Austausch“ ist eine Kategorie für die Aussagen, in denen Lehrkräfte angeben, dass sie sich überhaupt nicht mit Kollegen über die Vergleichsarbeiten austauschen.

Die Lehrkraft, von der die folgende Aussage stammt, gibt an, dass die Auswertung der Ergebnisse individuell verläuft und kein Austausch stattfindet.

Da hat jeder für sich geguckt, wenn ich ehrlich sein soll. (44L2A, 106)

Auf die Frage, ob es gemeinsame Absprachen gibt, antwortet die Lehrkraft mit der Aussage, dass es bezüglich der Vergleichsarbeiten individuelle Rezeptionsmuster an der Schule gibt.

I: Und da gibt es dann schon Absprachen im Kollegium? Gibt es dann auch Absprachen, wie man besser vorgehen kann oder das ist dann wieder die Entscheidung eines jeden Einzelnen daraus?

**31L1A:** Nein. Die Entscheidung jedes einzelnen Lehrers. Wie man das am besten bewerkstelligt. (31L1A, 29-30)

Fundstellen: 11L2A, 59; 13L5A, 94-95; 14L2A, 132-133; 14L6A, 49-52; 14L7A, 239-242; 21L1A, 29-30; 21L3A, 3-4; 31L1A, 29-30; 33L1A, 23-24; 33L1A, 84; 33L3A, 11-12; 34L1A, 69-74; 34L2A, 81-82; 34L2A, 83-84; 34L2A, 85-88; 34L3A, 81-82; 34L5A, 78-79; 34L6A, 31-32; 44L1A, 46; 44L2A, 75; 44L4A, 106; 12L5B, 171-173; 13L2B, 169-171; 31L4B, 46-47; 31L4B, 47; 44L1B, 268-269

### e. *Bürokratisch/Berichtslegung*

Wenn Lehrkräfte bürokratisch über die Vergleichsarbeiten z.B. in Form von Dokumenten kommunizieren, werden diese Aussagen in die vorliegende Kategorie einsortiert.

Im folgenden Beispielzitat beschreibt die befragte Person, dass sie für den gesamten Fachbereich eine Stellungnahme zu den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten verfasst hat und

diese an die Schulleitung weitergegeben hat. Es fand kein persönlicher Austausch über die Ergebnisse, sondern nur ein formal-bürokratischer Austausch statt.

Und ich bin jetzt aber insofern ganz gut im Bilde, obwohl ich sie nicht hatte, weil ich mich dann intensiv mit VERA-8 dazu auseinandergesetzt habe und ich hatte auch eine Stellungnahme im Namen des Fachbereichs nach oben geschickt. (21L3A, 4)

Fundstellen: 11L1A, 73-75; 11L1A, 77-83; 11L3A, 167-169; 11L6A, 34-38; 12L4A, 53; 13L6A, 126-127; 14L1A, 152-153; 14L2A, 79-81; 14L4A, 87; 14L5A, 116-119; 14L7A, 113-115; 15L1A, 73-75; 21L3A, 4; 21L3A, 5-8; 21L3A, 25; 22L2A, 52; 33L2A, 53-54; 33L2A, 74; 34L3A, 79-80; 34L5A, 77; 12L2B, 283-289; 13L2B, 179; 15L1B, 91-95; 15L3B, 249; 15L3B, 279-281; 15L6B, 26-33; 15L7B, 148-165; 33L6B, 55

### 7.1.2 (Rahmen-)Bedingungen für Verarbeitung

Ein weiterer wichtiger Punkt im Bereich der Rezeption/Reflexion sind die Rahmenbedingungen für Lehrkräfte. Darunter fallen sowohl materielle und personelle Ressourcen als auch spezifische Testmerkmale. Weiter spezifiziert wird die Schuladministration, die als weitere Ebene der Rahmenbedingung für das vorliegende Forschungsvorhaben von besonderem Interesse ist. Außerdem werden Merkmale des Testsystems, die Testdurchführung und die landesweite Organisation als bundeslandspezifische Kategorie weiter ausdifferenziert. In der Oberkategorie verbleiben daher die restlichen Rahmenbedingungen, von denen nun einige beispielhafte Aussagen dargestellt werden.

Die Lehrkraft im folgenden Zitat gibt an, dass sie keine Pausen in ihrem Stundenplan hat und ihr dadurch die Möglichkeit fehlt, sich in den Pausen mit den Kollegen auszutauschen.

Ich habe keine einzige Pause. [...] Mit wem soll ich da reden? (44L4A, 232)

Im nächsten Zitat wird ebenfalls eine für die Rezeption/Reflexion hinderliche Rahmenbedingung beschrieben. Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten kommen in den Augen der befragten Lehrkraft so spät, dass in die Zeit der Rückmeldungen die Abiturprüfungen fallen und dadurch die Arbeitsbelastung so hoch ist, dass die Rezeption/Reflexion nicht umfassend stattfinden kann.

Das ist natürlich unser Ding, dass wir das dann auch zu wenig machen. Aber ich glaube, das ist dann auch dieser Ärger, dass eigentlich von oben das alles viel zu spät kommt. Und wenn es dann kommt, dann haben wir die ganzen mündlichen Abiturprüfungen, dann ist da viel laufendes anderes Geschäft, dass das dann irgendwo ein Stück runter fällt. (21L3A, 8)

Fundstellen: 11L1A, 53-55; 11L4A, 221-223; 11L4A, 254-259; 11L6A, 162-167; 11L7A, 188-191; 21L1A, 2; 21L1A, 6; 21L1A, 10; 21L1A, 22-23; 21L1A, 31-32; 21L3A, 2; 21L3A, 8; 21L3A, 17; 33L1A, 114; 33L2A, 26; 33L2A, 29-30; 33L2A, 55-56; 33L2A, 105-106; 33L3A, 68-69; 33L3A, 70-71; 34L1A, 53-56; 34L5A, 59; 34L5A, 93-95; 34L5A, 103-105; 34L6A, 38; 34L6A, 42; 34L6A, 72; 34L6A, 73-74; 34L6A, 75-76; 41L1A, 61; 41L1A, 281; 41L2A, 250; 41L2A, 262; 41L2A, 356-358; 42L2A, 213; 42L4A, 109; 44L1A, 140; 44L1A, 298-300; 44L4A, 114; 44L4A, 232; 11L2B, 85; 11L2B, 86-89; 11L4B, 373-378; 12L2B, 199-213; 13L2B, 231; 13L2B, 233; 13L6B, 55-59; 15L1B, 89; 15L3B, 267; 15L3B, 411; 15L6B, 45-47; 21L5B, 6; 21L5B, 17-20; 21L5B, 32; 21L5B, 63; 21L6B, 7; 21L6B, 9; 21L6B, 17-18; 21L6B, 22; 22L1B, 16; 22L1B, 50; 22L1B, 52; 22L1B, 108-112; 22L4B, 4-5; 22L4B, 7; 22L4B, 53; 22L4B, 113; 22L5B, 17-19; 22L5B, 33; 22L5B, 35; 22L5B, 131; 22L5B, 153; 23L3B, 17; 23L3B, 47; 23L3B, 48-49; 23L3B, 63;

23L3B, 65; 23L3B, 71; 23L3B, 79; 23L3B, 85; 23L3B, 91; 23L3B, 98-99; 23L3B, 100-101; 23L4B, 5; 23L4B, 7; 23L4B, 21; 23L4B, 29; 23L4B, 66; 24L2B, 12; 24L2B, 26; 24L2B, 96-100; 24L2B, 108; 24L2B, 128; 24L3B, 3-5; 24L3B, 19; 24L4B, 44-45; 31L4B, 14-15; 31L4B, 39; 31L4B, 51; 31L4B, 52-53; 31L4B, 54-55; 31L4B, 55; 31L5B, 38-39; 31L5B, 43; 31L5B, 77; 31L5B, 79; 31L5B, 81; 31L6B, 9; 31L6B, 59; 31L6B, 63; 31L6B, 71; 31L6B, 81; 33L4B, 4-5; 33L4B, 9; 33L4B, 21; 33L4B, 26-27; 33L4B, 27; 33L4B, 29; 33L4B, 33; 33L4B, 85-86; 33L4B, 86; 33L4B, 96; 33L5B, 120-123; 33L5B, 131; 34L2B, 4-5; 34L2B, 10-11; 34L2B, 13; 34L2B, 27; 34L2B, 53; 34L2B, 75; 34L2B, 81; 34L2B, 96-97; 34L5B, 13; 34L5B, 53; 34L5B, 81; 34L5B, 97; 34L5B, 115; 34L7B, 62-65; 34L7B, 79; 35L1B, 119; 35L2B, 6; 35L2B, 26; 35L2B, 33-34; 35L2B, 42; 35L2B, 104; 35L2B, 108; 35L2B, 115; 35L2B, 117; 35L2B, 152-154; 35L6B, 22-24; 35L6B, 36; 41L3B, 131; 41L4B, 143-146; 41L5B, 45; 44L1B, 213; 44L1B, 234-239; 44L1B, 241-250; 45L2B, 43; 45L2B, 47

### *a. Schuladministration*

Da im vorliegenden Forschungsprojekt ein Schwerpunkt auf der Kommunikation zwischen den einzelnen Ebenen des Schulsystems liegt, wurde bei der Auswertung der Lehrerinterviews insbesondere auf die Bedeutung der Schuladministration für den Rezeptions- und Reflexionsprozess gelegt. In diese Kategorie werden Aussagen über den Kontakt, den Lehrkräfte bezüglich der Auswertung zur Schuladministration haben, einsortiert.

Im ersten Beispielzitat wird die Schuladministration von der Lehrkraft negativ gesehen und die Vergleichsarbeiten als „doktriert“ (22L2A, 68) verstanden.

Ich persönlich muss ehrlich sagen, ich finde Sachen, die von oben doktriert werden, nicht gerade sehr hilfreich. (22L2A, 68)

Im nächsten Beispielzitat äußert sich die Lehrkraft, inwieweit sie förderliche Rahmenbedingungen bezüglich der Auswertung der Vergleichsarbeitsergebnisse durch die Schuladministration wahrnimmt. Die befragte Person hat keinerlei Kontakt zur Schuladministration und berichtet, dass sie noch keine Fortbildung bezüglich der Auswertung der Vergleichsarbeiten angeboten bekommen hat.

I: Wie sehen Sie die Rolle der Schuladministration hinsichtlich der DVAs? Also damit meine ich das Regierungspräsidium in Stuttgart. Haben Sie da auf Lehrerebene überhaupt Kontakt dazu?

**15L1B:** Nein, habe ich keinen Kontakt.

I: Also gar nichts. Kriegen Sie da was mit, dass Fortbildungen angeboten werden oder irgendwelche Informationsveranstaltungen hinsichtlich der DVAs?

**15L1B:** Also hinsichtlich der DVAs noch nie. (15L1B, 198-201)

Fundstellen: 11L1A, 220-221; 11L3A, 160-165; 11L4A, 240-243; 11L5A, 136-141; 11L6A, 142-149; 11L7A, 170-175; 12L2A, 241-246; 12L3A, 98-99; 12L4A, 48-49; 12L5A, 247-248; 13L7A, 82-85; 13L7A, 216-219; 13L1A, 208-209; 13L2A, 151-155; 13L2A, 240-247; 13L3A, 247-252; 13L4A, 191-192; 13L5A, 266-267; 13L6A, 216-217; 14L1A, 332-337; 14L2A, 284-289; 14L3A, 454-455; 14L4A, 224-225; 14L4A, 234-235; 14L5A, 281-282; 14L6A, 217-220; 14L7A, 196-199; 15L1A, 286-291, 15L2A, 283-284; 15L3A, 334-335; 15L4A, 231-232; 15L4A, 244-247; 15L5A, 335-336; 22L2A, 59-60; 22L2A, 68; 22L3A, 65-66; 34L4A, 129-130; 41L1A, 266-267; 41L2A, 264-265; 41L3A, 349-352; 41L4A, 283; 42L2A, 196-197; 42L4A, 315-316; 44L2A, 230-235; 44L3A, 192-193; 44L4A, 250-257; 44L5A, 187-190; 11L4B, 355-360; 15L1B, 198-201; 15L7B, 322-325; 41L1B, 224-232; 41L1B, 235-243; 41L3B, 172-175; 41L4B, 240-249; 41L5B, 136-139; 44L1B, 374-385; 44L2B, 290-299; 44L3B, 222-231; 44L5B, 268-283; 45L1B, 128-133; 45L3B, 180-183; 45L4B, 225-234



### *b. Merkmale des Testsystems*

In den Kategorienbereich „Merkmale des Testsystems“ wird die Unterscheidung zwischen den Tests und deren Konstruktion sowie den Ergebnisberichten getroffen.

Fundstellen: 11L5B, 138; 13L7B, 145-149; 22L5B, 22-23; 24L2B, 128; 33L5B, 43; 35L2B, 20

#### **Testkonstruktion**

Die „Testkonstruktion“ sammelt alle Aussagen, die sich auf die Tests an sich beziehen. Dabei werden Aspekte der Aufgaben, Reihenfolge und Inhalte der Tests besprochen.

Im ersten Beispielzitat äußert sich die Lehrkraft zum Anspruchsniveau der Aufgaben, das sie hin und wieder zu schwer, aber überwiegend zu leicht findet. Jedoch zeigen die Ergebnisse, dass ihre Einschätzung nicht richtig ist und die Aufgaben für ihre Schüler sehr anspruchsvoll sind.

Manchmal ist eine dabei die zu schwierig ist, weil wir den Stoff gar nicht hatten. Aber nicht immer, ich kann mich jetzt aber nicht erinnern, wann das war. Kommt immer mal vor. Und dann gibt es auch welche, die recht leicht sind. Die Ergebnisse zeigen aber, dass es für die Schüler nicht zu leicht ist. (42L3A, 20)

Die Lehrkraft des nächsten Zitats bemängelt, dass ihrer Meinung nach wichtige Bereiche (z.B. Grammatik, Interpunktion) nicht in die Tests mit eingefügt werden.

Ich selbst wünschte allerdings, es würden mehr Aufgaben bezüglich der Sprachrichtigkeit in diesen Klassenstufen (BETONT) vorhanden sein. Denn, also erstens ist die Philosophie ja leider auch so, dass der gesamte Grammatik- Orthographie- Interpunktions- Lehrgang mit der 8. Klasse abgeschlossen sein sollte. Und dann gehen die Kollegen nicht mehr ran [an das Thema]. Ich will nicht sagen, dass das jetzt auf uns hier zutrifft. Auf mich mit Sicherheit nicht. Aber es ist mühsam, bei der Stofffülle, die du dann hast, später in der SEK 2 oder auch eben in 9. und 10. [Klassenstufe] noch genügend Raum zu geben, um solche Dinge intensiv zu wiederholen und zu festigen. Also die Zeichensetzung uns so etwas. (34L3A, 36)

Eine andere Lehrkraft weist darauf hin, dass ihrer Meinung nach die Art der Fragestellung, mittels derer bestimmte Bereiche abgeprüft werden, ungeeignet ist.

Mir geht es jetzt nicht um VERA-8, sondern generell um Multiple Choice, also das ist für mich nicht so sinnvoll, einfach, ja? Weil das zeigt nicht das Sprachverständnis der Schüler. (33L1A, 20)

Fundstellen: 11L1A, 29-33; 11L1A, 63; 11L1A, 261-267; 11L2A, 9; 11L2A, 11; 11L2A, 43-45; 11L2A, 45; 11L2A, 81; 11L3A, 11-13; 11L3A, 15; 11L3A, 103; 11L4A, 8-11; 11L4A, 15; 11L4A, 113; 11L5A, 61; 11L7A, 7; 11L7A, 29-31; 12L1A, 12-19; 12L1A, 117; 12L3A, 45; 12L4A, 8; 12L4A, 23; 12L5A, 95; 12L5A, 193-195; 13L7A, 61; 13L7A, 113-115; 13L1A, 31; 13L1A, 53-55; 13L1A, 145; 13L2A, 33-35; 13L2A, 43-45; 13L2A, 50-53; 13L2A, 101-103; 13L2A, 107; 13L3A, 17-18; 13L4A, 16; 13L4A, 18; 13L5A, 25; 13L6A, 8-10; 13L6A, 76; 13L6A, 86-88; 13L6A, 152-155; 14L1A, 11; 14L1A, 20-23; 14L2A, 29; 14L3A, 7; 14L3A, 103; 14L4A, 7; 14L4A, 9-11; 14L4A, 13; 14L4A, 127; 14L5A, 21; 14L5A, 27; 14L5A, 133-137; 14L6A, 21; 14L6A, 29; 14L6A, 33; 14L6A, 42; 14L7A, 9; 14L7A, 15; 15L1A, 13-17; 15L1A, 172-174; 15L1A, 250-252; 15L1A, 267-286; 15L2A, 8; 15L2A, 16-22; 15L2A, 245-246; 15L3A, 12-14; 15L3A, 67-75; 15L3A, 279; 15L4A, 8-10; 15L4A, 18-24; 15L4A, 56-59; 15L5A, 51; 15L5A, 136; 21L1A, 6; 21L1A, 8; 21L1A, 24; 21L1A, 34; 21L2A, 6; 21L2A, 26-28; 21L3A, 4; 21L3A, 11; 22L1A, 56-57; 22L1A, 97; 24L2A, 4; 24L2A, 22; 31L1A, 2; 31L1A, 84; 31L3A, 46; 32L1A, 13; 32L1A, 58; 32L2A, 36-39; 33L1A, 16-19; 33L1A, 20; 33L2A, 22-24; 33L2A, 98-102; 33L2A, 106; 33L3A, 14; 33L3A, 15-16; 33L3A, 16-18; 33L3A, 19-24; 34L3A, 17-18; 34L3A, 36; 34L3A, 73-74; 34L5A, 95-99; 34L6A, 7-8; 34L6A, 10; 34L6A, 84; 41L1A, 8; 41L1A, 12; 41L1A, 23;

41L1A, 31; 41L1A, 37; 41L2A, 53; 41L3A, 17; 41L3A, 23; 41L3A, 27; 41L4A, 12; 41L4A, 21; 41L4A, 23; 42L1A, 14; 42L1A, 38; 42L1A, 49; 42L3A, 20; 42L4A, 10-12; 42L4A, 14-18; 42L4A, 50; 42L4A, 64; 42L4A, 149; 42L4A, 192; 43L1A, 12; 43L1A, 26; 43L1A, 45; 44L3A, 11; 11L2B, 39; 11L2B, 53-55; 11L2B, 71; 11L4B, 32; 11L4B, 242-250; 11L5B, 21; 11L5B, 113-114; 11L6B, 10-13; 11L6B, 18-21; 11L6B, 87-91; 12L1B, 171; 12L2B, 130-135; 12L3B, 15; 12L3B, 17; 12L5B, 7-9; 12L5B, 17-19; 12L5B, 37; 13L2B, 40-41; 13L2B, 82-85; 13L2B, 123; 13L2B, 133; 13L6B, 79; 13L6B, 79-83; 13L7B, 7; 13L7B, 19-21; 13L7B, 103; 15L1B, 13-21; 15L1B, 55-57; 15L3B, 69-79; 15L3B, 147-149; 15L6B, 85-87; 15L6B, 87; 15L6B, 141; 15L6B, 251-253; 15L7B, 117-121; 15L7B, 197-205; 15L7B, 207-217; 21L5B, 12; 21L6B, 9; 21L6B, 15; 21L6B, 15; 21L6B, 28; 21L6B, 128-129; 22L1B, 2; 22L1B, 4; 22L1B, 16; 22L1B, 42; 22L1B, 43-44; 22L1B, 46; 22L1B, 54; 22L1B, 80; 22L1B, 114; 22L5B, 3; 22L5B, 23-25; 22L5B, 139; 22L5B, 145; 22L5B, 149; 22L5B, 161; 23L3B, 29; 23L3B, 93; 23L3B, 114-115; 24L2B, 4; 24L2B, 42; 24L2B, 56; 24L2B, 122; 24L3B, 12; 24L3B, 47; 24L4B, 22; 24L4B, 28; 24L4B, 49; 31L4B, 17; 31L4B, 21; 31L4B, 55; 31L4B, 99; 31L5B, 13; 31L5B, 37; 31L5B, 43; 31L6B, 15; 31L6B, 35-36; 33L4B, 3; 33L4B, 5; 33L4B, 7; 33L4B, 9; 33L4B, 19; 33L4B, 21; 33L4B, 27; 33L4B, 29; 33L4B, 31; 33L4B, 33; 33L4B, 34-35; 33L4B, 38-39; 33L4B, 52; 33L4B, 64; 33L4B, 78; 33L4B, 80; 33L4B, 84; 33L4B, 96; 33L4B, 98; 33L4B, 154; 33L5B, 41; 33L5B, 88-89; 33L6B, 35; 34L2B, 9; 34L2B, 91-93; 34L7B, 13; 34L7B, 23; 34L7B, 25; 34L7B, 30-31; 34L7B, 39; 34L7B, 40-41; 34L7B, 79; 35L1B, 7; 35L1B, 13; 35L1B, 15; 35L1B, 43; 35L1B, 45; 35L2B, 26; 41L3B, 107; 41L5B, 15; 41L5B, 29; 41L5B, 77; 44L1B, 136-139; 45L1B, 3; 45L2B, 11; 45L4B, 9-11; 45L4B, 103-110

### **Merkmale besonders guter Aufgaben**

Diese Kategorie wurde erst im zweiten Messzeitpunkt hinzugefügt und sollte die Lehrkräfte im Unterricht zu einem erneuten Nachdenken speziell zu den Testaufgaben herausfordern. Außerdem gibt die Sammlung der Aussagen Aufschluss darüber, welche Aufgaben von den Lehrkräften evtl. besonders für die Unterrichtsentwicklung genutzt werden.

Im folgenden Zitat spricht die Lehrkraft davon, dass die Kompetenztests besonders den Bereich Hörverstehen in ihrer Sicht gestärkt haben.

**I:** Welche Aufgaben von den Kompetenztests konnten Sie jetzt am besten auf Ihren Unterricht beziehen? (.) Die letztes Jahr dran waren?

**45L4B:** (.) Also mich hat das eigentlich zum Nachdenken oder zum, ja zum Nachdenken in so weit gebracht, dass ich glaube, in meinem Unterricht diese Zieltätigkeiten Hören, also das Hören vor allen Dingen, Lesen ist ja automatisch durch diese Textbücher schon im großen Maß gewährleistet. Aber gerade die Zieltätigkeit Hören, glaube ich, dass ich bevor ich Kompetenztests begleitet habe, ich nicht ganz so Wert darauf gelegt habe, das habe ich seit dem mehr in meinen Unterricht einbezogen. Und ich stelle auch fest, dass es gerade, weil es ja auch mit zu den Sprachtätigkeiten gehört, genauso einen Stellenwert haben sollte beziehungsweise einen hohen Stellenwert haben sollte neben den anderen Tätigkeiten. Bei mir war das bis dato immer ein bisschen vernachlässigt und ich hab jetzt versucht, das mehr einzubeziehen. Und ich fühle mich damit eigentlich auch wohler.

**I:** Kommt das dann auch von den Schülern, dass die auch insgesamt sich dann verbessern innerhalb /

**45L4B:** Ich denke schon. Ich denke gerade beim Hören merkt man es dann schon, wenn man es immer wieder mit übt oder auch mal dann in Leistungskontrollen mit einbezieht, dass sie sich doch dadurch schon verbessern. (45L4B, 45-48)

Das weitere Beispiel stammt von einer Mathematiklehrkraft, die den Bereich Rechenaufgaben besonders gelungen fand, da ihr die Vielfältigkeit der Aufgaben zugesagt hat.

**I:** Wenn Sie an die ganzen DVAs, bei denen Sie jetzt beteiligt waren denken, welche Aufgaben können Sie da immer am besten auf Ihren Unterricht zurückbeziehen?

**11L5B:** Wie meinen Sie jetzt welche Aufgaben /

I: Also gern aus welchem Bereich oder die Art der Aufgabenstellung?

**11L5B:** (3) Also was ähnlich war jetzt noch mal zu meinem Unterricht /

**I1:** Mhm. Genau. Also wo Sie direkt sehen können: Das fragt das ab, was ich auch tatsächlich unterrichtete.

**11L5B:** Ja, das kann man so pauschal jetzt nicht sagen. Also ich würde sagen, mehr den Bereich Zahlalgorithmus vielleicht. [...] Mehr die Rechenauf- also die Art der Aufgaben oder wo auch Textaufgaben dann vorkommen, das war doch relativ ähnlich. Oder auch Rechnen mit Brüchen und Dezimalzahlen und so weiter also sozusagen, da gibt es vielleicht einen größeren Fundus oder Standardsachen eben, wie beim Messen oder Vernetzung, da ist es ja viel vielfältiger. (11L5B, 51-58)

Fundstellen: 11L5B, 54-58; 12L5B, 9; 12L5B 23-27; 12L5B, 49-51; 12L5B, 61-65; 12L5B, 157-161; 13L2B, 41; 13L2B, 51; 15L1B, 27-29; 15L6B, 131-137; 15L7B, 95; 23L4B, 8-9; 31L5B, 36-37; 33L4B, 88; 34L5B, 52-53; 34L7B, 56-59; 44L3B, 80-87; 45L1B, 73; 45L3B, 68-73; 45L4B, 45-48

## **Ergebnisdarstellung und -aufbereitung**

Die Kategorie „Ergebnisdarstellung und -aufbereitung“ ist speziell für alle Lehreraussagen, die sich auf die Rückmeldungen zu den Vergleichsarbeiten beziehen.

Im ersten Zitat wird die Wissenschaftlichkeit der Auswertungen angesprochen, die für die befragte Lehrkraft eine ausführliche Beschäftigung mit den Auswertungen erfordert. Außerdem wird im Zitat die Quantität der Auswertungen angemerkt, die für die Lehrkraft sehr groß ist („zig“, 41L1A, 101).

Wissenschaftlich aufgearbeitet, zig Blätter mit zig verschiedenen Diagrammen, wo man sich da wirklich erst mal auch rein lesen muss. Jede einzelne Aufgabe dann aufgeschlüsselt. (41L1A, 101)

Das weitere Beispielzitat spricht von der leichten Verständlichkeit der Rückmeldungen, da die Auswertungen jeweils mit einem Begleittext versehen sind.

Eigentlich sind sie doch eindeutig, weil ein Textteil ja auch noch kommt! (34L4A, 86)

Fundstellen: 11L1A, 19-21; 11L1A, 101; 11L1A, 123; 11L2A, 25; 11L3A, 64-65; 11L4A, 13; 11L5A, 76-79; 11L6A, 11; 11L6A, 59-61; 11L7A, 36-37; 11L7A, 86-87; 12L1A, 108-109; 12L1A, 124-125; 12L2A, 26-29; 12L3A, 44-45; 12L4A, 22-23; 12L5A, 40-41; 12L5A, 58-59; 13L1A, 158-159; 13L2A, 141; 13L3A, 143-146; 13L4A, 81-82; 13L5A, 32-39; 14L1A, 74-77; 14L2A, 178-186; 14L3A, 228-231; 14L4A, 118-121; 14L5A, 124-127; 14L6A, 27; 14L6A, 40; 15L1A, 126-131; 15L2A, 249-254; 15L3A, 220-221; 15L5A, 210-212; 21L1A, 15-16; 21L1A, 24; 21L1A, 25-26; 21L2A, 2; 21L2A, 6; 21L2A, 14; 21L2A, 22; 21L2A, 28; 21L4A, 25-26; 22L1A, 20-21; 22L1A, 43; 22L1A, 43; 22L1A, 45; 22L3A, 36; 22L3A, 38; 23L1A, 24; 23L1A, 69-70; 23L1A, 72; 24L1A, 51-52; 31L1A, 33-34; 31L1A, 84; 31L2A, 25-26; 31L3A, 12; 31L3A, 44; 31L3A, 62; 32L2A, 22-26; 32L2A, 36-39; 32L3A, 75-78; 33L1A, 114; 33L2A, 25-28; 33L2A, 29-30; 33L2A, 30; 33L2A, 41-42; 34L3A, 25-26; 34L4A, 23-24; 34L4A, 81-84; 34L4A, 86; 34L5A, 32-33; 41L1A, 92; 41L1A, 101; 41L2A, 172; 41L2A, 180; 41L3A, 67; 41L4A, 64; 41L5\_1A, 207; 42L1A, 41; 43L2A, 44-45; 43L2A, 53; 44L1A, 57-60; 44L3A, 27; 44L3A, 76; 44L3A, 82; 44L4A, 87; 44L5A, 48; 11L4B, 230-234; 12L1B, 86-87; 13L2B, 195-197; 15L1B, 163-167; 15L7B, 169-173; 21L5B, 14; 21L5B, 15-16; 21L5B, 71; 21L6B, 15; 22L1B, 14; 22L1B, 16; 22L1B, 120; 22L4B, 59; 22L5B, 84-85; 23L3B, 50-51; 23L4B, 5; 23L4B, 16-19; 23L4B, 21; 23L4B, 26-29; 24L2B, 34; 24L3B, 5; 24L3B, 25; 24L3B, 29-30; 31L5B, 40-41; 31L5B, 44-45; 31L5B, 46-47; 31L6B, 25-29; 31L6B, 48-49; 33L4B, 96; 33L5B, 29; 33L5B, 73; 34L2B, 14-15; 34L2B, 44-45; 34L5B, 76-77; 34L7B, 60-61; 35L1B, 56-57; 35L1B, 58-59; 35L1B, 60-61; 35L2B, 73-78; 41L1B, 20-21; 41L1B, 141; 41L1B, 143; 41L1B, 205; 41L3B, 109; 41L4B, 140-141; 41L5B, 115; 44L1B, 204-205; 44L2B, 150-151; 44L3B, 124-127; 45L2B, 41

### c. Testdurchführung

Der Kategorienbereich „Testdurchführung“ sammelt Aussagen zum organisatorischen Ablauf der Vergleichsarbeiten.

Fundstellen: 21L4A, 19-20; 24L1A, 6; 34L4A, 32; 34L4A, 72; 34L4A, 80; 21L6B, 31-32; 22L1B, 47-48; 22L4B, 51; 22L4B, 63; 22L5B, 35; 23L3B, 38-41; 24L3B, 54-55; 24L4B, 23-24; 24L4B, 26; 24L4B, 47-49; 31L4B, 10-11; 31L5B, 12-13; 31L5B, 14-15; 31L5B, 29-31; 31L5B, 59; 31L5B, 67; 31L5B, 69; 31L6B, 8-9; 31L6B, 9; 31L6B, 11; 31L6B, 15; 33L4B, 29; 33L4B, 32-33; 33L4B, 57-60; 33L4B, 80; 34L5B, 13; 34L5B, 13; 34L5B, 14-15; 34L5B, 17; 34L7B, 12-13; 34L7B, 13; 34L7B, 31; 34L7B, 113; 35L1B, 6-7; 35L1B, 7; 35L1B, 8-9; 35L3B, 4-5; 35L6B, 7-8

#### **Vorschläge für bessere Durchführung**

Im zweiten Messzeitpunkt wurde im Bereich der Testdurchführung die Kategorie „Vorschläge für bessere Durchführung“ ergänzt, um Aussagen von Lehrkräften bezüglich der Durchführung besser einordnen zu können.

Das folgende Beispielzitat spricht die Auswertungsobjektivität an und schlägt zum einen deshalb – aber auch wegen des hohen Aufwands – vor, dass die Tests zentral und nicht vom durchführenden Lehrer korrigiert und ausgewertet werden.

Sehr weit interpretierbar, finde ich. Und ((Geraschel)) wenn dann eine Vergleichbarkeit erreicht werden soll, ist das nicht gegeben. Also für meine Begriffe, und da sind wir schon an so einem zentralen Punkt, müssten eigentlich diese Tests zentral ausgewertet und, also korrigiert und ausgewertet werden. (45L4B, 18)

Im nächsten Zitat wird ebenfalls der als hoch wahrgenommene Korrekturaufwand beschrieben und als Ansatzpunkt für Verbesserungen der Testdurchführung benannt.

Ja, man muss ja praktisch für jede Aufgabe erst mal 28 Arbeiten durchgehen, dann nimmt man sich die nächste Aufgabe. Weil ja das mit der Bepunktung so kompliziert ist, dass man das gar nicht hintereinander wegmachen kann. Und das kostet Tage, ehe man da durch ist. Und dann kostet es noch mal etliche Zeit, das alles einzugeben, denn wir müssen ja dann wieder jeden einzelnen Punkt für jeden Schüler für jede Aufgabe / (41L1B, 245)

Fundstellen: 23L3B, 112-113; 41L1B, 17; 41L1B, 245; 41L4B, 171-173; 44L2B, 208-219; 44L3B, 129-140; 44L5B, 170-183; 45L1B, 94-95; 45L4B, 18; 45L4B, 87-90

#### **Problematisch**

Wenn die Äußerungen darlegen, dass der organisatorische Ablauf der Vergleichsarbeiten problematisch verläuft, werden diese hier eingeordnet. Problematische Aspekte können zeitliche Probleme, Probleme mit den Testunterlagen oder mit der Aufsicht der Tests sein.

Als problematischer Aspekt wird im folgenden Zitat die Korrektur der Arbeiten genannt, die von der Lehrkraft als umständlich wahrgenommen wurde.

Was problematisch war, war mit diesen Heften immer dieses Umdrehen und wieder korrigieren und das ist also sehr zeitaufwendig. Ich weiß nicht, ob man da nicht vielleicht irgendwas zum Ankreuzen vielleicht noch findet oder so, dass man einen schnelleren Überblick hat. Also, es ist sehr zeitaufwendig jedes Blatt

umzudrehen, wenn ich dann../ Zum Beispiel habe ich zwei Klassen in der Achten, also ist es noch mal doppelte Zeit, also das fand ich sehr zeitaufwendig. (34L5A, 9)

Von einem weiteren problematischen Aspekt weist das nächste Zitat hin, bei dem einer Schule falsche Aufgaben zugestellt worden sind.

Aber das ist sowieso alles schwierig bei uns an dieser Schule, weil nämlich in Englisch haben wir die falschen Aufgaben bekommen. (21L3A, 4)

Fundstellen: 11L1A, 9; 11L6A, 12-13; 11L7A, 5-7; 11L7A, 9; 13L7A, 13; 13L3A, 40-42; 14L1A, 9-11; 14L5A, 197; 15L3A, 26-29; 15L4A, 15-16; 15L5A, 8-10; 21L1A, 18; 21L3A, 4; 21L3A, 21; 22L1A, 4; 33L2A, 39-40; 34L5A, 9; 34L5A, 56-61; 41L2A, 3-5; 41L4A, 18; 42L2A, 59; 42L3A, 37-38; 43L1A, 38-39; 43L2A, 6; 43L2A, 8; 43L2A, 28; 11L5B, 13; 12L5B, 163; 15L3B, 361; 15L6B, 377-387; 21L6B, 22; 22L1B, 2; 22L5B, 12-13; 22L5B, 15; 22L5B, 29; 23L3B, 21; 23L4B, 4-5; 23L4B, 7; 24L2B, 94; 31L4B, 11; 31L4B, 13; 31L6B, 11; 33L4B, 21; 33L4B, 21; 33L4B, 25; 33L4B, 25; 33L4B, 25; 33L4B, 79-80; 33L5B, 13; 35L3B, 15; 35L6B, 17-20; 41L1B, 32-35; 45L1B, 14-15; 45L1B, 66-67; 45L3B, 6-7; 45L4B, 16

### **Unproblematisch**

Aussagen, die anzeigen, dass die Testdurchführung unproblematisch verläuft und organisatorisch gut verläuft.

Das folgende Beispielzitat zeigt, dass an der betreffenden Schule die Vergleichsarbeiten wie eine herkömmliche Klassenarbeit behandelt werden und der Ablauf unproblematisch ist.

Also ganz normal im Prinzip wie eine Klassenarbeit haben wir das gemacht. (22L4A, 6)

Auch das nächste Zitat spricht pauschal von einer unproblematischen Durchführung der Vergleichsarbeiten.

Die Durchführung fand ich völlig unproblematisch! (15L7B, 17)

Fundstellen: 11L3A, 9; 11L3A, 11; 11L5A, 11; 11L5A, 13; 11L6A, 11; 12L2A, 6-9; 12L5A, 16-19; 13L1A, 11; 13L2A, 41; 14L2A, 17; 15L1A, 62-67; 15L3A, 35; 22L2A, 4; 22L2A, 10; 22L3A, 3-4; 22L3A, 8; 22L4A, 6; 24L1A, 8; 33L3A, 7-8; 34L1A, 23-24; 34L5A, 8-9; 34L5A, 9; 34L5A, 10-15; 34L5A, 24-29; 34L6A, 17-18; 41L5\_1A, 32; 42L1A, 4; 42L2A, 12; 42L4A, 70-71; 44L1A, 10; 44L2A, 12; 44L3A, 8; 44L4A, 24-25; 11L4B, 17-20; 11L5B, 19; 11L6B, 39-41; 12L1B, 14-15; 12L3B, 36-39; 13L2B, 147-151; 15L1B, 64-67; 15L7B, 17; 21L5B, 6; 21L6B, 20; 22L1B, 8; 22L4B, 11; 22L5B, 27; 23L3B, 9; 23L4B, 63-64; 24L2B, 8; 24L3B, 88-89; 24L4B, 27-28; 31L5B, 69; 33L5B, 19; 33L5B, 21; 33L5B, 126-127; 33L6B, 5; 34L2B, 9; 34L5B, 16-17; 35L2B, 8; 41L1B, 83; 44L1B, 17; 44L3B, 14-17; 45L2B, 29

### *d. Landesweite Organisation*

Rahmenbedingungen, die bundeslandspezifische Organisationsmerkmale wiedergeben, werden in die Kategorie „Landesweite Organisation“ einsortiert.

Im ersten Beispielzitat wird die zeitliche Stellung der Vergleichsarbeiten im Ablauf des Schuljahrs beschrieben. Die Lehrkraft aus Thüringen kritisiert, dass die Tests nach zwei Dritteln des Schuljahrs, aber nicht am Ende des Schuljahrs stehen, was ihr mehr Aussagen über den erreichten Leistungsstand liefern würde.

Es müsste am Ende des Schuljahres stehen. Das man sagen: Ok, jetzt habe ich wirklich meinen Jahresplan nicht geschafft oder den Lehrplan. Aber diesmal muss ich ganz ehrlich sagen / (43L1A, 92)

Das weitere Zitat stammt aus Brandenburg, wo die Anonymität landesweiter Tests kritisiert wird. Dadurch ist es der Lehrkraft nicht mehr möglich, die Ergebnisse anderer Schulen einzusehen, um einen Vergleich vornehmen zu können.

Also, ich weiß jetzt auch nicht mehr als Fachberater, wie hat denn die Schule X in meinem Bereich abgeschlossen. Weder bei VERA-8 noch bei 9 oder 10. Früher wusste ich das immer gut. Bei der 10. könnte ich ja zur Schulleitung gehen, was ich auch tue, und kann fragen, wie der (UNV. ETWA CLAUSUS) aussieht und wo da die einzelnen sind. Aber, das ist natürlich durch die Zentralisierung solcher Überprüfungen eben auch ein Stück anonymer geworden. Ich sage das einmal so kühn. Das ist an der Schule vielleicht noch bekannt, aber darüber hinaus eher nicht. (34L3A, 82)

Fundstellen: 34L3A, 27-28; 34L3A, 29-32; 34L3A, 82; 41L1A, 16; 41L1A, 20; 41L1A, 49; 41L1A, 50-51; 41L1A, 326; 41L2A, 45; 41L2A, 325; 41L2A, 329; 41L3A, 71; 41L5\_2A, 2-4; 42L1A, 13; 42L1A, 15; 42L2A, 31; 42L3A, 48-52; 42L3A, 126-130; 42L4A, 111; 43L1A, 92; 44L2A, 19; 44L4A, 29; 41L1B, 17; 41L1B, 19; 41L1B, 32-35; 41L1B, 37-41; 41L3B, 23; 41L4B, 5; 41L4B, 15; 41L5B, 93-95; 44L2B, 7; 44L2B, 49; 45L3B, 84-89

### 7.1.3 Aggregatsebene

Hinsichtlich der Rückmeldungen der Vergleichsarbeiten werden die Lehrkräfte gefragt, auf welcher Aggregatsebene sie die Ergebnisse betrachten. Es werden dazu die Aggregatsebenen Klasse und einzelner Schüler unterschieden. Wenn Lehrkräfte angeben, dass sie beide Aggregatsebenen gleichermaßen betrachten, werden sie in diese übergeordnete Kategorie einsortiert.

**I:** Ist es für Sie, wenn Sie die Rückmeldungen anschauen, eher.. / wo liegt da konkret Ihr Fokus? Auf den Ergebnissen der einzelnen Schüler oder schauen Sie sich einfach insgesamt so.. / wie hat meine Klasse abgeschnitten?

**31L6B:** Na, ich denke, beides. (31L6B, 68-69)

Fundstellen: 11L5A, 65; 22L1A, 2; 22L4A, 18; 32L3A, 63-67; 31L6B, 68-69

#### a. Klasse

Wenn Lehrkräfte angeben, dass sie die Ergebnisse vor allem auf Klassenebene betrachten, werden deren Aussagen in diese Kategorie einsortiert.

Das Beispielzitat zeigt, dass die Lehrkraft bei den Ergebnissen vor allem auf die Klasse achtet.

Man achtet hauptsächlich auf die Klasse. (44L4A, 126)

Auch das nächste Zitat gibt an, dass die Lehrkraft vor allem an Gesamtklassenergebnissen interessiert ist.

Nein, nein, man versucht da doch schon zu sehen jetzt, wie sind die Klassen. (31L6B, 25)

Fundstellen: 11L1A, 105-107; 11L2A, 26-27; 11L3A, 89; 11L4A, 55-57; 11L6A, 64-65; 11L6A, 65; 11L7A, 90-93; 12L1A, 130-131; 12L2A, 44-45; 12L5A, 106-107; 13L1A, 107; 13L6A, 55-56; 14L2A, 165; 14L6A, 81-84; 14L7A, 80-81; 15L5A, 42-43; 21L1A, 34; 21L2A, 4; 21L2A, 14; 21L2A, 69; 22L3A, 18; 31L1A, 2; 31L3A, 32; 33L2A, 21-22; 34L4A, 86; 41L1A, 125-128; 41L5\_1A, 76; 42L2A, 27; 42L4A, 91; 44L1A, 108; 44L2A, 99; 44L4A, 126; 44L5A, 55; 22L4B, 37; 31L6B, 25; 31L6B, 69; 33L5B, 37; 33L6B, 13; 34L5B, 34-35; 34L5B, 36-37; 35L1B, 22-23; 35L6B, 42

### *b. Schüler*

Aussagen, die das Betrachten der Ergebnisse vor allem auf Schülerebene angeben, werden in diese Kategorie einsortiert.

Im Beispielzitat wird deutlich, dass die Lehrkraft die Auswertung auf individueller Schülerebene betrachtet.

Also, wir haben im Prinzip, es hat ja jeder Schüler letztendlich eine Auswertung bekommen, also ich habe in den beiden Klassen, in denen ich das gemacht habe, das mit den Schülern ausgewertet. (32L1A, 17)

Auch für den Lehrer des folgenden Zitats geht der erste Blick auf das individuelle Schülerergebnis.

Erstens mal: Wo steht der Schüler? (45L3B, 91)

Fundstellen: 11L1A, 109; 13L4A, 117-118; 15L1A, 155-157; 21L1A, 11-12; 21L4A, 38; 22L1A, 43; 22L2A, 12; 22L2A, 14; 22L2A, 16; 22L4A, 2; 22L4A, 16; 23L1A, 12; 24L1A, 8; 31L1A, 58; 31L1A, 78; 31L2A, 26; 32L1A, 13; 32L1A, 17; 33L1A, 38; 33L2A, 30; 33L2A, 55-56; 33L3A, 26; 34L1A, 58; 34L3A, 24; 34L4A, 26; 34L4A, 86; 41L2A, 181-182; 41L3A, 152-153; 41L5\_1A, 76; 43L1A, 78; 44L3A, 21; 12L5B, 113; 21L5B, 40-42; 21L5B, 51-52; 23L3B, 36-37; 24L2B, 9-10; 24L2B, 34; 31L6B, 25; 31L6B, 89; 33L4B, 91-92; 33L5B, 29; 33L5B, 33; 33L5B, 91; 34L2B, 15; 34L2B, 17-19; 34L5B, 37; 35L1B, 66-67; 35L2B, 26; 35L2B, 28; 35L2B, 104; 35L6B, 12; 41L4B, 158-159; 45L3B, 91

#### 7.1.4 Erwartungstreue der Ergebnisse

In die Kategorie „Erwartungstreue der Ergebnisse“ werden alle Aussagen eingeordnet, die sich darauf beziehen, ob die Lehrkräfte die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten so erwartet hätten oder Überraschungen dadurch zum Vorschein kamen.

Im ersten Beispielzitat spricht die Lehrkraft davon, dass sich die Ergebnisse der Vergleichsarbeit sehr stark mit denen einer Klassenarbeit decken und damit erwartungstreu sind.

Insofern spiegelt natürlich die Leistung in der DVA oder das korreliert natürlich auch mit der Leistung in der Klassenarbeit schon in weiten Zügen. (11L5B, 33)

Das nächste Zitat zeigt eine Aussage, in der die befragte Lehrkraft angibt, dass die Ergebnisse auch überraschende Aspekte aufzeigen und einen anderen Blick auf die Leistungsfähigkeit einzelner Schüler ermöglichen.

I: Gab es dann auch schon einmal so Überraschungen dass Sie sagen, aufgrund von Kompetenztests habe ich da erkannt, dass der oder der eine bestimmte Förderung braucht?

**44L1:** Mitunter schon, ja. Dass man dann / Wo man auch / Dass man dann auch selber ein bisschen überrascht war und das vielleicht gar nicht erwartet hat. (44L1, 109-110)

Fundstellen: 11L1A, 65; 11L5A, 60-61; 11L5A, 61; 11L5A, 67; 11L6A, 61-63; 11L6A, 82-85; 11L7A, 66-69; 12L2A, 62-63; 12L3A, 38-39; 12L3A, 41-43; 13L1A, 102-105; 13L3A, 187-188; 13L4A, 107-108; 13L5A, 101; 13L6A, 14; 14L1A, 91; 14L1A, 186-189; 14L2A, 52-55; 14L3A, 119; 14L3A, 124-129; 14L5A, 68-71; 14L5A, 81; 14L6A, 87-90; 14L7A, 68-71; 15L4A, 132-135; 15L5A, 29; 21L1A, 4; 21L1A, 17-18; 21L1A, 34; 21L2A, 11-12; 21L4A, 12; 21L4A, 38; 22L1A, 20-21; 22L2A, 29-30; 22L3A, 17-18; 22L3A, 18; 22L3A, 18; 22L4A, 60; 23L1A, 12; 23L2A, 17-19; 23L2A, 29-30; 24L1A, 16; 31L3A, 22; 32L1A, 25; 32L2A, 27-31; 32L3A, 51-56; 33L1A, 25-26; 33L2A, 8-10; 33L2A, 77-78; 33L3A, 13-14; 34L1A, 7-10; 34L4A, 59-62; 34L4A, 66; 34L5A, 34-37; 41L1A, 6; 41L1A, 142; 41L2A, 176; 41L2A, 348; 42L1A, 7; 42L1A, 19; 42L2A, 149; 42L3A, 4; 42L3A, 85-86; 42L4A, 31-34; 44L1A, 109-110; 44L2A, 6; 44L4A, 8; 11L2B, 79; 11L5B, 33; 11L6B, 47-49; 13L2B, 11; 13L2B, 30-31; 13L6B, 5; 13L6B, 21; 13L6B, 23-25; 15L1B, 103; 15L1B, 131-135; 15L3B, 69-79; 15L3B, 120-123; 21L5B, 6; 21L5B, 36; 22L1B, 39-40; 22L5B, 35; 22L5B, 73; 23L3B, 15; 24L2B, 20; 24L2B, 34; 24L3B, 14; 24L3B, 26-30; 24L4B, 12; 31L4B, 20-21; 31L4B, 22-23; 31L5B, 25; 31L5B, 28-29; 31L5B, 31; 31L5B, 32-33; 31L5B, 35; 31L5B, 61; 31L6B, 59; 31L6B, 64-67; 33L4B, 3; 33L4B, 49-50; 33L5B, 39; 33L6B, 23; 33L6B, 27; 34L2B, 28-29; 34L5B, 17; 34L5B, 18-19; 34L5B, 20-21; 34L5B, 57-59; 34L7B, 19; 34L7B, 27-29; 35L1B, 15; 35L1B, 23; 35L1B, 42-43; 35L1B, 67; 35L1B, 81; 35L2B, 27-28; 35L3B, 75; 35L6B, 31-32

### 7.1.5 Unterstützungssysteme

Als letzter Bereich der Rezeption/Reflexion werden im folgenden Kategorienkomplex die Unterstützungssysteme abgefragt. Im ersten Messzeitpunkt wurde nur zwischen internen und externen Unterstützungssystemen unterschieden, wobei sich intern und extern auf inner- und außerschulisch bezog. Im zweiten Messzeitpunkt wurde die Kategorie „Wunsch nach Unterstützung“ hinzugefügt.

Fundstellen: 32L1A, 38-39; 34L4A, 107-108; 34L4A, 111-112; 11L2B, 99; 11L2B, 100-101; 11L4B, 111-116; 11L4B, 132; 11L4B, 184-188; 11L4B, 217-222; 11L5B, 84-86; 11L6B, 157-163; 12L1B, 38-39; 12L1B, 43; 12L2B, 290-291; 12L2B, 356-361; 12L3B, 110-115; 12L3B, 154-160; 13L2B, 174-179; 13L2B, 250-253; 13L7B, 25-31; 13L7B, 43; 13L7B, 45-47; 13L7B, 49-51; 15L3B, 386-387; 15L6B, 182-187; 15L6B, 194-197; 15L6B, 342-355; 15L7B, 166-167; 15L7B, 175-178; 15L7B, 230-235; 15L7B, 327-351; 21L5B, 60-61; 23L4B, 15; 31L4B, 13; 31L6B, 50-55; 31L6B, 56; 31L6B, 103; 31L6B, 105; 33L4B, 93-94; 33L6B, 43; 34L5B, 70-71; 34L5B, 78-79; 34L5B, 107; 34L5B, 115; 34L7B, 92-95; 34L7B, 106-107; 35L1B, 62-65; 35L2B, 71-72; 35L2B, 79-80

#### a. Wunsch nach Unterstützung

Diese Kategorie wurde im zweiten Messzeitpunkt hinzugefügt, da im ersten Messzeitpunkt deutlich geworden war, dass die befragten Lehrkräfte kaum Unterstützung wahrnehmen.

Das erste Zitat ist ein Beispiel dafür, dass die Lehrkraft sich nicht mehr Unterstützung bezüglich der Vergleichsarbeiten wünscht.

I: Wenn Sie jetzt an den Umgang mit den Rückmeldungen denken, wünschen Sie sich da Unterstützung, also was Sie aus den Ergebnissen lesen sollen, wie Sie das dann vielleicht im Unterricht aufarbeiten können? Oder kommen Sie da ganz gut zurecht?

**15L3B:** Ne- also ich finde, das was wir jetzt gemacht haben, reicht mir als Austausch. (15L3B, 222-223)

Im Gegensatz würde es die folgende Lehrkraft positiv finden, wenn die Ergebnisse noch einmal von jemand anderem durchgeschaut werden würden.



I: Okay. Würden Sie sich in irgendeiner Form noch Unterstützung wünschen im Umgang mit diesem Test also mit der Auswertung? Ich meine, Sie sind Mathematiklehrer.

**22L4B:** Ich fände es super, wenn es jemand durchguckt. (22L4B, 56-57)

Fundstellen: 11L4B, 175-178; 11L4B, 193-207; 11L5B, 87-90; 11L5B, 96; 11L5B, 100; 11L5B, 134-136; 11L6B, 144-145; 12L3B, 92-94; 12L5B, 100-105; 12L5B, 225-227; 13L2B, 222-229; 13L2B, 233; 13L2B, 235-237; 15L1B, 152-155; 15L3B, 222-223; 21L5B, 72-73; 22L1B, 73-74; 22L1B, 76; 22L4B, 56-57; 22L4B, 102-103; 22L5B, 116-117; 22L5B, 120-123; 23L3B, 70-71; 23L4B, 30-31; 23L4B, 66; 24L2B, 56; 31L5B, 77; 31L6B, 106-107; 33L4B, 86; 33L6B, 89; 33L6B, 90-91; 34L5B, 60-61; 34L5B, 61-63; 34L5B, 63; 34L5B, 68-69; 34L5B, 69; 34L5B, 81

### *b. Intern*

In diese Kategorie werden alle von den Lehrkräften genannten innerschulischen Unterstützungssysteme oder eben nicht vorhandenen Unterstützungssysteme aufgenommen. Innerschulische Unterstützung kann seitens von Kollegen oder der Schulleitung erfolgen.

Das erste Beispielzitat ist eine hypothetische Aussage einer Lehrkraft, die angibt, bei eventuellen Problemen einen Fachkollegen zur Unterstützung hinzuziehen.

I: Wenn es Probleme geben würde, mit wem würden Sie dann sprechen?

**23L2:** Mit einem Fachkollegen, wir sind ja vom Fach, (23L2, 53-54)

Im nächsten Zitat spricht der Interviewer konkret die innerschulische Unterstützung an, worauf die befragte Lehrkraft sehr zurückhaltend reagiert und von einer überwiegend individuellen Auswertung und vor allem Korrektur der Ergebnisse spricht.

I: Also Sie helfen sich quasi dann in dem Sinne alle zusammen in dieser Gesamtlehrerkonferenz oder besprechen das eben zusammen?

**22L2A:** Na Helfen und Besprechen ist ja was anderes. Also wie gesagt, die Korrektur bleibt beim jeweiligen Fachlehrer und man bespricht im Prinzip nur, ob es gut war oder schlecht war. (22L2A, 39-40)

Fundstellen: 11L1A, 112-115; 11L2A, 63; 11L3A, 22-27; 11L3A, 70-71; 11L4A, 58-59; 11L4A, 61-67; 11L5A, 82-87; 11L5A, 88-91; 11L6A, 21; 11L6A, 66-69; 11L6A, 107-109; 11L7A, 94-95; 11L7A, 200-201; 11L7A, 202-207; 12L2A, 159-160; 12L5A, 126-129; 13L1A, 137; 14L1A, 370-375; 14L3A, 206-207; 14L3A, 312-317; 14L6A, 155-158; 14L7A, 263-264; 15L3A, 358; 15L5A, 155-158; 21L1A, 27-28; 21L3A, 2; 22L2A, 35-36; 22L2A, 39-40; 22L2A, 93-94; 22L3A, 31-32; 22L4A, 77-78; 23L2A, 53-54; 23L2A, 58; 23L2A, 70-71; 24L1A, 25-26; 24L2A, 25-26; 31L1A, 35-36; 31L2A, 30; 31L2A, 62; 31L3A, 13-14; 31L3A, 69-72; 33L1A, 79-80; 33L2A, 69-72; 34L1A, 34; 34L2A, 13-16; 34L2A, 17-20; 34L2A, 61-62; 34L6A, 53-56; 34L6A, 57-62; 34L6A, 82-84

### *c. Schuladministration*

Der Blick auf die Schuladministration als mögliches Unterstützungssystem wurde speziell für das vorliegende Forschungsvorhaben aufgenommen, um diese Ebene zu erfassen.

Ein Beispiel, das sich speziell auf die unterstützende Rolle der Schuladministration bezieht, gibt Auskunft darüber, dass sich die Lehrkraft wünschen würde, dass die Ergebnisse durchgeschaut werden würden. Wenn eine Schule dann schlechte Ergebnisse hat, sollte die

Schuladministration gemeinsam mit der Schulleitung diese Ergebnisse analysieren und entsprechende Maßnahmen zur Ergebnisverbesserung ergreifen.

**I:** Welche Rolle spielen Schulautonomie und zentrale Lernstandserhebung und so was wie Vergleichsarbeiten in der Kommunikation mit der Schulaufsicht? Ist es eigentlich auch redundant, wenn Sie keine haben, aber würden Sie da irgendeinen Ansatzpunkt sehen?

**33L6B:** Na ja. Je nachdem, wie die Ergebnisse ausfallen../ ja müsste die Schulaufsicht auch denn mal gucken, was denn in der Schule schief läuft und man erwartet natürlich, dass die Schulleitung dann auch offen ist und dann dass das da offene Gespräche gibt und man entsprechend nach Gründen sucht für bestimmte Dinge und Lösungsmöglichkeiten für die Schüler in erster Linie natürlich. (33L6B, 82-83)

Fundstellen: 23L4B, 55-58; 31L5B, 68-69; 31L5B, 70-71; 33L6B, 82-83; 34L5B, 112-113; 34L7B, 102-103; 34L7B, 105

#### *d. Extern (Schulamt)*

Externe Unterstützung wurde mit dem Zusatz „Schulamt“ versehen, da nach diesem möglichen Unterstützungssystem in den Interviewleitfäden explizit gefragt worden ist.

Das erste Zitat spiegelt einen Sonderfall bezüglich des Schulamts wider, indem der nicht vorhandene Austausch über die Vergleichsarbeitsergebnisse mit der vakanten Stelle des Fachberaters verknüpft wird.

**I:** Kriegen Sie irgendwie Unterstützung, um die Ergebnisse noch einmal anzuschauen? Also, irgendwie eine spezielle Fortbildung oder irgendetwas, das hier angeboten wurde?

**44L1A:** Eher nicht, muss ich sagen. Jetzt nicht konkret. Wir haben in unserem Fachbereich jetzt auch ein bisschen das Problem, hier in unserer Gegend jetzt speziell, dass wir im Moment keinen richtigen Fachberater haben, da ist das auch so ein bisschen, etwas schwierig. Und aus diesem Grunde ist es eher nicht der Fall. Im Moment zumindest. (44L1A, 71-72)

Eine externe Unterstützung bezüglich der Vergleichsarbeiten wird im nächsten Beispielzitat angesprochen, da die Lehrkraft von schulexternen Fortbildungsmaßnahmen bezüglich Vergleichsarbeiten berichtet, an denen sie teilgenommen hat.

Doch, ich war mal allein bei VERA-8 aber wir haben Fortbildungen gemacht zu zweit für diese Lernausgangslage. (23L2A, 95)

Fundstellen: 11L2A, 142-145; 11L3A, 68-69; 11L3A, 183-189; 11L3A, 196-201; 11L4A, 111; 11L4A, 230-231; 11L5A, 87; 11L6A, 71-75; 11L7A, 197-199; 11L7A, 208-211; 12L1A, 295; 12L2A, 142-146; 12L3A, 112-115; 12L5A, 42-43; 13L7A, 105-109; 13L1A, 162-165; 13L4A, 195-196; 13L4A, 215-216; 13L5A, 269; 14L1A, 340-351; 14L2A, 188-191; 14L2A, 330-339; 14L3A, 294-295; 14L4A, 39-41; 14L4A, 124-125; 14L5A, 13; 14L5A, 46-47; 15L1A, 131-139; 15L1A, 262-266; 15L2A, 257-258; 15L3A, 58-66; 15L5A, 215-216; 15L5A, 349-351; 21L2A, 62-63; 21L3A, 18-21; 21L3A, 25; 21L4A, 74; 21L4A, 76; 21L4A, 78; 22L1A, 12; 22L1A, 47; 22L1A, 86-87; 22L1A, 95; 22L2A, 6; 23L1A, 18; 23L2A, 95; 24L1A, 60; 24L2A, 57-58; 31L1A, 68; 31L2A, 66; 31L3A, 56; 32L3A, 79-83; 33L1A, 59-62; 33L2A, 85-88; 33L2A, 89-94; 33L3A, 110-113; 34L3A, 51-52; 34L3A, 80; 34L5A, 88-91; 34L6A, 87-90; 44L1A, 71-72; 35L1B, 112-115; 35L3B, 79; 35L6B, 45-46

## 7.2 Aktion

Der Kategorienbereich „Aktion“ sammelt Aussagen, die konkrete Maßnahmen aufgrund der Vergleichsarbeiten betreffen. Unterteilt wurden die Maßnahmen in die Bereiche Elternberatung, Unterricht und Diagnostik.

Fundstellen: 21L4A, 13-14; 31L2A, 45-46; 34L6A, 72; 44L2A, 167; 23L4B, 14-15; 31L6B, 58-59; 35L3B, 15

### 7.2.1 Elternberatung

Der Bereich „Elternberatung“ sammelt Aussagen, inwieweit die Vergleichsarbeiten für die Elternberatung eingesetzt werden. Dazu zählen Aktivitäten an Elternabenden genauso wie individuelle Beratungsgespräche. Außerdem werden hier auch Aussagen eingeordnet, die darauf schließen lassen, dass die Vergleichsarbeiten keine Rolle für den Elternkontakt spielen.

Das folgende Zitat ist ein Beispiel, dass die Eltern im Vorfeld der Vergleichsarbeiten über den Ablauf der Lernstandserhebungen informiert und danach die Ergebnisse vorgestellt werden.

Wir informieren die Schüler und die Eltern, dass das stattfinden wird. Wir sagen ihnen, das auch Aufgaben abgefragt werden, die nicht im Unterricht vorgekommen sind bisher und wir stellen den Eltern vor, wie die Auswertung ungefähr aussieht. (23L2A, 8)

Im folgenden Beispiel legt die befragte Person den Schwerpunkt auf die Auswertung innerhalb der Elternversammlung und darauf, dass das Klassenergebnis mit den Eltern besprochen wird.

Da haben wir das schon ausgewertet mit den Eltern in den Elternversammlungen, was das Klassenergebnis ist. (41L1B, 19)

Fundstellen: 11L1A, 73; 11L1A, 196-197; 11L3A, 15; 11L3A, 17; 11L3A, 140-141; 11L4A, 29; 11L7A, 99; 12L1A, 63-65; 12L3A, 84-85; 12L4A, 25; 12L5A, 200-201; 13L7A, 182-185; 13L1A, 191; 13L2A, 212-213; 13L3A, 235-236; 13L4A, 169-172; 13L5A, 221; 14L1A, 252-253; 14L2A, 105-111; 14L3A, 364-365; 14L4A, 194-197; 14L5A, 157-173; 14L6A, 78; 15L1A, 18-20; 15L2A, 229-232; 15L3A, 180-181; 15L4A, 226-230; 15L5A, 293-295; 22L3A, 58; 22L4A, 44; 23L2A, 8; 23L2A, 131; 24L1A, 46; 32L3A, 68; 33L1A, 4; 33L1A, 38; 33L2A, 4; 33L2A, 30-32; 33L2A, 55-56; 34L3A, 24; 41L1A, 92; 41L4A, 194; 41L5\_1A, 78-80; 43L1A, 57; 43L2A, 16; 44L1A, 264; 44L2A, 61; 44L2A, 63-65; 44L3A, 57; 11L6B, 63-67; 12L2B, 154-163; 15L1B, 124-129; 15L3B, 247; 15L6B, 100-101; 23L4B, 21; 24L3B, 74-75; 24L4B, 8; 35L2B, 127-128; 41L1B, 19; 41L1B, 69; 41L4B, 52-55; 41L5B, 49; 41L5B, 49-55; 45L1B, 23; 45L1B, 105; 45L2B, 31; 45L2B, 37-39; 45L3B, 119; 45L4B, 28

### 7.2.2 Unterricht

Neben der Ebene „Elternberatung“ ist zudem auch die Unterrichtsebene von Bedeutung, die daraufhin abgefragt wurde, inwieweit die Lehrkräfte selbst Veränderungen oder keine Veränderungen aufgrund der Vergleichsarbeiten wahrnehmen.

Fundstellen: 12L1A, 150-151; 12L2A, 30-31; 12L2A, 73; 13L4A, 32-34; 14L2A, 97-103; 21L2A, 14; 21L2A, 32; 21L4A, 52; 21L4A, 60-62; 22L2A, 10; 24L2A, 23-24; 24L2A, 41-42; 24L2A, 70; 31L1A, 4; 31L3A, 38; 34L2A, 35-38; 34L3A, 51-52; 34L4A, 26; 34L4A, 79-80; 13L2B, 11; 15L3B, 111-113; 21L5B, 62-63; 21L6B, 65-66; 22L1B, 49-50; 22L1B, 51-52; 22L5B, 10-11; 23L3B, 42-43; 33L6B, 23; 35L3B, 42-44; 41L1B, 169; 41L4B, 152-153; 44L3B, 113; 44L3B, 117-121; 45L4B, 63-67

### *a. Veränderungen*

Wenn Lehrkräfte angeben, dass sie aufgrund der Vergleichsarbeiten Veränderungen im Unterricht vornehmen, werden sie in diese Kategorie eingeordnet.

Im ersten Beispielzitat spricht die Lehrkraft davon, dass sie Teile aus den Kompetenztests verwendet. Zum einen, um die Vorbereitung auf die Vergleichsarbeiten zu gestalten, damit die Schüler besser abschneiden, als auch um den eigenen Unterricht, z.B. einmal mit Lückentexten, zu variieren.

Ich habe dann natürlich auch Teile aus dem Kompetenztest einmal benutzt, um sie in anderen Klassen zu machen, besonders so die Fallbestimmung, was dort waren oder Verben einsetzen in Präteritum, solche Lückentexte. Das versuche ich dann auch in anderen Klassen einmal vergleichsweise zu tun oder wenn der Kompetenztest heranrückt, dann gucke ich einmal, was war denn da. Ich hebe mir natürlich die Dinger dann auch auf und sage, jetzt probieren wir das einmal aus, wie ihr abgeschnitten hättet oder so. Das mache ich natürlich schon, aber meistens sind dann ganz andere Sachen dran. (44L2A, 139)

Die Veränderung der Aufgabentypen als zentrale Unterrichtsveränderung wird im folgenden Beispielzitat angesprochen. Die Lehrkraft spricht auch davon, dass die anderen Kollegen ebenfalls in erster Linie Aufgabentypen aus den Vergleichsarbeiten übernehmen.

I: Die große Veränderung ist dann wahrscheinlich, das neue Aufgabentypen in den Unterricht einfließen.

**33L3A:** Ja, ja, genau. Also dass man auf die Aufgabentypen schon achtet, das haben wir glaube ich als Fazit alle da gehabt und dass wir sie auch versuchen mit einzubeziehen, dass wir unseren Unterricht bei Texten doch auch weitgehend daraufhin so ein bisschen überdenken, das war da auf jeden Fall. (33L3A, 29-30)

Fundstellen: 11L1A, 61-63; 11L1A, 133-135; 11L2A, 7; 11L2A, 13; 11L2A, 51-53; 11L3A, 31-35; 11L3A, 47; 11L3A, 82-85; 11L3A, 105-109; 11L4A, 229; 11L5A, 49; 11L5A, 58-59; 11L5A, 70-74; 11L5A, 97-99; 11L6A, 25; 11L6A, 27; 11L6A, 79-81; 11L6A, 95; 11L6A, 128-131; 12L1A, 59; 12L1A, 61; 12L2A, 39-43; 12L3A, 15-17; 12L3A, 48-50; 12L3A, 54; 12L3A, 65-66; 12L4A, 25; 12L4A, 27; 12L5A, 100-103; 12L5A, 119; 12L5A, 206-207; 13L1A, 99; 13L1A, 101; 13L2A, 111-117; 13L2A, 117-119; 13L3A, 104-106; 13L3A, 150-154; 13L4A, 101-106; 13L4A, 114; 13L5A, 129-131; 13L5A, 263; 13L6A, 16-18; 13L6A, 21-26; 14L1A, 71-73; 14L1A, 246-251; 14L2A, 146-157; 14L2A, 209; 14L3A, 56-69; 14L3A, 182-191; 14L4A, 155; 14L5A, 61-67; 14L5A, 150-156; 14L5A, 181; 14L5A, 244-252; 14L7A, 72-77; 14L7A, 84-91; 15L1A, 140-147; 15L1A, 151-154; 15L1A, 162-168; 15L1A, 170-177; 15L2A, 96-99; 15L2A, 233-236; 15L3A, 163-167; 15L3A, 189-207; 15L3A, 238-241; 15L4A, 126-129; 15L5A, 39-41; 15L5A, 217-220; 21L1A, 37-38; 21L1A, 47-48; 21L4A, 12; 22L1A, 24-25; 22L1A, 25; 22L2A, 81-82; 22L3A, 26; 22L3A, 30; 22L4A, 46; 31L2A, 4; 31L2A, 7-8; 32L2A, 11-15; 32L3A, 6-9; 32L3A, 19-23; 33L1A, 7-8; 33L2A, 4; 33L2A, 11-14; 33L2A, 15-18; 33L3A, 8; 33L3A, 9-10; 33L3A, 29-30; 34L1A, 13-14; 34L1A, 15-16; 34L3A, 10; 34L5A, 17-19; 34L5A, 38-43; 34L6A, 4; 34L6A, 5-6; 34L6A, 24; 41L1A, 57; 41L1A, 106-109; 41L1A, 123-124; 41L1A, 138; 41L3A, 75; 41L3A, 123; 41L3A, 125; 41L3A, 132-133; 41L4A, 170-171; 41L5\_1A, 127; 42L1A, 35-36; 42L2A, 135-137; 42L3A, 10-12; 42L4A, 219; 43L1A, 148-151; 43L1A, 156-157; 43L2A, 20; 43L2A, 22; 43L2A, 69; 44L1A, 98-102; 44L1A, 120; 44L2A, 90-91; 44L2A, 93; 44L2A, 116-117; 44L2A, 139; 44L3A, 106-108; 44L3A, 112; 44L3A, 242; 44L4A, 8; 44L4A, 150; 44L4A, 162; 44L5A, 4; 44L5A, 10; 44L5A, 91-92; 11L4B, 334-336; 11L5B, 42-44; 11L6B, 104-111; 11L6B, 137-139; 12L1B, 58-69; 12L2B, 111-113; 12L2B, 149-153; 12L5B, 22-23; 12L5B, 53-59; 12L5B, 111;

13L2B, 21; 13L2B, 101; 13L2B, 161-165; 13L6B, 43-45; 13L7B, 95; 15L1B, 133-135; 15L3B, 329-335; 15L6B, 125-127; 15L6B, 232-245; 15L7B, 124-131; 15L7B, 135-137; 22L4B, 49; 22L4B, 54-55; 22L4B, 65; 22L5B, 60-61; 23L4B, 35; 24L2B, 35-36; 24L2B, 37-40; 24L2B, 41-42; 24L3B, 14; 24L3B, 31-32; 24L3B, 34-36; 31L5B, 34-35; 31L6B, 56-57; 31L6B, 91; 33L6B, 17; 35L1B, 8-9; 35L1B, 36-39; 35L1B, 66-67; 35L1B, 68-69; 35L3B, 75; 35L6B, 12; 41L1B, 133-135; 41L3B, 69; 41L4B, 113-117; 41L4B, 135; 44L1B, 158-159; 44L1B, 161; 44L1B, 170-173; 44L3B, 92-107; 44L5B, 147; 44L5B, 163-169; 45L1B, 47-57; 45L1B, 84-85; 45L2B, 31; 45L2B, 66-69; 45L3B, 31; 45L3B, 49-51; 45L3B, 103

### *b. Beibehalten von Veränderungen*

Im zweiten Messzeitpunkt wurde die Kategorie zum „Beibehalten von Veränderungen“ eingefügt, die für die befragten Personen relevant war, die im ersten Messzeitpunkt von einer Veränderung ihres Unterrichts aufgrund der Vergleichsarbeiten gesprochen haben. Diese Personen wurden im zweiten Messzeitpunkt gezielt danach gefragt, ob sie diese Veränderung aufrecht erhalten haben.

Die Lehrkraft berichtet von ihrer Bemühung, Wissen stärker vernetzt zu unterrichten, aber auch davon, dass sie aus Zeitgründen nicht immer dazu kommt.

Und da habe ich es jetzt in der neunten Klasse dann auch nicht mehr geschafft, das so wirklich zu vernetzen. Also, ich strebe es aber weiterhin an. (11L5B, 42)

Beim folgenden Zitat wurde die Lehrkraft im letzten Jahr darauf aufmerksam, dass sie den Themenbereich Spielbeschreibung bislang vernachlässigt hat, und hat ihn in den Stoffverteilungsplan aufgenommen. Außerdem hat sie es beibehalten, dass sie Regelwissen abfragt.

I: Also Sie haben quasi dann schon aber im letzten Schuljahr das berücksichtigt in Ihrem Jahresplan?

**44L2B:** Ja. Ja, also ich habe schon bewusst / Kam immer Spielbeschreibungen dran, ja und ich hab also mehr jetzt Wert gelegt auf dieses Beschreibende. [...] Weil das relativ schlecht ausgefallen war und auch / Ich erinnere mich auch an diese Regeln mit dem (S-Laut)

I: Genau, das hatten Sie (gesagt) /

**44L2B:** Da habe ich gedacht: Jetzt, jetzt nimmst du das ganz konkret. Und habe dann im Unterricht eben eingebaut am Ende der Stoffeinheit: So jetzt nennt mir mal fünf Regeln. Weil ich gedacht habe / (44L2B, 18-23)

Fundstellen: 11L2B, 17-19; 11L4B, 167-168; 11L5B, 37-40; 11L5B, 42; 11L6B, 112-121; 12L1B, 80-85; 12L3B, 66-75; 13L6B, 35-37; 15L7B, 82-91; 41L1B, 112-115; 41L3B, 79-83; 44L2B, 18-23; 44L2B, 69-72; 44L5B, 115-125

### *c. Keine Veränderungen*

„Keine Veränderungen“ beinhaltet Aussagen, in denen die Lehrkräfte angeben, dass sie aufgrund der Vergleichsarbeiten keine Veränderungen in ihrem Unterrichtsverhalten vornehmen.

Da die Lehrkraft, von der das folgende Zitat stammt, die Vergleichsarbeiten als konträr zu ihrem Unterricht empfindet, zieht sie aus den Vergleichsarbeiten keine Konsequenzen für ihren Unterricht.

Für mich hat das nichts gebracht, definitiv. Außer Arbeit und ganz viel Frust, den ich auch bei meinem Chef losgelassen habe, hat das für mich nichts gebracht. Weil es entspringt ja jetzt nicht aus meinem Unterrichtsgeschehen raus / (41L2A, 51)

Dass von der Lehrkraft keine Veränderung vorgenommen wird, wird im folgenden Zitat mit dem endenden Schuljahr begründet, wodurch die Lehrkraft keine Zeit mehr hat, auf die Ergebnisse in der aktuellen Klasse zu reagieren.

Wenn die Ergebnisse ja da sind, habe ich auch meistens keinen Unterricht mehr, weil, das ist ja unmittelbar vor den Zeugnissen, vor den Ferien. Und damit ist.. / hat man ja nichts mehr in der Hand. (34L4A, 56)

Fundstellen: 11L1A, 5; 11L2A, 7; 11L7A, 106-111; 12L3A, 63-64; 12L4A, 25; 12L4A, 34-35; 13L7A, 127; 13L7A, 233-235; 13L3A, 110-114; 13L6A, 207; 14L2A, 216-217; 14L3A, 241; 14L4A, 139-143; 14L6A, 75-76; 15L1A, 189-191; 15L5A, 248-249; 21L1A, 2; 21L1A, 38; 21L2A, 10; 21L2A, 35-36; 21L4A, 12; 21L4A, 52; 22L2A, 31-32; 22L3A, 27-28; 22L4A, 2; 24L1A, 10; 24L1A, 17-18; 24L1A, 18; 24L2A, 43-44; 31L3A, 4; 32L1A, 5; 33L1A, 11-16; 33L1A, 57-58; 33L1A, 114; 33L2A, 74; 33L3A, 27-28; 33L3A, 31-32; 34L2A, 9-10; 34L2A, 38; 34L4A, 56; 34L4A, 57-58; 41L2A, 51; 41L2A, 61-66; 41L2A, 134-135; 41L2A, 342-343; 41L4A, 118-122; 41L4A, 178-179; 42L1A, 33; 42L2A, 104-107; 42L2A, 128-131; 42L4A, 135-143; 42L4A, 158-159; 42L4A, 236-240; 43L1A, 17-18; 44L3A, 128-130; 44L5A, 65-72; 44L5A, 87-88; 12L1B, 55-57; 12L5B, 117-119; 13L2B, 103; 13L6B, 49; 21L5B, 40; 22L1B, 59-60; 31L4B, 25-29; 31L4B, 29; 33L5B, 125; 34L2B, 39; 34L2B, 83; 34L5B, 56-57; 41L4B, 20-21

### 7.2.3 Diagnostik

Als weiteren großen Bereich wurde der Aktion die Diagnostik hinzugefügt, die noch einmal in Selektionsdiagnostik und in Förderdiagnostik unterteilt worden ist. Für diese Kategorie ist es von Bedeutung, inwieweit die Vergleichsarbeiten als diagnostische Instrumente verwendet werden.

Fundstellen: 11L1A, 140-147; 21L2A, 66-67; 22L4A, 18; 34L4A, 45-48; 11L6B, 96-103; 11L6B, 129-135; 22L4B, 14-15; 23L3B, 17; 23L4B, 7; 23L4B, 15; 23L4B, 15; 23L4B, 35; 24L4B, 6; 31L5B, 48-51; 33L4B, 26-27; 34L7B, 109-111; 35L2B, 26; 35L6B, 12; 41L4B, 108-111

#### *a. Selektionsdiagnostik*

In der Kategorie „Selektionsdiagnostik“ liegt der Schwerpunkt der Verwendung der Ergebnisse zu selektionsdiagnostischen Zwecken. Eine generelle Benotung der Vergleichsarbeitsergebnisse ist in allen Bundesländern, in denen die Daten erhoben wurden, verboten. Inwieweit die Ergebnisse trotzdem dazu verwendet werden, sollen die hier gesammelten Aussagen verdeutlichen.

In dieser allgemeineren Kategorie der Selektionsdiagnostik zeigt das folgende Beispielzitat, dass Notengebung für die Lehrkraft eine Rolle spielt, diese Rolle aber nicht genau definiert ist. Primär scheint es in den Aussagen der befragten Lehrkraft nicht um Notengebung zu gehen, dennoch werden die Daten in irgendeiner Form in die Notengebung mit einbezogen.

Das kann auch nicht primär darum gehen, daraus eine Note zu ziehen im Sinne von Klassenarbeiten oder so. (45L2B, 73)

Fundstellen: 22L1A, 24-25; 31L5B, 63-63; 45L2B, 29; 45L2B, 73

### **Berücksichtigung der Ergebnisse für Bewertung**

Die speziellere Unterkategorie „Berücksichtigung der Ergebnisse für Bewertung“ drückt explizit die Verwendung der Ergebnisse zur Notenermittlung in den Mittelpunkt. Aussagen, die in diese Kategorie einsortiert werden, zeigen an, dass die Ergebnisse nicht nur in die Selektionsentscheidungen mit einfließen, sondern explizit als eine Bewertung verwendet werden.

Das folgende Zitat ist ein Beispiel für die Nutzung der Vergleichsarbeiten zur Bewertung. Eingeschränkt wird dies jedoch von der Lehrkraft dadurch, dass sie nur die Teile bewertet, die sie als lehrplankonform und unterrichtskonform erachtet. Damit zeigt sich eine gewisse Willkür in der Bewertung der Vergleichsarbeitsergebnisse.

Also, ich bewerte das immer, sage allerdings meinen Schülern: Sollte es wirklich etwas dazu sein, was also nicht lehrplangerecht ist oder was ich, wo ich wirklich sage, da habe ich schon Ewigkeiten nichts mehr dran gemacht. Das liegt also im Grunde genommen jetzt an mir. (41L3A, 47)

Die Aussage der folgenden Lehrkraft gibt an, dass die Vergleichsarbeiten wie eine Klassenarbeit gewertet werden.

I: Haben Sie es jetzt in irgendeiner Form bewertet oder teilweise in die Bewertung mit einfließen lassen?

**23L3B:** Ich bin mir jetzt nicht mehr ganz sicher. Ich glaube, ich habe das natürlich mit bewertet als Test. Ja. (23L3B, 22-23)

Fundstellen: 13L3A, 180-184; 22L4A, 28; 31L2A, 15-18; 32L1A, 15; 32L2A, 27-30; 33L3A, 26; 34L2A, 98-103; 34L4A, 27-28; 34L4A, 34; 34L4A, 38; 34L5A, 4-7; 34L6A, 10; 41L1A, 39; 41L3A, 47; 41L3A, 53; 41L4A, 71; 41L5\_1A, 57; 42L1A, 17-18; 42L2A, 228-235; 43L1A, 97-98; 43L2A, 90-91; 44L2A, 105; 44L5A, 75-78; 23L3B, 22-23; 33L4B, 21; 33L4B, 48; 41L1B, 163; 41L4B, 40-41; 44L5B, 39-41; 45L3B, 11; 45L3B, 103

### **Kein Einfluss auf Bewertung**

Wenn Lehrkräfte angeben, dass sie die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten nicht in die Bewertung einfließen lassen, werden deren Aussagen in diese Kategorie eingeordnet.

Die befragte Person, von der das erste Beispielzitat stammt, verneint die Verwendung der Vergleichsarbeitsergebnisse für die Benotung.

Aber ansonsten, wie gesagt, dass die Schüler darauf eine Note erhalten, mache ich nicht. (35L1B, 67)

Neben der Aussage, dass die Ergebnisse nicht zur Benotung herangezogen werden, gibt die befragte Lehrkraft noch an, dass sie es in Ordnung findet, dass die Benotung der Vergleichsarbeiten offiziell verboten ist.

Weil ich ja die VERA-8 darf ich nicht zensieren, finde ich auch in Ordnung, (22L1A, 25)

Fundstellen: 11L2A, 25; 11L4A, 84-85; 14L7A, 20-23; 21L1A, 7-8; 22L1A, 25; 22L2A, 11-12; 23L2A, 155; 24L2A, 4; 32L3A, 59-62; 33L1A, 27-28; 34L1A, 59-62; 41L2A, 309; 41L2A, 311; 44L3A, 57; 44L3A, 59; 44L4A, 151-154; 15L6B, 262-263; 35L1B, 67; 35L2B, 23-24; 45L1B, 58-65; 45L3B, 103

### *b. Förderdiagnostik*

Im Unterschied zur Kategorie „Selektionsdiagnostik“ wird in der Kategorie „Förderdiagnostik“ der Schwerpunkt auf die Förderung der Schüler aufgrund der Vergleichsarbeiten gelegt.

Im Beispielzitat spricht die befragte Lehrkraft von der Problematik, dass sie zwar aufgrund der Ergebnisse Hinweise zur Förderung erhält, aber aufgrund der Anzahl an Schülern die Ergebnisse nicht förderdiagnostisch nutzen kann.

Und bei vollen Klassen ist es einfach unmöglich, dann 30 individuelle Aufgaben zu entwickeln oder nachzuschlagen und dann am Ende zu versuchen, dann doch noch die Kompetenz zu optimieren. (22L2A, 70)

Das nächste Zitat ist ein Beispiel für die konsequente Umsetzung der Ergebnisse der Vergleichsarbeiten zu förderdiagnostischen Zwecken. Die Ergebnisse sind Grundlage für die Einteilung der Schüler in entsprechende Leistungsgruppen.

Und haben dann halt auch die entsprechend zur Grundlage genutzt, um die Schüler in die Coachinggruppen einzuteilen. Also, weil wir.. / in Klasse Acht haben wir ja noch das ganz normale Mittagsband, sprich, wo die Schüler Förderung kriegen. Entweder starken Förderbedarf oder mittleren oder Bestenförderung (22L4B, 15)

Fundstellen: 11L1A, 109; 11L2A, 73-75; 11L3A, 89; 11L4A, 79; 11L6A, 86-87; 11L7A, 112-113; 12L1A, 139; 12L3A, 55-56; 13L2A, 132-135; 13L4A, 36; 13L5A, 118-119; 14L1A, 162-163; 14L2A, 170-171; 14L3A, 148-151; 14L6A, 93-94; 14L7A, 92-99; 15L1A, 23-24; 15L1A, 91-94; 15L1A, 139-140; 15L1A, 144-147; 15L5A, 224; 15L5A, 308-310; 22L2A, 12; 22L2A, 70; 31L1A, 14; 34L2A, 59-60; 34L6A, 81-82; 34L6A, 83-84; 41L3A, 155-157; 41L4A, 127; 41L4A, 135-137; 41L5\_1A, 280; 43L1A, 34; 44L1A, 108; 44L2A, 99; 44L3A, 23; 44L5A, 48-52; 12L2B, 165-175; 15L1B, 141-145; 15L3B, 201-207; 15L6B, 270-277; 15L7B, 279-281; 22L4B, 15; 22L5B, 63; 23L3B, 63; 24L4B, 12; 35L1B, 44-45; 35L1B, 66-67; 35L3B, 75; 41L1B, 23; 41L4B, 158-159; 44L1B, 195-199; 45L2B, 13; 45L3B, 32-33

## **7.3 Evaluation**

Neben Rezeption/Reflexion und Aktion, ist die Evaluation der letzte große Bereich auf der Nutzungsebene des individuellen Lehrers. Hierbei geht es darum, inwieweit ergriffene Maßnahmen überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden, um einen noch größeren Nutzen für sich als Lehrer und die Schüler ziehen zu können. Zudem werden auch Aussagen einsortiert, wenn Lehrkräfte ihren Unterricht insgesamt durch die Vergleichsarbeiten evaluieren und die Ergebnisse als Rückmeldung ihrer Unterrichtsarbeit sehen.

Das Beispielzitat gibt Aufschluss, dass die Lehrkraft aufgrund der Ergebnisse der Vergleichsarbeiten ihren eigenen Unterricht bestätigt sieht und deshalb in ihrer Weise Unterricht zu halten, fortfährt.

**34L4A:** Das, was ich selber gemacht habe, funktioniert auch, denn es spiegelt sich ja dann in den Ergebnissen wider! Also kann ich sagen: Gut gemacht!

I: Dann fühlen Sie sich bestätigt?

**34L4A:** Fühle ich mich bestätigt und sage: Gut, ähnlich weiter in dieser Richtung und ähnlich weiter machen! (34L4A, 94-96)



Auch das zweite Beispielzitat für diese Kategorie zeigt eine Bestätigung der eigenen Unterrichtsarbeit durch die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten an.

Und das war zumindest für ihn dann eine ganz gute Rückmeldung und für mich so, dass ich sag, ok ich kann auf so einer mittleren Ebene jetzt ganz gut zwei Jahre dann auch aufbauen. (11L6B, 49)

Fundstellen: 11L1A, 156-157; 11L2A, 126-131; 11L3A, 104-105; 11L5A, 68-69; 11L6A, 88-93; 11L7A, 114-115; 12L2A, 70-71; 12L3A, 57-58; 12L4A, 30-31; 12L5A, 95-97; 13L3A, 193-194; 13L5A, 122-127; 14L1A, 190-197; 14L2A, 196-199; 14L4A, 113-115; 14L4A, 134-135; 14L5A, 178-179; 14L6A, 95-96; 14L7A, 274; 15L1A, 147-155; 15L1A, 160-165; 15L2A, 108-112; 15L5A, 234-237; 33L3A, 65-66; 34L2A, 49-54; 34L4A, 94-96; 11L6B, 49; 15L7B, 31-35; 15L7B, 55-71; 15L7B, 97-101; 15L7B, 110-113; 23L4B, 40; 33L4B, 48; 33L4B, 105-106; 33L4B, 127-128; 34L2B, 76-77; 34L5B, 118-119; 41L5B, 7-13; 41L5B, 17-21; 41L5B, 85; 41L5B, 86-87; 44L1B, 145-147; 44L2B, 25-27; 44L5B, 7-12; 45L2B, 7; 45L2B, 80-81; 45L3B, 129; 45L4B, 205

## 8. Kompetenzorientierung im Unterricht

Die Kategorie zur „Kompetenzorientierung im Unterricht“ bezieht sich auf die Antworten, die Lehrkräfte auf die folgende Frage im Interviewleitfaden geben: Wenn ich in Ihrem Unterricht sitzen würde, woran könnte ich erkennen, dass Sie kompetenzorientiert unterrichten? Damit soll das Konstrukt der didaktischen Innovation des Unterrichts erfasst werden.

Das folgende Beispielzitat zeigt, dass die Lehrkraft annimmt, bereits in der Ausbildung gelernt zu haben, wie man kompetenzorientiert unterrichtet. Sie bezieht die Frage vor allem auf den methodischen Bereich des Unterrichts.

I: Woran würde ich in Ihrem Unterricht erkennen, dass Sie kompetenzorientiert unterrichten?

**11L2B:** (.) An den Operatoren. Nein! Woran erkennen Sie das? (.) Das ist wieder so ein Problem, dass ich halt nur das kompetenzorientierte Unterrichten gelernt habe, weil ich das so im Referendariat gelernt habe! [...] Das heißt, diesen Unterschied zu den herkömmlichen oder den alten Methoden, den habe ich halt im Unterricht nie. Ich musste mich nie irgendwie umstellen, weil wir von Anfang an darauf hintrainiert worden sind und auch diese Fortbildungen, die es jetzt zum Beispiel immer wieder gibt vom Regierungspräsidium zum Teil halt, also letztes Jahr, das sind dann schon sechs Jahre nach Bildungsplanreform, plötzlich noch eine Einführung in kompetenzorientiertes Unterrichten und man musste da verpflichtend hin, das habe ich schon fast als Schikane empfunden! Weil das hat man im Referendariat mitgekriegt! ((Finger klopfen auf den Tisch)) Das ist ungefähr so, wie wenn Sie jetzt noch mal eine Fortbildung kriegen würden in, ja Umf- (.)Interviews machen! (11L2B, 104-107)

Auch im nächsten Beispiel wird die kompetenzorientierte Ausrichtung methodisch aufgefasst. Die Lehrkraft interpretiert kompetenzorientierten Unterricht hinsichtlich Methodenwechsel und den Einbezug moderner Forschungsergebnisse zum Lernen.

I: Woran würde ich jetzt erkennen an Ihrem Unterricht, dass Sie kompetenzorientiert unterrichten?

**41L5B:** Indem Sie Methoden erkennen. Indem Sie wie eben / Ich sage jetzt mal, jetzt könnten wir eine klassische Schulstunde aufbauen, also wie wenn ein Student das erste Mal seine Stunde anlegt. Ich sage mal ich habe ein Ziel, wo ich hin will. Ich habe einen Weg, ob nun vom Beispiel oder mal auch von der Theorie ausgehend. Ich habe ein Ergebnis. Ich habe eine fundierte Unterrichtsqualität, die sich auch irgendwo durch die Schüler niederschlägt. Ich habe Methodenwechsel drinnen. Also eigentlich all die Facetten, die an eine gute Schulstunde von pädagogischen Aspekten, psychologischen Aspekten, ich sage mal so ein bisschen Eule auch, hirngerechtes Lernen. (41L5B, 102-103)

Das nächste Zitat ist ein Beispiel dafür, dass die Lehrkraft scheinbar keine klare Vorstellung eines kompetenzorientierten Unterrichts hat und deshalb sich mit der Beantwortung der Frage schwer tut.

I: Gut. Woran würde ich erkennen in Ihrem Unterricht, dass Sie kompetenzorientiert unterrichten?

**44L1B:** Woran? [...] Das /

I: Wie könnte ich das sehen?

**44L1B:** Mhm. Das, was ich vorhin schon mal gesagt habe. Dass wir eigentlich die Dinge, die da in den Kompetenztests eigentlich auch erwartet werden von den Schülern, dass wir an denen arbeiten, dass wir in denen im Unterricht eben üben. Wie ich vorhin schon mehrfach gesagt habe, zum Beispiel verstehendes Hören. (44L1B, 278-285)

Fundstellen: 11L1A, 166-169; 11L1A, 171; 11L2A, 139; 22L2A, 44; 22L4A, 81-82; 22L4A, 84; 24L1A, 34; 32L2A, 123-130; 32L3A, 87-94; 34L4A, 74-76; 34L4A, 77-78; 11L2B, 104-107; 15L3B, 394-397; 21L5B, 6; 22L5B, 76-79; 22L5B, 80-81; 23L4B, 44; 24L4B, 18; 24L4B, 19-20; 31L5B, 56-57; 34L5B, 96-97; 34L7B, 84-85; 41L1B, 174-179; 41L4B, 176-177; 41L5B, 102-103; 44L1B, 278-285; 44L2B, 186-199; 44L3B, 166-171; 44L5B, 198-215; 45L1B, 106-121; 45L2B, 110-117; 45L3B, 138-153; 45L4B, 129-133

### **8.1 Konzeptionelle Vorstellung eines kompetenzorientierten Unterrichts**

Mittels dieser Kategorie soll gesammelt werden, was sich Lehrer unter kompetenzorientiertem Unterricht vorstellen und an welche konzeptionellen Vorstellungen dies geknüpft ist.

**I:** Woran würde ich erkennen in i-, wenn ich in einer Unterrichtsstunde bei Ihnen mit dabei bin, dass Sie kompetenzorientiert unterrichten? Können Sie da ein Beispiel nennen?

**11L5A:** (9) Ja ich versuche schon immer, so wenn das behandelt wird das neue Thema, das insofern auch dauerhaft zu verankern, dass man nicht einfach irgendwas vorsetzt, sondern die Schüler das mit bearbeiten. Das muss nicht unbedingt selbstständig sein, das kann auch im Klassenplenum ja geschehen. [...] Also, dass ich sozusagen genetisch rangehe oder (.) also das Verständnis ist mir eben auch wichtig, dass die Schüler das selber nachvollziehen alles können. (11L5A, 92-95)

Fundstellen: 11L2A, 141; 11L4A, 117; 11L5A, 92-95; 11L6A, 96-99; 11L7A, 118-119; 12L1A, 166-169; 12L2A, 167-168; 12L3A, 59-62; 12L4A, 32-33; 12L5A, 142-143; 13L7A, 135-137; 13L1A, 127-129; 13L2A, 185-189; 13L3A, 201-202; 13L4A, 133-134; 13L5A, 143; 14L1A, 206, 217; 14L2A, 213-215; 14L3A, 374-377; 14L4A, 161-163; 14L5A, 186-189; 14L7A, 100-105; 15L1A, 184-189; 15L5A, 242-247; 21L4A, 48; 22L1A, 59; 22L3A, 40; 22L3A, 42; 23L2A, 62; 24L1A, 30; 33L1A, 20; 34L1A, 17-22; 34L3A, 55-56; 34L5A, 20-23; 34L6A, 26; 41L1A, 145-148; 41L2A, 218-221; 44L1A, 123-128; 44L2A, 142-147; 44L3A, 144-146; 44L4A, 171-174; 44L4A, 178-180; 44L5A, 97-105; 11L4B, 362-364; 11L6B, 180-185; 11L6B, 191-193; 12L2B, 244-251; 12L3B, 100-103; 12L5B, 182-183; 21L5B, 10; 22L4B, 40-43; 23L4B, 40; 24L2B, 48; 24L2B, 49-50; 24L4B, 17-18; 31L4B, 63; 31L4B, 66-67; 31L4B, 67; 31L4B, 68-69; 31L5B, 55; 31L5B, 57; 31L6B, 71; 33L4B, 111-112; 33L4B, 114; 33L5B, 97; 33L6B, 47; 33L6B, 49; 34L2B, 53; 35L1B, 72-73; 35L2B, 67-68; 35L2B, 68; 35L3B, 40-41; 35L6B, 39-40

### **8.2 Tatsächlich kompetenzorientierte Ausrichtung des Unterrichts**

In diese Kategorie fallen alle Aussagen, die verdeutlichen, wie die Lehrkraft Kompetenzorientierung im Unterricht tatsächlich umsetzt. Mittels dieser Kategorie sollen Schilderungen des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens bzw. Lehrerhandelns im Hinblick auf Kompetenzorientierung gesammelt werden.

**I:** Ich habe jetzt noch eine Frage zur Kompetenzorientierung allgemein. Wenn man sich jetzt Ihren Unterricht angucken würde, jetzt insbesondere vielleicht Mathematik, woran könnte man da erkennen, dass Sie kompetenzorientiert unterrichten?

**21L1A:** Naja, wir versuchen da jetzt mehr solche Anwendungsaufgaben auch zu bearbeiten, anwendungsorientierte Aufgaben, so dass die Schüler da an verschiedenen Stellen ihre Kompetenzen so zeigen müssen. Dass sie einmal entsprechend natürlich erstmal diese Aufgabe verstehen und umsetzen, das Problem halt entsprechend herausarbeiten und dann versuchen, mit den richtigen Mitteln das zu lösen. Das können jetzt unterschiedliche Sachen sein. Also ob das jetzt eine reine Rechnung ist oder auch eine Zeichnung. Ja und sonst wüsste ich jetzt nicht. (21L1A, 35-36)

Fundstellen: 11L1A, 165; 11L2A, 132-135; 11L3A, 117; 11L4A, 117-125; 11L7A, 127-129; 12L2A, 172; 13L6A, 164-169; 15L2A, 149; 15L3A, 231-232; 21L1A, 35-36; 21L1A, 38; 21L2A, 36; 21L4A, 48; 22L1A, 59; 22L2A, 46; 22L3A, 42; 22L4A, 90; 23L1A, 30; 23L2A, 62; 24L1A, 27-28; 24L2A, 38; 31L1A, 4; 31L1A, 47-48; 31L1A, 50; 31L2A, 47-48; 31L2A, 51-52; 32L3A, 87-92; 33L1A, 43-44; 33L2A, 43-50; 33L3A, 72-73; 34L1A, 17-22; 34L1A, 22; 34L2A, 31-32; 34L2A, 33-35; 34L4A, 73-74; 34L5A, 20-23; 34L5A, 52-53; 34L6A, 24-26; 34L6A, 27-30; 41L3A, 198-201; 41L4A, 188-189; 41L5\_1A, 139; 43L2A, 116-118; 11L2B, 111; 11L5B, 109-112; 12L1B, 90-93; 12L3B, 104-107; 12L5B, 185-189; 15L1B, 216-229; 15L6B, 198-205; 15L7B, 244-257; 21L5B, 7-8; 21L6B, 47; 22L1B, 67-68; 22L5B, 77; 23L3B, 20-21; 23L4B, 36-37; 23L4B, 40; 24L3B, 120-123; 31L4B, 65; 31L5B, 54-55; 31L5B, 55; 31L5B, 57; 31L6B, 70-71; 31L6B, 71; 33L6B, 47; 33L6B, 48-49; 34L5B, 97; 34L7B, 54-55; 34L7B, 82-83; 35L2B, 69-70; 35L2B, 70; 41L3B, 139

## 9. Abschlussbetrachtung

In der „Abschlussbetrachtung“ konnten sich die Lehrkräfte frei zum Themenkomplex Kommunikation bezüglich der Vergleichsarbeiten äußern.

Im ersten Beispielzitat spricht die Lehrkraft über die Vergleichsarbeiten im Hinblick auf die Schüler. Aus ihrer Sicht sollen die Schüler den Sinn hinter den Vergleichsarbeiten erkennen. Aber die befragte Person reflektiert auch die anderen Lebensumstände der heutigen Zeit, in der von Lehrern und Schülern in ihren Augen viel verlangt wird.

Dass der Schüler den Nutzen daran erkennt, warum er so eine Vergleichsarbeit geschrieben hat und was er mitnimmt [A.d.V.: Erkenntnis]! VERA-8 macht Sinn, aber unter den vollgestopften Bedingungen, unter denen wir hier arbeiten, finde ich es sehr schwierig. Der Entwicklungsstand der Kinder generell. Es ist ein Unterschied, vor zehn Jahren waren die Kinder noch anders und kamen mit ganz anderen Voraussetzungen und Einstellungen, auch im Umgang miteinander, als es heute ist. (31L1A, 80)

Die Lehrkraft, von der das nächste Zitat stammt, reflektiert in ihrer Abschlussbetrachtung die Kommunikation über die Vergleichsarbeiten an ihrer Schule. Sie kritisiert, dass nur die Lehrkräfte darüber sprechen, die es betrifft, wobei ihrer Meinung nach zumindest die Fachschaften am Austausch über die Ergebnisse beteiligt werden müssten. Außerdem merkt sie an, dass die Vergleichsarbeiten, wie viele andere Tests in Thüringen auch, nicht ausreichend zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht beitragen und dadurch der Aufwand nicht gerechtfertigt wird.

Naja es entspricht eigentlich nicht meinen Erwartungen, weil man zu wenig drüber redet. Ja es reicht nicht aus, wenn nur die Lehrer drüber über diese Sachen reden, die es speziell betrifft. Es müsste also zumindest in der Fachkonferenz müsste drüber gesprochen werden, müsste geguckt werden, wie sind die Ergebnisse, gibt es Entwicklungstendenzen von einem Jahrgang zum anderen. Und dann müssten Schlussfolgerungen gezogen werden, ja. Und das findet im Moment nicht statt und das ist eigentlich schade. Das müsste man nach meiner Meinung machen. Andererseits sollte man solche Tests auch nicht überbewerten. Es gibt in Thüringen so viele Tests, die jedes Jahr gemacht werden und die überhaupt nicht ausgewertet werden oder wo das Ergebnis überhaupt nicht zur Kenntnis genommen wird, geschweige denn, wo Schlussfolgerungen gezogen werden. Und das stört mich schon sehr, ja. Ich denke an einen speziellen Test Anfang Klasse elf der Mathematik, kurz (OHIMI) genannt. Können Sie nachfragen im (Unterbrechung) sofort. Wir haben heut noch mal erfahren, was das für ein Test ist. Also dieser Test wird zwar zur Kenntnis genommen, aber es werden überhaupt keine Schlussfolgerungen gezogen. Das ist ein Grundwissentest bei Schülern. (44L3A, 204)

Den Effektivitätseffekt spricht auch die folgende Lehrkraft in ihrem Schlusssatz an. Sie reflektiert, dass das Verhältnis von Zeit und Nutzen negativ ausfällt.

Aber letztendlich ist der Effekt, meines Erachtens, im Verhältnis zu der aufgewandten Zeit verschwindend gering. (24L1A, 62)

Fundstellen: 11L1A, 252-257; 11L2A, 146-147; 11L3A, 207; 11L4A, 253; 11L5A, 142-143; 11L5A, 149-151; 11L5A, 157-159; 11L6A, 152-153; 11L6A, 154-155; 11L7A, 176-179; 11L7A, 182-183; 12L1A, 282-291; 12L1A, 297-309; 12L2A, 277-292; 12L3A, 100-103; 12L4A, 50-51; 12L5A, 249-250; 12L5A, 257-258; 13L7A, 229-231; 13L7A, 249; 13L7A, 257-281; 13L7A, 304-307; 13L1A, 221-225; 13L2A, 248-251; 13L2A, 261-265; 13L2A, 267; 13L2A, 298-299; 13L3A, 263-264; 13L3A, 284-288; 13L4A, 210; 13L5A, 271-273; 13L5A, 295-303; 13L6A, 226-229; 13L6A, 247-249; 14L1A, 379-383; 14L2A, 294-309; 14L2A, 369-375; 14L3A, 478-479; 14L3A, 503-515;

14L4A, 258-259; 14L5A, 308-314; 14L6A, 229-230; 14L6A, 252-264; 14L7A, 282-289; 15L1A, 323-325; 15L1A, 327-356; 15L2A, 297-303; 15L3A, 414-430; 15L3A, 438-448; 15L3A, 464-474; 15L4A, 251-254; 15L4A, 284-290; 15L5A, 381-387; 21L1A, 67-68; 21L2A, 72; 21L4A, 27-28; 21L4A, 30; 21L4A, 54; 22L1A, 2; 22L1A, 4; 22L2A, 4; 22L3A, 10; 22L3A, 72; 22L4A, 114; 22L4A, 121-124; 23L1A, 25-26; 23L1A, 64; 23L1A, 86; 23L1A, 87-88; 23L2A, 26; 23L2A, 104; 23L2A, 167; 23L2A, 172-173; 24L1A, 8; 24L1A, 10; 24L1A, 62; 31L1A, 44; 31L1A, 71-72; 31L1A, 73-74; 31L1A, 77-78; 31L1A, 80; 31L1A, 88; 31L2A, 76; 31L2A, 80; 31L2A, 81-82; 31L2A, 87-88; 31L2A, 88; 31L3A, 28; 31L3A, 32; 31L3A, 38; 31L3A, 62; 32L3A, 159-164; 32L3A, 175-183; 32L3A, 186-187; 33L1A, 63-64; 33L2A, 95-97; 33L3A, 47-48; 34L1A, 85-88; 34L2A, 104-107; 34L3A, 93-94; 34L4A, 24; 34L4A, 88; 34L5A, 100-102; 34L6A, 72; 34L6A, 99-104; 41L1A, 306; 41L3A, 355-358; 41L4A, 312-314; 41L5\_1A, 254; 42L1A, 46; 42L1A, 60; 42L2A, 201; 42L4A, 294-295; 42L4A, 297-299; 43L1A, 196; 43L2A, 175; 44L1A, 328-330; 44L2A, 258; 44L2A, 262; 44L3A, 204; 44L4A, 297-298; 44L5A, 192-193; 21L5B, 68-69; 21L5B, 71; 21L6B, 4; 21L6B, 29-30; 21L6B, 38; 21L6B, 109; 22L4B, 3; 22L4B, 81-83; 22L4B, 84-85; 22L4B, 111; 22L5B, 67-71; 23L3B, 95; 23L4B, 21; 24L2B, 116-118; 24L3B, 134-135; 24L3B, 136-137; 24L4B, 58; 31L4B, 45; 31L4B, 47; 31L4B, 90-91; 31L4B, 99; 31L4B, 110-111; 31L5B, 80-81; 31L5B, 81; 31L6B, 104-105; 31L6B, 108-109; 33L4B, 103-104; 33L4B, 150; 33L4B, 174; 33L5B, 110-111; 33L5B, 120-123; 33L5B, 131; 33L6B, 85; 34L2B, 89; 34L5B, 97; 34L5B, 116-117; 34L5B, 117; 34L7B, 37; 34L7B, 80-81; 35L1B, 126-127; 35L1B, 132-133; 35L2B, 146; 35L2B, 150; 35L2B, 160; 35L2B, 162; 35L3B, 22-27; 35L3B, 74-75; 35L3B, 76-77; 35L6B, 12; 35L6B, 49-50; 41L4B, 260-263; 41L5B, 157-162; 45L2B, 150-167; 45L3B, 202-226

### 9.1 Drei Wünsche zu VERA

Im zweiten Messzeitpunkt wurden die Lehrkräfte am Ende des Interviews nach drei konkreten Wünschen bezüglich VERA gefragt, um die Abschlussbetrachtungen stärker zu fokussieren.

Das erste Beispielzitat zeigt, dass die Lehrkraft zunächst keine konkreten Wünsche äußert, weil sie der Ansicht ist, dass die Vergleichsarbeiten gut laufen. Allerdings wünscht sie sich dann doch, dass sie die Ergebnisse offiziell in die Notengebung mit einbeziehen dürfe.

Also ich finde eigentlich, dass das so relativ gut läuft. (.) Hm. Hm. Es ist schwierig. Es ist / Es ist / Es ist / Es ist unheimlich schwierig / Auf der ei- / einers- / Also was schön wäre, wenn man irgendwie die DVA (.) ja, wenn man die auch im Hinblick auf / auf / auf die Notenfindung mit einbeziehen könn- dürfte. (12L2B, 319)

Das folgende Zitat ist eine Komplettpassage eines Interviews auf die Frage, welche drei Wünsche die Lehrkraft bezüglich der Veränderung von Vergleichsarbeiten hat. Als ersten Wunsch nennt die Lehrkraft die Weiterarbeit aus den Ergebnissen mit den Schülern auch in den folgenden Jahrgängen. Als zweiten Wunsch äußert die Lehrkraft, dass die Auswertung stärker im Team mit den betreffenden Lehrkräften, die auch Vergleichsarbeiten durchgeführt haben, stattfinden sollte. Der dritte Wunsch ist dann, dass aus diesen Besprechungen entwickelte Konsequenzen auch umgesetzt werden.

I: Jetzt haben Sie noch drei Wünsche frei, sage ich mal. Sie hätten jetzt eine gute Fee: Was würde sich da jetzt an Ihrer Schule in Bezug auf die Kompetenztests verändern?

**44L3B:** Durch was jetzt?

I: Wenn Sie drei Wünsche hätten /

**44L3B:** Achso!

I: Was würden Sie sich in Bezug auf die Kompetenztests (.) wünschen?

**44L3B:** Erstens, dass es - das ist eigentlich etwas, was schon passiert - dass also konsequent mit den Schülern weitergetestet wird über versch- über mehrere Jahre hin, ja? Dass es also wegen mir in Klasse sechs ((klopft mit der Hand auf den Tisch)), Klasse acht ((klopft mit der Hand auf den Tisch)), Klasse zehn ((klopft mit der Hand auf den Tisch)) diese Tests stattfinden, damit man da eine Entwicklungsmöglichkeit sieht. [...] Dass doch konkreter ausgewertet wird. Man müsste eigentlich in der Fachkonferenz das thematisieren und müsste nur über das Thema mal sprechen. Da kann man auch die F- die Fachschaft teilen, und kann sagen: Die Kollegen, die gerade in Klasse acht unterrichten, die setzen sich jetzt mal zusammen und beratschlagen erst mal und dann stellen sie das den anderen Fachkollegen mal vor. Das findet gar nicht statt. [...] Das müsste besser werden. Nämlich da haben wir dann alle etwas davon. Da kann man Schlussfolgerungen ziehen: Was ist denn wichtig? Wir möchten ja immer durch Übungen, durch immanente Übungen, also tägliche Übungen, Stoff wiederholen. Und da überlegen wir jedes Mal wieder: Was packen wir da rein? Was ist für uns wichtig? Was sollen die Schüler ständig wieder mal hören, damit sie es nicht vergessen? Und diese Auswertungen helfen dann, ja. [...] Das wäre also eine wichtige Sache.

**I4:** Also dass man nicht nur gemeinsam einen Auswertungsfahrplan bespricht, sondern dann wirklich auch gemeinsam die Konsequenzen zieht in der Fach-

**44L3B:** Ja, gemeinsam mal die Ergebnisse aufarbeitet und den anderen Kollegen mal mitteilt: Das hat gut geklappt ((klopft mit der Hand auf den Tisch)), da gab es große Schwierigkeiten ((klopft mit der Hand auf den Tisch)), da liegen wir im Durchschnitt ((klopft mit der Hand auf den Tisch)). Und dann wird versucht, in der gesamten Fachschaft nach Gründen zu suchen: Warum ist das so? Nur dann kann man ja etwas verändern, ja? Und das könnte man verbessern. Das / Da sind wir noch ein bisschen schwach. (44L3B, 232-245)

Fundstellen: 11L2B, 135-137; 11L4B, 369-372; 11L4B, 394-396; 11L5B, 148-150; 11L6B, 267; 12L1B, 201; 12L1B, 249-252; 12L2B, 319; 12L2B, 343; 12L3B, 201-206; 12L3B, 208-212; 12L5B, 248-250; 12L5B, 252-256; 13L2B, 244-245; 13L7B, 273-275; 13L7B, 285-293; 15L1B, 232-237; 15L6B, 397-403; 15L6B, 405; 15L7B, 359; 15L7B, 367-369; 15L7B, 381-383; 21L5B, 63; 21L5B, 72-73; 21L6B, 101; 21L6B, 126-127; 22L1B, 17-18; 22L1B, 20-22; 22L1B, 60; 22L1B, 106; 22L4B, 106-107; 22L5B, 139; 22L5B, 145-147; 22L5B, 154-156; 23L3B, 111; 23L3B, 116-120; 23L4B, 65-66; 23L4B, 66; 24L3B, 100-101; 24L4B, 43; 31L5B, 74-77; 31L5B, 77; 31L5B, 79; 33L6B, 87; 34L2B, 79; 34L2B, 91; 34L2B, 93; 34L2B, 99; 34L5B, 114-115; 34L7B, 108-109; 34L7B, 111; 35L2B, 108; 35L2B, 148; 41L1B, 257; 41L3B, 176-179; 41L4B, 250-257; 41L5B, 150-154; 44L1B, 386-408; 44L2B, 310-330; 44L3B, 232-253; 44L5B, 284-297; 45L1B, 134-152; 45L2B, 136-139; 45L3B, 188-201; 45L4B, 235-236

## Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Verlage für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (S. 219-254). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, K.-H. (2002). Schulentwicklung durch Rückmeldung der Lernwirksamkeit an die Einzelschule: Möglichkeiten und Grenzen der Schuleffizienzforschung. Zeitschrift für Pädagogik, 48 (5), 741-764.
- Asbrand, B.; Heller, N. & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen: Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes for.mat. Die Deutsche Schule, 104 (1), 31-42.
- Bähr, K. (2006). Erwartungen von Bildungsadministrationen an Schulleistungstests. In Kuper, H. & Schneewind, J. (Hrsg.): Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen (S. 127-141). New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bangert-Drowns, R.L.; Kulik, C.; Kulik, J.A. & Morgan, M.T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. Review of Educational Research, 61, 213-238.
- Baumert, J. (2001). Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik: 43. Beiheft. Zukunftsfragen der Bildung (S. 13-36). Weinheim: Beltz.
- Blum, W.; Drüke-Noe, C.; Leiß, D.; Wiegand, B. & Jordan, A. (2005). Zur Rolle von Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung im Mathematikunterricht. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM). 37 (4), 267-274.
- Bonsen, M.; Büchter, A. & Peek, R. (2006). Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Bewertungen der Lernstandserhebungen in NRW durch Lehrerinnen und Lehrer. In: Bos, W.; Holtappels, H.G.; Pfeiffer, H.; Rolff, H.-G. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung (Vol. 14, S. 125-148). Weinheim: Beltz.
- Bremerich-Vos, A.; Granzer, D. & Köller, O. (2008). Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch: Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim u.a.: Beltz.
- Büchter, A. & Leuders, T. (2005). Quality development in mathematics education by focussing on the outcome: new answers or new questions? In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM), 37 (4), 263-266.
- Coe, R. (2002). Evidence on the role and impact of performance feedback in schools. In: A.J. Visscher & R. Coe (Eds.): School improvement through performance feedback (pp. 3-26.). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. In: Educational and Psychological Measurement, 20 (1), 37-46.
- Diemer, T. & Kuper, H. (2011). Formen innerschulischer Steuerung mittels zentraler Lernstandserhebungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (3), 554-571.
- Ditton, H., Arnoldt, B. & Bornemann, E. (2002). Entwicklung und Implementation eines extern unterstützten Systems der Qualitätssicherung an Schulen - QuaSSU. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Beiheft, 374-389.
- Drüke-Noe, C. (2010). Lernstandserhebungen (VERA 8) - Testaufgaben als Basis der Unterrichtsentwicklung?. In: Lindmeier, A. & Ufer, S. (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2010: Vorträge auf der



44. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 08.03.2010 bis 12.03.2010 in München (Band 1, S. 249-252)Münster: WTM Verlage für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Drüke-Noe, C., Keller, K. & Blum, W. (2008). Bildungsstandards – Motor für Unterrichtsentwicklung und Lehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (3), 372-382.
- Ehren, M.C.M. & Visscher, A.J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. In: British Journal of Educational Studies, 54 (1), 51-72.
- Emmrich, R. & Dietrich, S. (2011). Vergleichsarbeiten schreiben - und dann?: Zum Umgang mit Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis Englisch, 5 (3), 49-53.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1, 5-24.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Groß Ophoff, J.; Hosenfeld, I. & Koch, U. (2007). Formen der Ergebnisrezeption und damit verbundene Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Empirische Pädagogik 21 (4), 411-427.
- Halbheer, U. & Reusser, K. (2008). Outputsteuerung, Accountability, Educational Governance: Einführung in Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (3), 253-266.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. In: Review of Educational Research, 77 (1), 81-112.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2005). Standardbezogene Unterrichtsevaluation. In: Brägger, G.; Bucher, B. & Landwehr, N. (Hrsg.): Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation (S. 127-151). Bern: Hep Verlag.
- Hopf, C. (2000). Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch (S. 349-360). Reinbek: Rowohlt.
- Hulpia, H. & Valcke, M. (2004). The Use of Performance Indicators in a School Improvement Policy: The Theoretical and Empirical Context. In: Evaluation and Research in Education, 18 (1&2), 102-120.
- Kahl, D. (2009). Leistungen transparent machen: Vergleichsarbeiten geben individuelle Lernstandsrückmeldung. In: Der Fremdsprachliche Unterricht: Französisch, 43 (98), 28-35.
- Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde, In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (5), 625-634.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of Feedback Interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary Feedback Intervention Theory. In: Psychological Bulletin, 119 (2), 254-284.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1998). Feedback Interventions: Towards the understanding of a double-edged sword. In: Current directions in psychological science, 7 (3), 67-72.
- Kühle, B. (2010). Zentrale Lernstandserhebungen - Ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung?: Schulische Strategien beim Umgang mit Ergebnissen aus den Schulrückmeldungen im Kontext der ersten Lernstandserhebungen 2004/2005 in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Köster.
- Kuper, H. & Diemer, T. (2012). Vergleichsarbeiten: Theoretische und empirische Betrachtungen zum Nutzen des Vergleichens. In: Wacker, A.; Maier, U. & Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung: Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen (Educational Governance Band 9, S. 225-246). Wiesbaden: VS-Verlag.

- Kuper, H. & Hartung, V. (2007). Überzeugungen zur Verwendung des Wissens aus Lernstandserhebungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2), 214-229.
- Kuper, H. (2008). Wissen - Evaluation - Evaluationswissen. In: Brüsemeister, T. & Eubel, K.-D. (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen (S. 61-73). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lorenz, J.H. (2005). Zentrale Lernstandsmessung in der Primarstufe: Vergleichsarbeiten Klasse 4 (VERA) in sieben Bundesländern. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM), 37 (4), 317-324.
- Maag Merki, K. & Schwippert, K. (2008). Systeme der Rechenschaftslegung und Schulentwicklung: Editorial. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (6), 773-776.
- Maier, U., Metz, K., Bohl, T., Kleinknecht, M. & Schymala, M. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrument der datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung in Gymnasien. In: Wacker, A.; Maier, U. & Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung: Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen (Educational Governance Band 9, S. 197-224). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Maier, U. (2008). Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten - Ergebnisse einer Lehrerbefragung in Baden-Württemberg. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (1), 95-117.
- Maier, U. (2009). Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Vergleichsarbeiten um?: Eine Studie zu testbasierten Schulreformen in Baden-Württemberg und Thüringen. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Merkens, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 97-106). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Merkens, H. (2007). Rückmeldungen von Schülerleistungen als Instrument der Schulentwicklung und der Unterrichtsverbesserung. In: Benner, D. (Hrsg.): Bildungsstandards - Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven (S. 83-101). Paderborn: Schöningh.
- Nachtigall, C. & Jantowski, A. (2007). Die Thüringer Kompetenztests unter besonderer Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse zum Rezeptionsverhalten. In: Empirische Pädagogik, 21 (4), 401-410.
- O'Day, J. A. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. In: Harvard Educational Review, 72 (3), 293-329.
- O'Day, J. A. (2004). Complexity, Accountability, and School Improvement. In: Fuhrman, S. H. & Elmore, R. F. (Eds.): Redesigning Accountability Systems for Education (pp. 15-43). New York/London: Teachers College Press.
- Reynolds, D. (2005). "World Class" School Improvement: An analysis of the implications of recent international school effectiveness and school improvement research for improvement practice. In: Hopkins, D. (Ed.): The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change (pp. 241-251). New York: Springer.
- Rolff, H.-G. (2007). Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schildkamp, K. & Visscher, A. (2009). Factors influencing the utilisation of a school self-evaluation instrument. In: Studies in Educational Evaluation, 35 (4), 150-159.
- Schneewind, J. & Kuper, H. (2009). Rückmeldeformate und Verwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse aus zentralen Lernstandserhebungen. In: Bohl, T. & Kiper, H. (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen (S. 113-129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneewind, J. (2007). Erfahrungen mit Ergebnisrückmeldungen im Projekt BeLesen - Ergebnisse der Interviewstudie. In: Empirische Pädagogik, 21 (4), 368-382.

- Schulze, F. (2012). Folgen zentraler Lernstandserhebungen: Unterscheiden sich Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit Lernstandserhebungen?: Empirische Befunde zu Formen unterrichtsbezogener Steuerungslogik. In: *Die deutsche Schule*, 104 (1), 43-56.
- Senn, W. (2009). Mit HarmoS zu einer neuen Aufgabenkultur? Schreibaufgaben im Vergleich: Aufgaben zum Testen - Aufgaben zum Lernen. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, 33 (3), 88-101.
- Sill, H.-D. & Sikora, C. (2007). *Leistungserhebungen im Mathematikunterricht - Theoretische und empirische Studien*. Hildesheim: Franzbecker.
- Steins, G. (2009). Widerstand von Lehrern gegen Evaluationen aus psychologischer Sicht. In: Bohl, T. & Kiper, H. (Hrsg.): *Lernen aus Evaluationsergebnissen - Verbesserungen planen und implementieren* (S. 185-195). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1 (2), S. 91-110.
- Thiel, F. & Ulber, D. (2006). Schulorganisatorische Rahmenbedingungen der Unterrichtsentwicklung: Konzeption eines Instrument und Rückmeldeverfahrens zur Bestandsaufnahme der Unterrichtsentwicklung an Schulen. In: Kuper, H. & Schneewind, J. (Hrsg.): *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen* (S. 89-106). New York, München, Berlin: Waxmann.
- Tresch, S. (2007). *Potenzial Leistungstest: Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisrückmeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen*. Bern: hep-Verlag.
- Verhaeghe, G.; Vanhoof, J.; Valcke, M. & van Petegem, P. (2010). Using school performance feedback: perceptions of primary school principals. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (2), 167-188.
- Visscher, A. J. & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: Conceptualisation, Analysis, and Reflection. In: *School effectiveness and school improvement*, 14 (3), 321-349.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wißner, O. (2009). Das eigene Wissen überprüfen: Lernstandserhebungen in Klasse 9 und Klasse 11. In: *Naturwissenschaften im Unterricht: Chemie*, 20 (111&112), 24-33.

Frühwacht, A.; Ramsteck, C. (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg)  
Maier, U. (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)  
Graf, T.; Muslic, B.; Kuper, H. (Freie Universität Berlin)<sup>1</sup>

## Die Realisierung testbasierter Schulreformen in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems.

### Fallbeschreibungen

*In den Fallbeschreibungen werden die Fälle in ihren spezifischen Kontexten beschrieben. Als Informationsquellen dienten vorwiegend Internetseiten der einzelnen Schulen, Interviews (vor allem mit den Schulleitungen), Vorgesprächen zu den Interviews sowie Internetpräsenzen der zugehörigen Bundesländer. Weiterhin konnte auf die Homepages der Institute, die die Vergleichsarbeiten entwickeln und auswerten, zurückgegriffen werden. Ebenso wurden Kurzfragebogen eingesetzt, die im zweiten Erhebungszeitraum von den Schulleitungen beantwortet wurden und vor allem Informationen zur Organisation und Evaluation in der entsprechenden Schule enthalten. Es wurden hier vor allem Fragen nach dem Einsatz von Evaluationsinstrumenten, vorhandenen Organisationsstrukturen sowie dem Führungsstil der Schulleitung gestellt.*

*Die anonymisierten Fallbeschreibungen stellen wir Ihnen auf Anfrage zur Verfügung.*

*Falls Sie Fragen dazu haben, wenden Sie sich bitte an die Projektmitarbeiterinnen.*

---

<sup>1</sup> Die Fallbeschreibungen sind unter studentischer Mitarbeit von Julia Heimler, Lea Herbst, Melanie Kübler, Nadine Lohse und Bettina Marienfeld-Sommer entstanden.

Ramsteck, C.; Maier, U. (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)  
Graf, T.; Muslic, B.; Kuper, H. (Freie Universität Berlin)

## Die Realisierung testbasierter Schulreformen in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems.

### Fallanalysen

## Gliederung

<b>1. Methodisches Vorgehen .....</b>	<b>326</b>
<b>2. Identifikation von kommunikativen Handlungsmustern .....</b>	<b>328</b>
Die Fälle 11 bis 15.....	328
Die Fälle 21 bis 24.....	330
Die Fälle 31 bis 35.....	332
Die Fälle 41 bis 45.....	333
Tabellarische Übersicht Fälle 11-15 und 41-45 .....	335
Tabellarische Übersicht Fälle 21-24 .....	337
Tabellarische Übersicht Fälle 31-35 .....	338
<b>3. Identifikation von Handlungsmustern bei der Nutzung von VERA-Daten .....</b>	<b>339</b>
Die Fälle 11 bis 15.....	339
Die Fälle 21 bis 24.....	342
Die Fälle 31 bis 35.....	344
Die Fälle 41 bis 45.....	346
Tabellarische Übersicht Fälle 11-15 und 41-45 .....	347
Tabellarische Übersicht Fälle 21-24 .....	349
Tabellarische Übersicht Fälle 31-35 .....	350
<b>4. Identifikation von Handlungsmustern bei der evaluativen Nutzung von VERA-Daten .....</b>	<b>351</b>
Die Fälle 11 bis 15.....	351
Die Fälle 21 bis 24.....	352
Die Fälle 31 bis 35.....	353
Die Fälle 41 bis 45.....	354
Tabellarische Übersicht Fälle 11-15 und 41-45 .....	355
Tabellarische Übersicht Fälle 21-24 .....	355
Tabellarische Übersicht Fälle 31-35 .....	356
<b>5. Cross Case Analyse .....</b>	<b>357</b>
Kommunikation.....	357
Nutzung (Maßnahmenableitung) .....	358
Evaluation .....	360
Die Ergebnisse auf einen Blick .....	361
<b>6. Literatur .....</b>	<b>370</b>

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausprägungen des VERA-Kommunikationsaspekts in den Fällen 11-15 und 41-45 .....	337
Tabelle 2: Ausprägungen des VERA-Kommunikationsaspekts in den Fällen 21-24.....	337
Tabelle 3: Ausprägungen des VERA-Kommunikationsaspekts in den Fällen 31-35.....	338
Tabelle 4: Ausprägungen der Maßnahmenableitung aufgrund der VERA-Daten in den Fällen 11-15 und 41-45 .....	349
Tabelle 5: Ausprägungen der Maßnahmenableitung aufgrund der VERA-Daten in den Fällen 21-24.....	350
Tabelle 6: Ausprägungen der Maßnahmenableitung aufgrund der VERA-Daten in den Fällen 31-35.....	350
Tabelle 7: Ausprägungen der evaluativen VERA-Nutzung in den Fällen 11-15 und 41-45 .....	355
Tabelle 8: Ausprägungen der evaluativen VERA-Nutzung in den Fällen 21-24 .....	355
Tabelle 9: Ausprägungen der evaluativen VERA-Nutzung in den Fällen 31-35 .....	356
Tabelle 10: Übersichtstabelle alle Fälle .....	369

## 1. Methodisches Vorgehen

Für die Entwicklung der Fallstudien wurde auf die Grundauswertung zurückgegriffen. Diese umfasst die deskriptive Auswertung des kodierten Interviewmaterials und sortiert den Umgang der Lernstandsergebnisse auf allen Akteursebenen im Schulsystem. Da bei den Fallstudien die Ableitung von kommunikativen Handlungsmustern sowie Mustern in der (evaluativen) Rezeption und Nutzung von VERA(-Daten) von besonderem Interesse ist, erfolgte eine Konzentration auf Kategorien, die diese Aspekte erfassen. Über alle Akteurs-ebenen hinweg werden folgende Kategorien erster bis dritter Ordnung verwendet:

- Kommunikation
- Aktion
- Evaluation
- Unterstützungssysteme
- Vergleichsarbeiten im Zusammenspiel mit anderen Schulentwicklungsmaßnahmen
- Veröffentlichung von Vergleichsarbeitsergebnissen
- (Rahmen-)Bedingungen für Verarbeitung
- Abschlussbetrachtung

In einem ersten Analyseschritt wird eine deskriptive Beschreibung der Fälle vorgenommen. Hierbei werden alle Ebenen eines Einzelfalls, also Schulaufsichts-, Schulleitungs-, Fachbereichs- sowie Lehrkraftebene in Bezug auf die oben genannten Kategorien ausgewertet und in tabellarischer, zumeist paraphrasierter Form dargestellt. Lediglich prägnante Inhalte werden mit direkten Zitaten dargestellt.

In einem zweiten Auswertungsschritt werden die Fälle bezogen auf die Kategorien

- Kommunikation
- Aktion
- Evaluation
- Unterstützungssysteme

inhaltlich verdichtet und einer bestimmten Merkmalskombination zugeordnet. Sie werden auf Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede hin untersucht, um so Wirkzusammenhänge und Handlungsmuster abbilden zu können. Hierbei werden Informationen der weiteren Kategorien hinzugezogen. Je Fall können unterschiedliche Merkmalskombinationen in den einzelnen Kategorien entstehen. Über Ähnlichkeiten bzw. Differenzen ist anschließend ein Fallvergleich möglich. Tritt Heterogenität auf, kann dies Hinweise für eine spätere Typisierung geben. Die Verdichtung des Materials in Bezug auf kommunikative, Nutzungs- und evaluative Aspekte erfolgt in den Kapiteln 2 bis 4.

In Kapitel 5 wird eine länderübergreifende Fallanalyse (Cross Case Analyse) vorgenommen. So ist es möglich, die abgeleiteten (evaluativen) Maßnahmen, die Ausprägung der (evaluativen) Nutzung bzw. die Gestaltung und den Inhalt der Kommunikation gleichzeitig fallspezifisch und fallvergleichend darzustellen. Es werden also für eine Typisierung relevante



Merkmale gebildet, die bundeslandübergreifend gültig sind und die eine möglichst hohe typinterne Homogenität ermöglicht (vgl. Kelle und Kluge 2010; S. 108 ff.).

## **2. Identifikation von kommunikativen Handlungsmustern**

Die kommunikativen Handlungsmuster unterscheiden sich in den jeweiligen Fällen im Gehalt der Kommunikation über VERA. Der Austausch über VERA kann sich auf das rein Organisatorische (z.B. Zeitpunkt der Durchführung, Vorgaben zur Durchführung und zur Bewertung, etc.) beschränken. In der Kommunikation über VERA können jedoch auch inhaltliche Aspekte zu VERA (wie z.B. Probleme bei der Bewertung, Umgang mit Ergebnissen, etc.) thematisiert werden. Eine weitere Unterscheidung der kommunikativen Handlungsmuster findet sich in ihrer Ausgestaltung. Läuft die Kommunikation strukturiert ab, dann existieren regelmäßige Konferenzen bzw. ein geregelter Austausch über Lernstandserhebungen. Findet die Kommunikation formalisiert statt, dann kommen Auswertungs- bzw. Analysebogen zum Einsatz, die eine Diskussion über VERA und die Ergebnisse anleiten. Formalisiert ist der Austausch auch dann, wenn Protokolle über den Austausch zu VERA erstellt und für die schulischen Akteure verfügbar gemacht werden. Zudem kann die Kommunikation über VERA institutionalisiert ablaufen, d.h. sie wird von einer Funktionsstelle koordiniert und es gibt fest installierte umfangreiche Aufbereitungsprozesse, die über „normale“ Gespräche, wie sie in Konferenzen stattfinden, hinausgehen. Die schulischen Akteure können die Kommunikation über VERA auch externalisieren, d.h. an andere – hierarchisch untergeordnete – Akteure weitergeben.

**(Carolin Ramsteck)**

### **Die Fälle 11 bis 15**

In den Fällen 11 bis 15 externalisiert die Schulaufsicht jegliche aktive Kommunikation über VERA und alle Prozesse der VERA-Verarbeitung und Maßnahmenableitung an die Schulen bzw. die Schulleitungen. Es zeigt sich, dass die Schulen ihre von der Schulaufsicht zugeschriebene Autonomie nutzen und kommunikative Prozesse, die VERA betreffen, eigenständig gestalten.

In den Fällen 11 bis 15 verläuft die Kommunikation hierarchisch: Die Schulleitung informiert das Kollegium in Gesamtlehrerkonferenzen oder per Aushänge oder Rundschreiben im Vorfeld von VERA über organisatorische Belange. Im Nachgang gibt sie die VERA-Ergebnisse ebenfalls im großen Plenum bekannt. Jegliche weitere intensivere inhaltliche Kommunikation bezüglich VERA gibt sie an die Ebene der Fachschaften bzw. an die Beauftragten (12, 15) oder an die extra geschaffenen Funktionsstellen (in den Fällen 11, 14), die VERA koordinieren, ab. Auch die Ebene der Schulleitung externalisiert also in Bezug auf VERA. Die Fachschaften bzw. in Fall 11 die Koordinierungsstelle klären in Fachschaftssitzungen bzw. in Sitzungen, an denen die von VERA betroffenen Lehrkräfte teilnehmen, allgemeine Fragen zur Durchführung und stimmen ab, wie im jeweiligen Fach mit VERA vorwiegend organisatorisch umgegangen werden soll (findet eine Vorbereitung statt, darf VERA zur Notengebung herangezogen werden, zur Motivation der Schüler/-innen). Im Nachgang werden in allen Fällen bis auf Fall 14 auf Fachschaftsebene die Ursachen für das jeweilige Abschneiden bei

VERA ergründet und es werden Möglichkeiten zur Beseitigung der festgestellten Defizite eruiert.

Auf Fachschaftsebene findet also ein strukturierter Austausch statt, der in drei der vorliegenden fünf Fälle formalisiert ist: In den Fällen 11, 12 und 15 wurden für die VERA-Aufarbeitung Analyseraster entwickelt. Diese Analyseraster sind von den Lehrkräften und den Fachbereichsleitungen auszufüllen und dokumentieren die bei VERA erzielten Ergebnisse sowie die abgeleiteten Maßnahmen auf Lehrer- bzw. Fachbereichsebene. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit VERA wird durch sie also erfasst; ob die erarbeiteten Maßnahmen tatsächlich umgesetzt werden, bleibt unberücksichtigt. Die Analyseraster werden schulweit gebündelt und für die Fremdevaluation dokumentiert. Im Fall 11 sammelt die Koordinierungsstelle die Analyseraster und erstellt eine schulweite Zusammenfassung, die sie an die Schulleitung weiterleitet. In den Fällen 12 und 15 übernehmen dies die jeweiligen Fachbereiche.

Den Fällen 11, 12 und 15 ist also eine strukturierte und formalisierte Berichtslegung hinsichtlich VERA, die in Fall 11 von einer Koordinierungsstelle begleitet und institutionalisiert wird, gemein. Diese Berichtslegung umfasst aber nicht nur organisatorische, sondern durchaus auch inhaltliche Dimensionen bzgl. der VERA-Rezeption. Auch wenn die Realisation der abgeleiteten Konsequenzen im Zeitverlauf nicht erfasst und die instrumentelle Nutzung von VERA kommunikativ nicht abgebildet wird, heben sich diese drei Fälle deutlich von Fall 14 ab. In Fall 14 findet trotz der institutionalisierten Koordinierungsstelle keinerlei inhaltlicher Austausch über VERA statt. Die Koordinierungsstelle dient lediglich zur Datensammlung und -weitergabe; kommunikative Prozesse begleitet sie nicht. In Fall 14 wird deutlich, dass VERA nur durchgeführt wird, da die Schule dazu verpflichtet ist. Die Aufgaben, die mit der VERA-Durchführung verbunden sind, werden erfüllt, eine inhaltliche Auseinandersetzung bleibt aus.

In Fall 13 findet in Abgrenzung zu den anderen Fällen die Kommunikation über VERA, die sowohl organisatorische als auch inhaltliche Aspekte umfasst, weniger formalistisch/institutionalisiert statt. Es existieren keine Analyseraster, es wurde keine Funktionsstelle geschaffen.

Die fallspezifische Kommunikation über VERA auf Lehrerebene korrespondiert bezüglich des Gehalts mit der bereits analysierten Ebene der Fachbereiche: In den Fällen 11, 12, 13 und 15 findet ein Austausch über VERA statt, der sowohl von organisatorischen (u.a. Verabredung gemeinsamer Korrekturschemata) als auch inhaltlichen Diskussionen (z.B. gemeinsame Ergebnisanalyse) über VERA und den Umgang mit den Ergebnissen geprägt ist. In den Fällen 12, 13 und 15 wird vorwiegend mit Fachkollegen der gleichen Jahrgangsstufe bzw. den Lehrkräften, die die jeweilige Jahrgangsstufe im Vorjahr unterrichteten, informell gesprochen. In Fall 11 findet der bilaterale Austausch mit den Vorgängerkollegen aufgrund fehlender interner Vorgaben nicht statt. In Fall 14 finden innerhalb des Lehrerkollegiums fast keine Gespräche statt, da auch hier keinerlei Vorgaben zur Kommunikation existieren und VERA zudem nicht als valides Evaluationsinstrument gilt.

Ein Austausch, der von der Schule auf die übergeordnete Ebene der Schulaufsicht zielt, findet in den Fällen 12, 14 und 15 nicht statt. In den Fällen 11 und 13 nutzen Lehrer/-innen, Fachbereichs- und Schulleiter/-innen die Möglichkeit, nach der VERA-Durchführung Rückmeldung zu den Tests zu geben. Ihr Feedback bleibt durch das Landesinstitut für Schulentwicklung sowie durch die Schulaufsicht unkommentiert, was das Klima zwischen den Schulen und der zugehörigen Schulaufsicht belastet.

**(Barbara Music)**

### Die Fälle 21 bis 24

Über alle Fälle hinweg zeigt sich, dass sich der Kontakt der Schulaufsicht mit den schulischen Akteuren fast ausschließlich auf die Ebene der Schulleitung beschränkt. Auch wenn allgemein in allen Fällen ein guter Kontakt von Schulleitung und Schulaufsicht vorhanden ist, ist dies jedoch im speziellen Kontext von VERA 8 weniger der Fall. Der Austausch über VERA 8 ist nicht verpflichtend und fällt deshalb i.d.R. marginal aus. Er findet lediglich in Form eines Informierens über die Ergebnisse auf Schulleitungssitzungen statt. Eine strukturierte Kommunikation erfolgt erst bei schlechten bzw. auffälligen Ergebnissen und im Fall 23 und 24 dann auch nur auf Initiative der Schulleitungen, da die Schulaufsicht die VERA-Ergebnisse der zu betreuenden Schulen selbst nicht genau kennt, sondern nur die Pressemitteilung zu VERA 8 sowie durchschnittliche auf Schulebene aggregierte Ergebnisse (Gesamtergebnisse über Bezirk/Stadt) erhält. In Bezug auf den Mittleren Schulabschluss (MSA) gab es vergleichsweise in Fall 23 Gespräche der Schulaufsicht mit der Schulleitung über Zielvereinbarungen, die sich auf die Verbesserung der Mathematikergebnisse bezog. Im Fall 21 und 22 wirkt sich darüber hinaus die skeptische Einstellung der Schulaufsicht gegenüber VERA hinderlich auf einen strukturierten und intensiven Austausch über die Ergebnisse mit den Schulen aus. In der Schulaufsichtsbehörde, die zuständig ist für Fall 23 und 24 wird VERA 8 wenig Bedeutung beigemessen und deshalb auch intern wenig darüber ausgetauscht (so erhielt die Schulaufsicht bspw. im Vorfeld keine Schulung zu VERA 8, sondern wurde nur auf Dienstbesprechungen darüber informiert). Das wirkt sich wiederum negativ auf die Kommunikation mit den Schulen aus.

Die untersuchten Schulleitungen übertragen ihre Verantwortung für die Auseinandersetzung mit den Vergleichsarbeiten an die Fachbereichsleiter/-innen in den Konferenzen und fördern damit ihre Autonomie. Alle Schulleitungen lassen sich aber per Berichtslegung (z.B. Protokolle) über Verlauf und Ausgang der Fachkonferenz und daran anschließende Prozesse informieren. Auf Schulleitungsebene werden unterschiedliche Kommunikationsformen sichtbar: In Fall 23 sowie 24 bleibt die Schulleitung bei diesem Kommunikationsprozess passiv, indem sie die Ergebnisse in die Fachkonferenz gibt, ohne die Auseinandersetzung zu initiieren oder zu begleiten. Demgegenüber fungiert die Schulleitung in den Fällen 21 und 22 als Initiator für den Austausch mit den Ergebnissen. Letztere misst VERA 8 eine wichtige Bedeutung bei, so dass das Instrument auch von allen schulinternen Akteuren so wahrgenommen und gehandhabt wird. Sie setzt sich darüber hinaus auch selbst mit den Ergebnissen auseinander, indem die klassen- und schulbezogene Auswertung unter ihrer Beteiligung

geschieht und befördert damit den Austausch mit den Fachbereichen. In den anderen Fällen (21, 23, 24) würde eine strukturierte Kommunikation erst bei schlechten oder stark abweichenden Ergebnissen einsetzen.

Die Kommunikation über Vergleichsarbeiten findet meist auf Fachbereichsebene statt. In allen Fällen vollzieht sich die Kommunikation dabei strukturiert und formal in Fachkonferenzen oder Fachschaftssitzungen; jedoch weichen die Art und der Umfang des Austausches in den getesteten Fächern in VERA 8 voneinander ab. Während in Fall 23 die Mathematik-Ergebnisse in der Fachkonferenz thematisiert werden, ist dies in Englisch und Deutsch nicht der Fall. In Fall 21 werden die VERA-Daten in den Fachkonferenzen Mathematik und Englisch aufgearbeitet, hingegen in der Fachkonferenz Deutsch nicht und in Französisch lediglich bekannt gegeben. In Fall 22 werden die Ergebnisse in der Fachkonferenz Englisch und in Fall 24 in der Fachkonferenz Deutsch nicht thematisiert. Dabei werden insgesamt in den Fällen 21, 23 und 24 die VERA-Ergebnisse in den Fachkonferenzen oberflächlich besprochen, d.h. lediglich in Form einer kollektiven Kenntnisnahme ohne weitreichende Auswertungen oder Vergleiche der Ergebnisse. Für die Fachbereichsleitungen und betreffenden Lehrkräfte sind vor allem die Ergebnisse auf Schülerebene interessant. Vergleiche der Ergebnisse zu anderen Schulen und zwischen den Klassen oder Fächern werden in diesen Fällen nur vereinzelt gezogen. In Fall 22 wird aufgrund einer stark differenzierten Gremienstruktur mit Fachleiter/-innen- und Fachkonferenzen, Gesamtlehrerkonferenzen sowie Jahrgangskonferenzen, in denen Vergleichsarbeiten in unterschiedlicher Intensität thematisiert werden, die systematische sowie strukturierte Auseinandersetzung mit diesen Ergebnissen forciert. Hierbei ist die Analyse der Ergebnisse auf allen Aggregationsebenen, d.h. Schule, Klasse und Schüler/-innen, relevant.

Über alle Fälle hinweg wird neben der Kommunikation auf der Fachkonferenz das gesamte Lehrerkollegium über die VERA-Ergebnisse auf der Gesamtlehrerkonferenz informiert. In zwei Fällen (22 und 24) wird dabei neben den Lehrer/-innen auch die Elternschaft über die in der Konferenz anwesenden Elternvertreter/-innen in Bezug auf das Abschneiden bei VERA 8 in Kenntnis gesetzt. Darüber hinaus gibt es in allen Fällen lediglich vereinzelt und überwiegend informellen Austausch zwischen den Lehrkräften desselben Fachbereichs oder derselben Jahrgangsstufe. Die Lehrkräfte sind sich dabei in allen Fällen selbst überlassen. In Fall 22 zeigt sich in allen getesteten Fächern ein informeller Austausch der Lehrer/-innen untereinander und in Fall 24 ansatzweiser Austausch. Eine strukturierte Kommunikation erfolgt dabei aus Gründen des Zeitmangels (Fall 21, 23) oder struktureller Bedingungen (Fall 23) nicht. Eine Kommunikation mit höheren Ebenen (v.a. der Schulleitung) bleibt i.d.R. aus und findet ausschließlich bei schlechten Testergebnissen statt. In Fall 22 wird nur die schülerbezogene Auswertung und Ergebnisrezeption an die Lehrkräfte allein übertragen. Grundsätzlich wird eine veränderte Kommunikation im Sinne einer Zunahme oder in strukturierter(er) Form auf Lehrerebene in keinem der untersuchten Fälle gesehen.

## Die Fälle 31 bis 35

Die Kommunikation der Schulaufsicht mit den Schulen ist noch immer stark administrativer Natur. Wenn es einen Austausch zu VERA-Ergebnissen gibt, findet er vorwiegend mit der Schulleitung statt. Mit Lehrkräften oder Fachbereichsleitungen wird VERA gar nicht bis kaum thematisiert (Fälle 31, 32, 33 und 35). Wenn VERA-Ergebnisse eine Rolle spielen, dann werden sie bei datengestützten Qualitätsgesprächen und in den Schulleiterdienstberatungen mit der Schulleitung thematisiert.

Die Schulaufsicht stellt einen direkten Kontakt zur Schulleitung bezüglich Zielvereinbarungen und Beratung in den Schulen 31, 32 und 35 her. An diesen Schulen wird durch die Schulaufsicht auch ein Kontakt zur Fachbereichsleitung betont. Die Fachbereichsleitungen der Schulen 31 und 35 berichten jedoch, keinen Kontakt mit der Schulaufsicht zu haben. Fachbereichsleitungen aus den Schulen 33 und 34 thematisieren eine Kommunikation mit der Schulaufsicht über die Schulleitung.

Es lassen sich keinerlei Routinen in Bezug auf eine VERA-Rezeption und Kommunikation mit den Schulen ausmachen. Der Stellenwert von VERA in der Schulaufsicht wird seitens einzelner Schulakteure als sehr gering eingeschätzt. Die Schulaufsicht hätte „andere Sorgen“ als sich um eine Kommunikation mit den Schulen zu VERA-Ergebnissen zu bemühen (Fälle 34 und 35). In einer Schule (Fall 31) wird darüber hinaus berichtet, dass ein Vertreter der Verwaltung eingeladen werden soll, um Lehrkräften die Möglichkeit eines Meinungsaustauschs über VERA zu bieten.

Sofern die Schulleitung nicht selbst die Ergebnisse einsieht (Fall 34 und 31), wird sie vor allem durch die Fachbereichsleitungen über VERA-Ergebnisse informiert (Fall 33, 34 und 35). Wenn ein Austausch zu VERA mit Lehrkräften erfolgt (Fall 31 und 34), dann eher informell, sodass Stimmungen und erste Eindrücke zu den Tests eingefangen werden. Eine formalisierte Form der Berichtslegung durch Lehrkräfte an die Schulleitung ist in einem Fall (32) vorzufinden. Eine intensivere Auseinandersetzung mit VERA und Kenntnisse zu den Ergebnissen wird durch die Einbindung der Schulleitungen in Fachbereiche begünstigt (31, 34 und 35).

In den Fällen 31 und 35 ist auffällig, dass die Erwartungen der Schulleitung nicht direkt berichtet werden können, vielmehr werden durch die Lehrkräfte Vermutungen dazu angestellt. Es scheint also keine klare Kommunikation darüber zu geben.

Die kommunikativen Handlungsmuster innerhalb der Fachbereiche der einzelnen Fälle können als heterogen beschrieben werden.

Vereinzelt wird die Kommunikation zu VERA, wenn die Leistungsergebnisse unter den Erwartungen bleiben, als unangenehm wahrgenommen (Fall 35, EN-FL), weshalb ein Austausch darüber gemieden wird. In zwei Fällen wird sichtbar, dass die Thematisierung der Vergleichsarbeiten in den Fachkonferenzen hierarchisch durch die Schulleitung vorgegeben wird (31 und 34). Die tatsächliche Umsetzung bzw. Besprechung von VERA in den einzelnen Fachbereichen gestalten sich jedoch bereits innerhalb einer Schule abhängig von den

jeweiligen Fächern sehr heterogen. So wird in allen Fällen (31-35) uneinheitlich berichtet, dass die Ergebnisse in der Fachkonferenz sowohl thematisiert als auch nicht thematisiert werden.

Ebenso gestaltet sich dieser Sachverhalt bezüglich der Gesamtlehrerkonferenz. Teilweise sprechen Vertreter einer Schule davon, dass die Vergleichsarbeiten hier thematisiert (31 und 34) bzw. nicht thematisiert werden (31). In Fall 33 gibt es durch die Lehrkräfte eine formalisierte Berichtslegung an die Fachleitung, damit diese die Ergebnisse für die Gesamtlehrerkonferenz vorbereiten kann.

Entscheidungen werden in den Fällen 31 und 33 den Fachbereichen überlassen, hier mischt sich die Schulleitung nicht ein. VERA-Ergebnisse werden eher allgemein in den Fachkonferenzen vorgestellt, diskutiert wird aber eher auf informeller Ebene unter betroffenen Lehrkräften (Fall 31). Die Vorstellung der Ergebnisse auf den Fachkonferenzen bleibt auf der deskriptiven und weniger analytischen Ebene.

Innerhalb der Fachbereiche kann eine sehr unterschiedliche Rezeption und Nutzung von VERA beobachtet werden. Die Mathematikfachbereiche scheinen erwartungsgemäß einen größeren Zugang zu den statistischen Aufbereitungen der VERA-Ergebnisse zu haben als die Fachbereiche in Englisch und Deutsch. Vor allem im Fachbereich Deutsch gibt es große Bedenken gegenüber VERA, den Aufgabenformaten und dem Verhältnis von Aufwand und Nutzen (Fall 32 und 35).

In allen Fällen lässt sich ein im geringen Maße stattfindender Austausch auf Ebene der Lehrkräfte feststellen. Dabei geschieht dieser überwiegend informell und häufig nur zwischen betroffenen Lehrkräften (alle Fälle 31 bis 35). Es werden vorwiegend die Korrektur und Ergebnisse besprochen. Gemeinsame Maßnahmen, die klassenübergreifend abgeleitet werden, finden selten statt. In Fall 31 lässt sich das für den Fachbereich Mathematik konstatieren. Hier wurde bei Vergleichsarbeiten ein klassenübergreifendes Defizit festgestellt und durch den Einsatz von Übungsmaterialien, auf die man sich im Fachbereich geeinigt hatte, versucht auszugleichen. In Fall 33 wurde sich auf bestimmte Kompetenzbereiche geeinigt, die man einheitlich zu fördern beabsichtigte. Demgegenüber wird in Fall 31 und 35 von einer strukturierten Kommunikation gesprochen.

Während in Fall 34 eine gute Zusammenarbeit und Kooperation im Kollegium festgestellt werden kann, konstatiert der Fall 31 für sich, dass es zu wenig Austausch gibt. Im Fall 35 wird außerdem sichtbar, dass eine Diskussion nur dann erfolgt, wenn die Ergebnisse nicht zufriedenstellend ausfallen. In zwei Schulen wird erklärt, dass kein Bedarf an weiterer Kommunikation bezüglich VERA besteht, da dies (vor allem aufgrund der guten Ergebnisse) nicht notwendig erscheint (33 und 34).

**(Carolin Ramsteck)**

### Die Fälle 41 bis 45

Die Schulaufsicht geht im Vorfeld von VERA in den Fällen 41, 43 und 44 nicht aktiv inhaltlich auf die Schulen zu. Sie kontaktiert die Schulen lediglich bei organisatorischen Belangen. In

den Fällen 42 und 45 berichtet die Schulaufsicht von einer aktiven aber wirkungslosen Kontaktaufnahme bzgl. Organisation und Inhalt zu VERA, da die Schulen ungern an VERA teilnehmen. Über Gründe hierfür wird schulaufsichtintern diskutiert.

Die Schulaufsicht erfährt von den VERA-Ergebnissen nur dann, wenn die Schulen, respektive die Schulleitungen, die in allen Fällen als Hauptadressat der schulaufsichtlichen Kommunikation gelten, freiwillig darüber berichten (bspw. in Schulleiterdienstberatungen) oder wenn in Fall 45 VERA in der Fremdevaluation behandelt wird. In den Fällen 41 und 43 waren die Schulleiter/-innen im Nachgang von VERA aufgefordert, in schulartübergreifenden Regionalteams aktiv über den inhaltlichen Umgang mit VERA zu reflektieren. Diese Rezeption der VERA-Ergebnisse wurde von der Schulaufsicht und von Fachberatern begleitet.

In allen Fällen hat die Schulleitung die VERA-Rezeption an die Fachbereiche externalisiert. Die Fachbereiche mit ihren Leitern sind also für die Aufarbeitung der VERA-Ergebnisse maßgeblich verantwortlich. In Fall 45 dürfen sie sogar über den Umfang der Teilnahme an VERA entscheiden. Die Aufarbeitung der VERA-Ergebnisse erfolgt fallspezifisch:

- In den Fällen 41 und 43 gibt es eine institutionalisierte Vorbereitungswoche, die vor Schuljahresbeginn stattfindet und in der u.a. über das Abschneiden bei VERA strukturiert gesprochen wird. Es werden Ziele abgeleitet und Bereiche definiert, die im Unterricht aufgearbeitet werden müssen. Über die beschlossenen Maßnahmen setzten die Fachbereiche die Schulleitung per Protokoll in Kenntnis. In Fall 43 werten beauftragte Lehrer/-innen die Ergebnisse fachspezifisch aus. Dies dient als Grundlage für die Diskussion in der Vorbereitungswoche. Der Austausch über VERA erfolgt also strukturiert und institutionalisiert.
- In Fall 44 erfolgt die Kommunikation institutionalisiert und strukturiert: Unter Koordination des *Koordinators zum Umgang mit Steuerungswissen* analysieren die Fachschaften in regelmäßig stattfindenden Treffen die Mängel und entwickeln für VERA einheitliche Bewertungskriterien. Sie fordern die Lehrer/-innen zudem auf, sich intensiv mit den VERA-Auswertungen zu beschäftigen und Ursachenforschung zu betreiben. In Fall 44 vertraut die Schulleitung darauf, dass die Fachbereiche VERA aufarbeiten und externalisiert an diese alle aktiven inhaltlichen Aufarbeitungsprozesse. Gleichzeitig vertrauen die Fachbereiche darauf, dass die Lehrkräfte VERA angemessen und verantwortungsbewusst behandeln. Auch sie externalisieren an die untergeordnete Akteursebene.
- In Fall 42 müssen die Fachschaften innerhalb einer gewissen Frist die Schulleitung über ihre Beschlüsse und Konsequenzen aus VERA informieren. Diese formalisierte Informationsweitergabe ist der einzige Austausch der Fachschaften mit der Schulleitung zu VERA. Der Austausch in den Fachschaften über VERA wird als wichtig erachtet, da an der Schule parallel unterrichtet wird.
- In Fall 45 ist es den Fachschaften überlassen, wie sie konkret mit VERA umgehen. Da die Ergebnisse bei VERA gut ausfallen, unterbleibt die inhaltliche Aufarbeitung. Zudem haben die Lehrkräfte bei der Behandlung von VERA viel Spielraum. Die Schul-



leitung fordert von der Fachschaft einen Auswertungsbogen an, der die abgeleiteten Fördermaßnahmen beinhaltet.

Die schulinterne Weitergabe VERA-spezifischer Informationen erfolgt ebenfalls fallspezifisch:

- In den Fällen 41 und 42 informiert die Schulleitung nach Durchführung von VERA formalisiert per Aushang im Lehrerzimmer über das Abschneiden der einzelnen Klassen. In Fall 41 wird das VERA-Ergebnis je nach Abschneiden der Klassen farblich markiert (rot, wenn es unter dem Landesdurchschnitt liegt, und grün, wenn es über dem Landesdurchschnitt liegt). Zudem wird die dazugehörige Lehrkraft zu den Klassen notiert. Dies soll eine Reflexion in Gang setzen. Die Lehrkräfte empfinden es jedoch als Bloßstellung.
- VERA ist in allen Fällen Thema bei Dienstberatungen, in denen die Lehrkräfte die VERA-Ergebnisse ihrer Klasse gegenüber dem/der Schulleiter/-in realistisch einschätzen und begründen sowie Verbesserungsmöglichkeiten ableiten müssen. Diese Dienstberatungen sind strukturiert und institutionalisiert.
- In den Fällen 41, 43 und 45 werden die Ergebnisse in Gesamtlehrerkonferenzen inhaltlich vorgestellt, was in Fall 41 als deplatziert empfunden wird, da nicht jede/r Lehrer/-in von VERA betroffen ist. In Fall 43 ist es ein Mittel, um die Lehrkräfte zur Auseinandersetzung mit VERA zu bewegen. In Fall 44 findet in übergeordneten Gremien keine Aufarbeitung von VERA statt, da dies als uneffektiv empfunden wird.
- In den Fällen 41, 42 und 45 geht die Schulleitung auch aktiv auf Lehrkräfte zu und fragt sie nach der Rezeption und Nutzung der VERA-Ergebnisse. In Fall 41 ist VERA zudem Anlass für Mitarbeitergespräche

Der intensivste Austausch über VERA findet im Kollegium – speziell mit dem Fachkollegen der gleichen Jahrgangsstufe – informell, also nicht gestaltet statt. Es werden vorwiegend die Korrektur und die Ergebnisse besprochen. Ein gemeinsames Ableiten von Maßnahmen unterbleibt, da bereits mit Kompetenzen gearbeitet wird und dies folglich nicht thematisiert werden muss. Zudem plant jede/r Lehrer/-in seinen eigenen Unterricht. Ein informeller inhaltlicher Austausch im Kollegium findet teilweise in den Fällen 41 und 45 im Fach Deutsch, im Fall 44 im Fach Englisch und im Fall 45 im Fach Mathematik statt.

**(Carolin Ramsteck)**

### Tabellarische Übersicht Fälle 11-15 und 41-45

In Bezug auf den Kommunikationsaspekt können zusammenfassend folgende qualitativen Ausprägungen in den Fallbeschreibungen identifiziert werden:

Gestaltung der Kommunikation zwischen...	Fälle
<b>...Schulaufsicht - Schule</b>	
Kein Kontakt, Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA wird externalisiert	11, 12, 13, 14, 15
Passiv, VERA-Organisation wird erklärt	44
Aktiv, aber wirkungslos	42, 45

Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist institutionalisiert in schulartübergreifenden Regionalteams, die sich über VERA austauschen	41, 43
<b>...Schule - Schulaufsichtsebene</b>	
Nicht existent	12, 14, 15, 41, 42, 43, 44, 45
Aktiv, aber wirkungslos	11, 13
<b>...Schulleitung - Fachbereichsebene</b>	
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA wird externalisiert, SL wird von FL über Kommunikation formalisiert/strukturiert per Protokoll/Analyseraster in Kenntnis gesetzt, eine inhaltliche Aufarbeitung bleibt aus	11, 12, 15, 41, 42, 43, 45
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA wird externalisiert, SL fordert von FL keine Dokumentation darüber an	13, 14, 44
Kommunikation über VERA ist formalisiert/institutionalisiert über Protokoll/Analyseraster/Koordinierungsstelle	11, 12, 14, 15, 41, 42, 43
<b>...Schulleitung - Lehrkräften im Vorfeld der VERA-Durchführung</b>	
Nicht existent	41, 42, 43, 44, 45
Kommunikation über Organisation von VERA ist strukturiert durch Gesamtlehrerkonferenzen	11, 13, 14, 15
Kommunikation über Organisation von VERA ist formalisiert durch Aushänge/Rundschreiben	12
<b>...Schulleitung - Lehrkräften im Nachgang der VERA-Durchführung</b>	
Kommunikation über Organisation von VERA ist strukturiert durch Gesamtlehrerkonferenzen	11, 12, 13, 14, 15
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist strukturiert durch Gesamtlehrerkonferenzen	41, 43, 45
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist formalisiert durch Aushänge	41, 42
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist institutionalisiert durch Dienstberatungen (Db), Mitarbeitergespräche (Mg), bilateralen Austausch (bA)	41 (Db, Mg), 42 (Db, bA), 43 (Db), 44 (Db), 45 (Db, bA)
<b>...Fachbereichsebene - Lehrkräften</b>	
Kommunikation über Organisation von VERA ist strukturiert durch (Fachschafts)Sitzungen und institutionalisiert durch Koordinierungsstelle	14, 45
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist strukturiert durch (Fachschafts)Sitzungen	13
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist strukturiert durch (Fachschafts)Sitzungen und formalisiert durch Analyseraster	12, 15, 42
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist strukturiert und institutionalisiert durch eine Vorbereitungswoche, die zur Diskussion über VERA genutzt wird	41, 43
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist strukturiert durch regelmäßige Fachschaftstreffen, institutionalisiert durch eine Koordinierungsstelle und wird externalisiert	44
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist strukturiert durch (Fachschafts)Sitzungen, formalisiert durch Analysebogen und institutionalisiert durch eine Koordinierungsstelle	11
<b>... Lehrkräften</b>	
Nicht existent	14
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist informell Deutsch-Lehrkräfte: Dt; Mathematik-Lehrkräfte: M; Englisch-Lehrkräfte: E	11, 12, 13, 15, 41 (Dt), 44 (E), 45 (Dt, M)
Kommunikation über Organisation von VERA ist informell	42, 43

**Tabelle 1: Ausprägungen des VERA-Kommunikationsaspekts in den Fällen 11-15 und 41-45**

(Barbara Music)

### Tabellarische Übersicht Fälle 21-24

In Bezug auf den Kommunikationsaspekt können zusammenfassend folgende qualitativen Ausprägungen in den Fallbeschreibungen identifiziert werden:

Gestaltung der Kommunikation zwischen...	Fälle
<b>...Schulaufsicht - Schule</b>	
Strukturierte Kommunikation nur bei schlechten Ergebnissen	21, 22, 23, 24
Strukturierte Kommunikation auf Initiative der Schulleitung	23, 24
VERA hat wenig Bedeutung in Schulaufsichtsbehörde, weshalb die Kommunikation darüber gering ist	23, 24
Skeptische Einstellung der Schulaufsicht wirkt sich auf Kommunikation aus	21, 22
<b>...Schulleitung - Fachbereichsebene</b>	
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA wird externalisiert: SL wird von FL über Kommunikation formalisiert/strukturiert per Protokoll/Analyseraster in Kenntnis gesetzt	21, 22, 23, 24
Schulleitung bleibt in Kommunikation passiv	23, 24
Schulleitung ist in Kommunikation aktiv	21, 22
Strukturierter Austausch über VERA	22
Strukturierter Austausch erst bei schlechten oder abweichenden Ergebnissen	21, 23, 24
<b>...Fachbereichsebene</b>	
Strukturierte und formalisierte Kommunikation in Fachkonferenzen oder Fachschaftssitzungen	21, 22, 23, 24
VERA-Ergebnisse werden nicht in allen Fächern in den Fachkonferenzen thematisiert	21, 22, 24
Ergebnisse werden oberflächlich besprochen, Schülerebene steht im Vordergrund, Schul-, Klassen- oder Fächervergleiche werden selten gezogen	21, 23, 24
Systematische und strukturierte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen, Betrachtung auf allen Aggregatebenen	22
<b>...Schulleitung - Lehrkräften</b>	
Nicht existent, nur bei schlechten Ergebnissen	21, 22, 23, 24
<b>... Lehrkräften</b>	
Kollegium wird auf Gesamtlehrerkonferenz über Ergebnisse informiert	21, 22, 23, 24
Elternschaft wird über Elternvertreter/-innen über Ergebnisse informiert	22, 24
Vereinzelter, informeller Austausch im Lehrerkollegium, Lehrkräfte sind sich selbst überlassen	21, 22, 23, 24
In allen getesteten Fächern zeigt sich ein informeller Austausch	22, 24 (teilweise)
Strukturierter Austausch erfolgt aus Zeitmangel oder strukturellen Bedingungen nicht	21, 23
Nur schülerbezogene Auswertung muss durch die Lehrkräfte alleine bewältigt werden, alle anderen geschehen in Zusammenarbeit der Ebenen	22
Keine Veränderung der Kommunikation	21, 22, 23, 24

**Tabelle 2: Ausprägungen des VERA-Kommunikationsaspekts in den Fällen 21-24**

## Tabellarische Übersicht Fälle 31-35

In Bezug auf den Kommunikationsaspekt können zusammenfassend folgende qualitativen Ausprägungen in den Fallbeschreibungen identifiziert werden:

Gestaltung der Kommunikation zwischen...	Fälle
<b>...Schulaufsicht - Schule</b>	
Kein Kontakt, Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA wird externalisiert	31, 32, 33, 34, 35
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist institutionalisiert in schulartübergreifenden Informationsveranstaltungen zu VERA	31, 32, 33, 34, 35
<b>...Schule - Schulaufsichtsebene</b>	
Nicht existent	31, 32, 33, 34, 35
<b>...Schulleitung - Fachbereichsebene</b>	
Schulleitung wird durch die Fachbereichsleitung über die Ergebnisse informiert	33, 34, 35
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA wird externalisiert	33, 31
Kommunikation über Organisation von VERA ist formalisiert über Protokoll/Analyseraster	32, 33, 34, 35
Einbindung der Schulleitung in Fachkonferenzen	31, 34, 35
<b>...Schulleitung - Lehrkräfte im Vorfeld der VERA-Durchführung</b>	
Nicht existent	31, 32, 33, 34, 35
<b>...Schulleitung - Lehrkräfte im Nachgang der VERA-Durchführung</b>	
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist formalisiert durch Berichtslegung	32
Kommunikation über Inhalt und erste Ergebnisse von VERA findet eher informell statt	31, 34
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist strukturiert durch Gesamtlehrerkonferenzen, institutionalisiert durch Dienstberatungen/Mitarbeitergespräche, formalisiert durch Aushänge und findet bilateral statt	31, 32, 33, 34, 35
<b>...Fachbereich - Lehrkräfte</b>	
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist strukturiert durch (Fachschafts)Sitzungen	31, 32, 33, 34, 35
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist strukturiert durch (Fachschafts)Sitzungen und hierarchisch durch Schulleitung vorgegeben	31, 34
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist strukturiert durch (Fachschafts)Sitzungen und formalisiert durch Berichte	33
Autonomie der Fachbereiche in den Entscheidungen	31, 33
<b>... Lehrkräften</b>	
Kommunikation über Inhalt und Organisation von VERA ist informell	31, 32, 33, 34, 35
Kommunikation über VERA ist strukturiert	31, 35

**Tabelle 3: Ausprägungen des VERA-Kommunikationsaspekts in den Fällen 31-35**

### 3. Identifikation von Handlungsmustern bei der Nutzung von VERA-Daten

Die Handlungsmuster bei der Nutzung von VERA variieren in der Ausprägung, also im Grad der Nutzung, sowie in den Maßnahmen, die aufgrund von VERA auf den unterschiedlichen Akteursebenen abgeleitet werden. Visscher und Coe (2003) unterscheiden in ihrem School Performance Feedback System unterschiedliche Formen der Nutzung: Wenn die Ergebnisse aus VERA zu Veränderungen auf Unterrichtsebene führen oder Auswirkungen auf schulweite inhaltliche Aspekte haben, spricht man von einer instrumentellen Nutzung (z.B. wenn das Methodencurriculum aufgrund von VERA verändert wird). Wirken die VERA-Ergebnisse prinzipiell auf die Akteure ein, indem sie Reflexion über Unterricht anregen, dann liegt eine konzeptuelle Nutzung vor (z.B. wenn Lehrkräfte angeregt durch VERA neue Aufgabenformate in ihren Unterricht integrieren). Eine strategische bzw. symbolische Nutzung liegt dann vor, wenn die VERA-Ergebnisse lediglich zu einem teaching-to-the-test führen, mittels VERA bestehende Meinungen gefestigt werden und VERA ansonsten abgelehnt wird.

**(Carolin Ramsteck)**

#### Die Fälle 11 bis 15

Die Maßnahmen, die durch VERA initiiert werden, sollen laut Schulaufsicht vor allem auf den Unterricht wirken. Die Schulaufsicht externalisiert diese geforderte Maßnahmenableitung an die Einzelschulen. Hierbei geht jeder Fall in besonderer Weise vor:

- In Fall 11 wurde eine Funktionsstelle geschaffen, die VERA organisatorisch koordiniert und die Ableitung von weiteren Maßnahmen – bis hin zur Änderung des Schulcurriculums, was einer instrumentellen VERA-Daten-Nutzung entspricht – unterstützt.
- Im Fall 12 kommt es zu einer intensiven Vorbereitung auf VERA. Dies gilt als nicht-intendierte, strategische Nutzung der VERA-Ergebnisse, da hierdurch das Abschneiden bei VERA positiv verzerrt wird.
- In Fall 13 werden keine schulweiten Maßnahmen gezogen, da VERA als nicht reliabel und in der Konzeption problematisch erachtet wird. Die Lehrer arbeiten individuell mit VERA.
- In Fall 14 werden keine schulweiten Maßnahmen gezogen, da keine gravierenden Probleme an der Schule existieren. Das schulinterne Evaluationsteam wird als maßgeblicher Nutzer der Daten genannt. Eine Funktionsstelle unterstützt die organisatorische Abwicklung von VERA.
- In Fall 15 nimmt VERA Einfluss auf die Personalentwicklung, da eine Funktionsstelle zur Entwicklung eines Förderkonzepts starker und schwacher Schüler/-innen ausgeschrieben wurde. Zudem fließt VERA instrumentell in die Fachcurricula und in das schulische Förderkonzept ein.

Die angestrebten Veränderungen des Unterrichts werden in den Fällen 11 und 12 auf Ebene der Fachbereiche strukturiert erarbeitet und von den Lehrkräften umgesetzt. Die Schüler/-innen werden mit den ungewohnten VERA-Aufgabenformaten vorab vertraut gemacht. Nach der VERA-Auswertung werden diejenigen Bereiche, die nur unzulänglich bearbeitet worden sind, im Unterricht nochmals besprochen und vertieft. In den Fällen 12 und 13 werden im Fach Mathematik Stoffgebiete aus früheren Jahrgangsstufen im Unterricht mit eigens erstellten Wiederholungsblättern, auf die jede/r Lehrer/-in zugreifen kann, aufgearbeitet. Diese Stoffgebiete werden in den Fällen 12, 13 und 15 in den regulären Klassenarbeiten verpflichtend (formalisiert) abgeprüft. Im Fall 15 wird durch Hausaufgaben wieder mehr geübt, was durch die Einführung von G8 vernachlässigt wurde. Diese Aufarbeitung und Festigung des alten Stoffes kann der konzeptuellen Nutzung der VERA-Ergebnisse zugeordnet werden.

In den Fällen 11 und 15 werden schulinterne Auswertungsbogen eingesetzt, um den Prozess der VERA-Ergebnis-Aufbereitung über die schulischen Akteursebenen hinweg zu institutionalisieren. Die Auswertungsbogen fragen die Ergebnisse aus VERA, mögliche Ursachen und Konsequenzen ab und dienen in Fall 11 als Grundlage der Diskussion, die in den Fachkonferenzen geführt wird. Die Ergebnisse aus den Fachkonferenzen fließen dann in das Schulcurriculum ein. In Fall 15 arbeiten die Lehrkräfte eigenständig mit den Auswertungsbogen. Dieser strukturiert auch die Kommunikation zwischen neuer und abgebender Lehrkraft. Die kollegiale Kommunikation ist in Fall 15 durch VERA gestärkt worden. Die Ebene der Fachbereiche verwendet den Auswertungsbogen, um die Ergebnisse und Konsequenzen verdichtet darzustellen.

Verlaufsanalysen bzw. Analysebogen unterstützen in den Fällen 11, 12 und 15 die formalisierte Diagnose per VERA. Mit Hilfe der zentralen Tests werden Förderbedarfe von Schüler/-innen aufgedeckt. In Fall 15 wird mit Schüler/-innen, die einen gewissen Prozentsatz unterschreiten, und deren Eltern ein Gespräch geführt, bei dem ein Zeitplan für die Wiederholung des Stoffes erarbeitet wird. Zudem werden diese Schüler/-innen in Pool-/Ergänzungsstunden individuell in den Bereichen, die in VERA schlecht bearbeitet wurden, gefördert. Eine solche Einzelförderung von Schüler/-innen, die eine instrumentelle Nutzung von VERA bedeutet, ist jedoch nicht in allen Fällen möglich, da es an Zeit und Mitteln fehlt, eine Binnendifferenzierung konsequent umzusetzen. Auch in Fall 13 wird Diagnose betrieben und formalistisch bürokratisch abgeheftet. Diese Ergebnisse werden jedoch nicht weiter beachtet, da VERA nur randständige Bereiche des Unterrichts erfasst. In Fall 14 berichtet eine Lehrkraft, dass sie VERA zur gezielten Förderung instrumentell nutzt. Sie verteilt Zusatzmaterial an die schwächeren Schüler/-innen, das sie dann privat korrigiert.

Über die Hintergründe und das Abschneiden bei VERA (Klassen- und Einzelergebnisse) werden die Eltern strukturiert auf Elternabenden informiert. Dies wird von den einzelnen Lehrkräften in Fall 11 jedoch unterschiedlich intensiv gehandhabt – zum Missfallen der Schulleitung. Die Lehrer/-innen nutzen VERA zur objektiven Feststellung des Leistungsstands (Rechtfertigung der Ergebnisse). In Fall 12 erhalten die Eltern vorab per Elternbrief, den die Schüler/-innen unterschrieben an den/die Klassenlehrer/-in zurückgeben müssen, Informationen zu VERA, um die Motivation der Schüler/-innen bei VERA zu steigern. Die

Schule geht also strategisch vor, um das bloße Abschneiden bei den VERA-Tests zu verbessern. Zudem wird mit den Eltern, deren Kinder schlecht bei VERA abgeschnitten haben, das Gespräch gesucht. Dies bedeutet eine Institutionalisierung der Elternberatung durch eine konzeptuelle Nutzung von VERA. In Fall 13 sind die Eltern aufgrund der Nicht-Benotung von VERA kaum interessiert. Die Lehrkräfte verweisen in den Gesprächen auf die normalen Klassenarbeiten, die wertvollere Informationen als VERA liefern und schmälern so die Relevanz von VERA. In Fall 14 wird die Informierung der Eltern sehr unterschiedlich gehandhabt; die Schulleitung sieht keine Veranlassung, VERA zu thematisieren, da VERA entsprechend der Elternforderungen abgeändert wurde. Die Lehrkräfte nutzen es entweder zur intensiven Beratung der Eltern oder vernachlässigen das Thema gänzlich, da VERA nicht so ernst genommen werden sollte. In Fall 15 müssen die Schüler/-innen die Elternbriefe über die Ergebnisse ebenfalls bei dem/der Klassenlehrer/-in abgeben, was analog zum strategischen Handeln bei Fall 12 ist.

Der Bereich Unterstützungsmaßnahmen wird über Schulreferenten bzw. spezielle Fachberater für Unterrichtsentwicklung abgewickelt, die für bestimmte Schulsprengel zuständig sind. Diese bündeln die Fortbildungsmaßnahmen für Schulen im Bereich der Schulentwicklung. Hierzu zählt der Themenkomplex um VERA. VERA wird nicht als eigenständige Weiterbildung gehandhabt, sondern randläufig bei anderen, verwandten Themen eingebaut. Diese strategischen Fortbildungsmaßnahmen fokussieren vor allem die Ebene der Fachleiter/-innen. Hier sieht die Schulaufsicht die Möglichkeit, das Thema VERA-Nutzung zu verorten und VERA als Indikator der Fremdevaluation zu stärken. In Fall 11 werden die Unterlagen, die das Landesinstitut derzeit versendet, als wenig wirkungsvoll/nachhaltig beschrieben. Zudem sind die angebotenen Fortbildungen geprägt von einer „Ungleichzeitigkeit“: An der Schule 11 gibt es viel Erfahrung mit Schulentwicklung, die Fortbildungen sind aber auf Einführungsniveau und vermitteln keinen tieferen Input. In Fall 15 hielt das Landesinstitut bei einem pädagogischen Tag einen Vortrag zu VERA und der Berechnung der Vergleichswerte. Durch die externen Referenten wurden die Vorbehalte gegenüber VERA jedoch noch verstärkt. Konkrete Unterstützung bei der Rezeption von VERA und der Maßnahmenableitung gibt es nicht, in allen Fällen wird jedoch der Wunsch nach einer solchen deutlich:

- In Fall 11 werden von Seiten der Schulleitung kurze Fortbildungsveranstaltungen, die vom Landesinstitut angeboten und durchgeführt werden und die konkrete best-practice-Beispiele vermitteln und auf ein tieferes Verständnis von VERA zielen, als sinnvolle Maßnahme erachtet.
- In Fall 13 wird VERA als Ansatzpunkt für die Binnendifferenzierung und in Fall 14 für das kompetenzorientierte Unterrichten erachtet. Beides könnte durch Fortbildungen an den Schulen verankert werden. Eine Änderung des Unterrichts sollte in Fall 14 jedoch nicht erfolgen.
- In Fall 15 werden schulinterne Fortbildungen auf Fachebene favorisiert.

Als Kontrollinstrument wird VERA nicht verwendet, da ein Austausch über Unterricht in vertrauensvoller Weise geschehen muss. Die Schulaufsicht stellt es den Schulen frei, ob

VERA Thema bei Zielvereinbarungsgesprächen ist. In Fall 13 floss VERA nach Abstimmung in der Gesamtlehrerkonferenz daher nicht in Zielvereinbarungen ein. Dies wurde durch die Fremdevaluation kritisiert. Die Schulaufsicht fordert keine Rechenschaft bzgl. VERA ein und wird auf Schulebene nicht als Kontrolleur wahrgenommen. Dennoch verstehen in Fall 11 und 12 Lehrkräfte VERA als Möglichkeit, als „gute/r“ oder „schlechte/r“ Lehrer/-in klassifiziert zu werden. In Fall 15 sucht die Schulleitung bei gravierenden Abweichungen das Gespräch mit dem/der betreffenden Kollegen.

Die Veröffentlichung der VERA-Ergebnisse könnte nach Meinung der Schulaufsicht der Intention von VERA abträglich sein. Durch den Druck, der mit der Publikation von schulspezifischen VERA-Daten in der Öffentlichkeit entstehen würden, könnten falsche Schlüsse gezogen werden. Die Bekanntgabe der VERA-Ergebnisse auf Elternabenden ist in allen Fällen die einzige Art der Veröffentlichung.

**(Barbara Music)**

### Die Fälle 21 bis 24

Generell wirken sich unklare Zuständigkeiten und Rollenverständnisse der Schulleitungen und Schulaufsicht negativ auf die Nutzung der VERA 8-Daten aus. Allgemein lässt sich in drei Fällen (21, 23, 24) eine Verantwortungsdiffusion von Schulaufsicht und Schulleitung im Kontext von VERA 8 in den untersuchten Fällen feststellen, die maßgeblich die Maßnahmenableitungen in negativer Weise beeinflusst. Dabei wird die Verantwortung für Vergleichsarbeiten von einer zur nächstniedrigeren Ebene verlagert und letztlich an die Fachbereichsleitungen übertragen. Dennoch werden auf Einzelschulebene in Folge zentraler Lernstandserhebungen punktuell vielfältige Maßnahmen eingeleitet.

Auf Ebene der Schulaufsicht wird in den Fällen ein unklares Rollenverständnis zwischen Kontrolle und Unterstützung der Schulen im Umgang mit den VERA-Ergebnissen deutlich, wodurch eine Übertragung der Verantwortung an die Schulen und z.T. (in Fall 23 bzw. 24) an die testentwickelnden und -auswertenden Institute einhergeht. Das wirkt sich hinderlich sowohl auf die Kooperation mit den Schulen als auch auf konkrete Maßnahmenableitungen aus. Die Schulaufsicht, die die Fälle 23 und 24 betreut, sieht sich selbst in der Rolle des Unterstützers: Sie möchte den Schulen Hilfe zur Selbsthilfe bieten – vor allem in Form von Unterstützung bei Schulentwicklungsprozessen und bei individuellen Zielsetzungen der Schulen, um auf diese Weise insbesondere die schulische Autonomie zu stärken. Ihrer eigenen Einschätzung und die der anderen schulischen Akteure zufolge gelingt ihr das allerdings bislang kaum. Diese Schulaufsicht beurteilt die gegenwärtige Akzeptanz und Nutzung von Vergleichsarbeiten in den betreuenden Schulen als noch nicht ausreichend und führt diesen Umstand auf den hohen organisatorischen Aufwand, der sehr belastend von den Lehrkräften empfunden wird, zurück. Gleichzeitig hat die Schulaufsicht den Schulen gegenüber wenig Möglichkeiten für Konsequenzen (wie z.B. Ausüben von Druck). Dies wird dadurch verstärkt, dass die Schulen das Abschneiden in VERA 8 auf verschiedene Schülerzusammensetzungen in den Klassen sowie auf den Einfluss des/r einzelnen Lehrers/in



zurückführen. Die Schulaufsicht selbst sieht keinen Handlungsbedarf aufgrund konstant zufriedenstellender VERA-Ergebnisse der Schulen und/oder aufgrund der Überzeugung, die Zuständigkeit für Vergleichsarbeiten liege in den Schulen selbst (Fall 23 und 24). Das Eingreifen der Schulaufsicht erfolgt nur bei auffälligen bzw. schlechten Ergebnissen oder auf Initiative der Schulen. Eine Ausnahme bildet das Beschließen von Zielvereinbarungen, die i.d.R. die Verbesserung der VERA- bzw. MSA-Ergebnisse als Gegenstand haben (Fall 21, 23). Die festgelegten und angestrebten Ziele werden nach ein bis zwei Jahren durch die Schulaufsicht kontrolliert, jedoch können dabei keine Sanktionen seitens der Schulaufsicht eingeleitet werden. Ähnlich agiert auch die zweite befragte Schulaufsicht, die die Fälle 21 und 22 betreut, indem sie auf Grundlage der VERA-Daten wenig steuernd und schulentwicklungsfördernd handelt. Auch sie verwendet Vergleichsarbeiten nicht als Kontrollinstrument, sondern externalisiert Erwartungen an die Schule, sich eigenständig operativ und strategisch mit diesen Tests auseinanderzusetzen, was einzig in dem Fall 22 gelingt.

Von Seiten der Schulleitungen wird die an sie übertragene Verantwortung für VERA 8 nur in Fall 22 übernommen, während sich die Schulleitungen in den anderen Fällen – genauso wenig wie die Schulaufsicht – für diese Tests zuständig fühlen. Von allen Schulleitungen werden die Vergleichsarbeiten nur vereinzelt als Instrument zur Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt, auch wenn von der Schulleitung in Fall 22 systematische Bestrebungen dahingehend ausgehen. Schulübergreifende Maßnahmen, wie bspw. Sprachförderung (Fall 22) oder Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht (Fall 21), die von den Schulleitungen initiiert und befördert werden, bleiben die Ausnahme. Eine Begleitung durch eine (unregelmäßige) Teilnahme der Schulleitungen an den Fachkonferenzen erfolgt lediglich in Fall 22. Im selben und einzigen Fall wird eine direkte Verbindung von VERA 8 zu dem erfolgten Unterricht (bspw. als Indikator für Unterrichtsqualität und das daran anschließende Anpassen des Unterrichts) hergestellt sowie eine systematische und zielgerichtete Auseinandersetzung mit den Ergebnissen forciert. Auch wenn VERA 8 in allen Fällen nicht zur Personalentwicklung genutzt wird, können in Ansätzen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Zusammenhang festgestellt werden, bspw. in Form einer wissenschaftlichen Begleitung und einem resultierenden Fortbildungstag zum Umgang mit den VERA-Daten (Fall 22). Grundsätzlich wünschen sich alle interviewten Schulleitungen mehr Ressourcen, um Fortbildungsmaßnahmen zum Umgang mit VERA 8-Daten zu ermöglichen. Darüber hinaus wünschen sich die Schulleitungen in allen Fällen auch (mehr) Unterstützung von Seiten der Schulaufsicht. In Fall 22 werden von der Schulleitung zwar keine externen Unterstützungsangebote direkt erwartet, aber es besteht dennoch der Wunsch nach einer Koordinationsstelle in der Schulaufsicht, die für VERA 8 zuständig ist und als Ansprechpartner zur Verfügung steht. Dagegen wünscht sich die Schulleitung in Fall 24 Unterstützung in Form einer Implementierung bzw. Etablierung eines professionellen Rückmeldesystems sowie einer differenzierteren und auf Individualebene aggregierten Rückmeldung.

Analog zu dem (intensiven) Austausch über die VERA-Ergebnisse ist auch für konkrete und nachhaltige Maßnahmenableitungen die Fachbereichsebene über alle Fälle hinweg von zentraler Bedeutung. Diese sollen in den Fachkonferenzen und Fachschaften autonom damit arbeiten und fachbezogene Maßnahmen im Austausch mit den Lehrkräften ableiten. Die

Koordination der Fachkonferenzen sowie das Treffen fachdidaktischer Entscheidungen liegen somit in ihrer Verantwortung. In Fall 22 ist auf Unterrichtsebene eine Maßnahme aus den Ergebnissen, dass in allen Fachbereichen Ansprechpartner bestimmt wurden, die Arbeitsmittel für den Umgang mit den VERA-Ergebnissen entwickeln.

Die Lehrkräfte leiten in erster Linie Maßnahmen auf Unterrichtsebene ein. In allen Fällen werden in unterschiedlicher Form und Intensität curriculare bzw. fachbezogene Maßnahmen abgeleitet, wie z.B. die Wiederholung oder Vertiefung von defizitären Aufgaben und Inhalten, das Üben bestimmter Testformate, die Übernahme von Testaufgaben für den Unterricht sowie durch VERA veränderte Schwerpunktsetzungen oder didaktische Absprachen in den einzelnen Fachbereichen etc. (Fall 21, 22, 23, z.T. 24). Dazu zählen auch diagnostische Maßnahmen, wie die stärkere Kompetenzförderung einzelner Schüler/-innen (Fall 21, 22). In seltenen Fällen resultiert in Folge zentraler Lernstandserhebungen eine Adaption des Unterrichts (z.B. durch eine stärkere Kompetenzorientierung oder den Einsatz neuer Unterrichtsmethoden etc.), da die Lehrkräfte und Fachbereichsleitungen kaum in der Lage sind, eine Verbindung zwischen den zurückgemeldeten Leistungsdaten und ihrem Unterricht herzustellen (teilweise: Fall 22). Individuelle auf Lehrerebene als auch in den Fachkonferenzen getroffene Entscheidungen beziehen sich somit vorwiegend auf die Unterrichtsentwicklung (Fall 23, 24); die gesamte Schule betreffende Konsequenzen werden seltener eingeleitet (Fall 21, 22). Das liegt vor allem daran, dass fast kein Zusammenhang von Lernstandserhebungen und der Schulentwicklung gesehen wird und deshalb nur vereinzelt auf Grundlage testbasierter Rückmeldungen schulbezogene Maßnahmen in Form von allgemeinen, fächerübergreifenden Förderbedarfen (z.B. Text- und Leseverständnis, Rechtschreibung), Änderung des Schulcurriculums/-programms, Abstimmung der Leistungsbeurteilung oder schulinterner Leistungsdifferenzierung initiiert werden (Fall 21, 22). Diese schulbezogene Verarbeitung und Maßnahmenableitungen finden vorrangig auf Gesamtlehrerkonferenzen, in denen die Lernstandsergebnisse dem gesamten Kollegium in Anwesenheit der Schulleitung vorgestellt und ausführlich besprochen werden, statt.

**(Tanja Graf)**

### Die Fälle 31 bis 35

Aufgaben aus den Vergleichsarbeiten werden von einigen Lehrkräften im Unterricht genutzt (31, 32, 33, 34 und 35). Lediglich in Fall 35 wird durch eine Fachbereichsleitung herausgestellt, dass die Aufgaben aus den Vergleichsarbeiten für den Unterricht keine Bedeutung haben. Diese und andere Hilfsmittel sollen teilweise auch dazu dienen, Schüler/-innen auf den VERA-Test vorzubereiten bzw. den Schüler/-innen die Aufgabenformate nahezubringen (31, 33, 34 und 35). In der Reflektion dieser Maßnahmen werden diese von einzelnen Akteuren der gleichen Schulen allerdings nicht als gezieltes Üben aufgefasst, da dies als nicht notwendig erscheint (31, 32, 34 und 35).

Ob aus den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten Konsequenzen abgeleitet werden, gestaltet sich sehr unterschiedlich. In den Fällen 31, 32 und 34 werden die Ursachen für die

Ergebnisse bzw. die Probleme, die sich herausstellten, noch einmal aufgegriffen. So wird bspw. in Fall 33 berichtet, dass aufgrund der Ergebnisse beschlossen wurde, was noch einmal gesondert im Unterricht geübt werden muss. Fall 34 jedoch schlussfolgert nichts aus den Ergebnissen, da diese als zu gut angesehen werden, um aktiv zu werden. Konkret danach gefragt, berichten allerdings - teilweise konträr zu den vorherigen Aussagen - einzelne Akteure der Fälle 32, 34 und 35, dass keine Konsequenzen aus den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten gezogen wurden.

Vor allem in Fall 34 werden die Ergebnisse eher affirmativ genutzt. Es ist über die Bestätigung einer „Exzellenz“ kein weiterer Sinn in der Auseinandersetzung mit VERA zu erkennen.

In Fall 31 werden die Ergebnisse vor allem dazu genutzt, Defizite bei den Schüler/-innen festzustellen. In den Fällen 31, 33 und 35 werden die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten vor allem genutzt, um Stärken und Schwächen der Schüler/-innen festzustellen. Weiterhin wird in den Fällen 33 und 34 auf Fachbereichs- und Lehrkräfteebene Ursachenanalyse zum Zustandekommen der VERA-Ergebnisse betrieben. Eine Reflexion der eigenen Arbeit mit Hilfe der VERA-Tests erfolgt in den Fällen 33 und 34 in einzelnen Fachbereichen und einzelnen Lehrkräften. Eine Reflexion der eigenen Arbeit mit Hilfe der Leistungstest erfolgt in den Fällen 33 und 34.

Bis auf einen Fall wird in allen Schulen berichtet, dass die Eltern über die Ergebnisse in VERA informiert werden (32, 33, 34 und 35). In der Schule 33 wurden außerdem Arbeitshefte als Empfehlungen zum Üben für die Schüler/-innen an die Eltern weitergegeben.

In den Fällen 31, 32, 34 und 35 wurden durch das Kollegium bereits Fortbildungen zum Thema Vergleichsarbeiten wahrgenommen (z.T. fielen darunter allgemeine Informationsveranstaltungen des VERA durchführenden Instituts). Während in den Fällen 31 und 35 der Wunsch nach weiteren Fortbildungen besteht, wird in den Schulen 33, 34 und auch 35 kein Bedarf an Weiterbildungsmaßnahmen gesehen. In der Schule 34 berichten einzelne Lehrkräfte, dass sie selber bereits Fortbildungen zum Thema ‚Vergleichsarbeiten‘ angeboten haben.

Zielvereinbarungen können seitens der Schulaufsicht bei schlechten Ergebnissen in VERA vereinbart werden. Da der Stellenwert von VERA als Kontrollinstrument kein großer ist, wird eher auf schwache Ergebnisse in zentralen Prüfungsarbeiten verwiesen, die Grundlage für Zielvereinbarungen sein können. VERA wird seitens der Schulaufsicht einhellig als ein Instrument für die Schulen gesehen. Anders scheint die Wahrnehmung auf Seiten der schulinternen Akteure zu sein.

Die Auffassungen zu VERA als Kontrollinstrument gestalten sich sowohl zwischen den Fällen als auch innerhalb der Fälle sehr heterogen. Durch die Schulen 31, 33 und 35 wird VERA die Funktion der Kontrolle abgesprochen bzw. nicht wahrgenommen. Gleichzeitig wird aber auch in den Fällen 31 und 35 konstatiert, dass VERA als Kontrollinstrument aufgefasst wird bzw. werden kann.

Auch das Treffen von Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht ist unterschiedlich. In den Fällen 31, 32 und 33 wird berichtet, dass dies nicht geschieht bzw. nicht notwendig ist. In der

Schule 32 werden Ziele lieber innerhalb der eigenen Institution festgesetzt. Fall 34 hingegen berichtet, dass Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht getroffen wurden.

In allen Fällen wird berichtet, dass auf eine Veröffentlichung der Ergebnisse im Sinne einer Außendarstellung verzichtet wird (31, 32, 33, 34 und 35).

Im Fall 34 würde jedoch eine Veröffentlichung der Ergebnisse zu Zwecken der Außendarstellung befürwortet werden.

**(Carolin Ramsteck)**

### Die Fälle 41 bis 45

Die Schulaufsicht selbst hat keinen Einblick in die VERA-Ergebnisse und ist somit in die Maßnahmenableitung nicht involviert. In den Fällen 41 und 43 ist die Schulaufsicht darüber froh, da sie die Gründe für das oftmals schlechte Abschneiden nicht ableiten kann. Sie externalisiert die Aufarbeitung und Nutzung von VERA an die einzelnen Schulen. In den Fällen 42 und 45 kritisiert die Schulaufsicht die mangelnde Dateneinsicht, da sie die Schulen gezielt unterstützen möchte. In Fall 42, 44 und 45 verweist die Schulaufsicht darauf, dass zeitliche Friktionen eine Auswertung von VERA zusammen mit den Schulen verhindern. Im Fall 44 wird punktuell mit unterdurchschnittlich abschneidenden Schulen gearbeitet. Der Schulaufsicht sind in den Fällen 42 und 45 keine Konsequenzen aus VERA bekannt, da die Schulen mit der Schulaufsicht zum Thema VERA nicht inhaltlich arbeiten.

In den Fällen 41 und 44 wird kein Handlungsbedarf gesehen, Maßnahmen abzuleiten, da die VERA-Ergebnisse nicht „katastrophal“ sind. Liegen schlechte VERA-Ergebnisse vor, wird dies in Fall 41 auf eine ungünstige Klassenzusammensetzung zurückgeführt. Zudem erschwert eine wenig vertrauensvolle Atmosphäre im Kollegium, das gegenüber VERA Frust empfindet, eine mögliche Maßnahmenableitung. Auch in Fall 43 ist das Lehrerkollegium negativ auf VERA zu sprechen. In Fall 42 werden keine schul- und fachbereichsweiten Maßnahmen abgeleitet, ebenso wie in Fall 44. In Fall 45 berichtet die Schulleitung, dass strukturiert auf Ebene der Fachbereiche Maßnahmen erarbeitet wurden. So wird schulweit die Lesekompetenzentwicklung über alle Fächer hinweg gestärkt, da die VERA-Aufgabenformate von Schüler/-innen nicht durchdrungen worden sind. Die Förderung der Lesekompetenz wurde in ein Methodencurriculum eingebettet, was einer instrumentellen Nutzung von VERA entspricht.

In den Fällen 41, 42, 43 und 45 ziehen die Lehrer/-innen aus VERA individuelle Schlüsse für ihren Unterricht: So arbeiten sie mit neuen Aufgabenformaten – teilweise angelehnt an die Vergleichsarbeiten, gestalten Aufgaben abwechslungsreicher, wiederholen (z.T. über Hausaufgaben) und intensivieren die Bereiche, die bei VERA ungenügend bearbeitet wurden, nutzen teilweise VERA zur Notengebung oder passen den Stoffverteilungsplan und ihre Schwerpunktsetzung an. Über alle Lehrkräfte hinweg kann die Nutzung von VERA als konzeptuell klassifiziert werden.

In den Fällen 43, 44 und 45 wird VERA als Instrument angesehen, das überprüft, ob der Lehrplan erfüllt worden ist. Lehrkräfte aus den Fällen 41, 42, 44 und 45 leiten von VERA eine

gezielte Förderung von Schüler/-innen ab, die jedoch nicht immer im benötigten Umfang möglich ist und eher auf der konzeptuellen Ebene verbleibt.

Bei Elternabenden werden die Ergebnisse klassenstufenweise vorgestellt, zudem werden den Schüler/-innen die Individualergebnisse ausgehändigt. Die VERA Ergebnisse werden in den Fällen 41 und 43 als Rechenschaftslegung gegenüber den Eltern verwendet, dass die Lehrkräfte einen guten Unterricht betreiben.

Eine schulaufsichtliche instrumentelle Unterstützung der Schulen beim Umgang mit VERA erfolgt in den Fällen 41 und 43 über eine/n Fachberater/-in, den/die die Schulen anfordern können. Diese/r leitet aus den Fragen der Schule einen Arbeitsauftrag ab, den die Schule mit Hilfe des Schulberichts selbst erledigen muss. Gemeinsam mit der Schule werden dann Konsequenzen abgeleitet. Diese Unterstützung wird im Fall 41 nicht erwähnt. Als Unterstützung der Lehrkräfte nennt die Schulleitung aus Fall 41 sowie die Schulaufsicht aus Fall 44 den Lehrerwechsel bei einem mehrmals unterdurchschnittlichen Abschneiden. In Fall 43 führt die Schulleitung Hospitationen bei Lehrkräften mit schlechten VERA-Ergebnissen durch, die in ein Mitarbeitergespräch – das jedoch durch das Berufsbeamtentum eingeschränkt ist – münden. Im Fall 45 wurde die abgeleitete Maßnahme der Lesekompetenzförderung durch schulinterne Weiterbildungen zum Thema durch die Deutsch-Fachberatung unterstützt. In Fall 44 nehmen die VERA-Ergebnisse Einfluss auf die von der Schulaufsicht angebotenen Weiterbildungen, die jedoch nicht direkt auf VERA und den Umgang damit zielen.

VERA wird durch die Schulaufsicht nicht als Kontrollinstrument wahrgenommen, kann aber zu Zielvereinbarungen mit den Schulen führen. Die Schulleitungen in den Fällen 41, 43 und 44 nutzen VERA dennoch zur Kontrolle. In den Fällen 41 und 44 spricht jeweils die Schulleitung diejenigen Lehrkräfte direkt an, deren Klassen schlecht bei VERA abschneiden. In Fall 43 wird in Dienstberatungen auf VERA als einziges Instrument, das die Arbeit von Lehrkräften evaluiert, zurückgegriffen. In Fall 45 fließen VERA-Ergebnisse als Grundlage der schulischen Schwerpunktsetzung indirekt in Zielvereinbarungen mit ein.

Die VERA-Ergebnisse werden in allen Fällen nicht zur Außendarstellung verwendet, sondern werden schulintern auf Elternabenden oder der Schulkonferenz publik gemacht.

**(Carolin Ramsteck)**

### Tabellarische Übersicht Fälle 11-15 und 41-45

In Bezug auf die Nutzung von VERA-Daten können zusammenfassend folgende qualitativen Ausprägungen in den Fallbeschreibungen identifiziert werden:

Aufgrund der VERA-Daten abgeleitete Maßnahmen...		Fälle
<b>... der Unterrichtsentwicklung auf Schul- und Fachbereichsebene</b>		
	Keine Maßnahme	13, 14, 41, 42, 43, 44
strategisch	Vorbereitung der Schüler/-innen auf VERA-Tests erfolgt strukturiert durch Fachbereichsbeschluss	12
instrumentell	Verbesserung der Lesekompetenzentwicklung erfolgt fächerübergreifend und strukturiert durch Fachbereichsbeschluss	45

	Ableitung von Maßnahmen erfolgt institutionalisiert durch geschaffene Funktionsstellen/ entwickelte Förderkonzepte	11, 12, 15
<b>...der Unterrichtsentwicklung auf Lehrerebene</b>		
	Keine Maßnahme	14, 44
konzeptuell	VERA-Aufgabenformate werden im Unterricht eingeführt, dies ist durch einen Fachbereichsbeschluss strukturiert	11, 12
	Wiederholung von Inhalten/Stoffgebieten erfolgt formalisiert durch fach-/schulweite Ressourcen (Aufgabenblätter, Hausaufgaben)	12, 13, 15
	Individuelle Maßnahmen (z.B. Einsatz neuer Aufgabenformate, Wiederholen)	41, 42, 43, 45
<b>...der Diagnose</b>		
	Keine Maßnahme	43
strategisch	Formalisiert durch Analysebogen, der die VERA-Daten zu Dokumentationszwecken erfasst	13
konzeptuell	Mittels formalisiertem Analysebogen werden Förderbedarfe der Schüler/-innen aufgedeckt und thematisiert	11, 12
	VERA als Indikator für gezielte Förderung mittels Poolstunden/Einzelförderung	41, 42, 44, 45
instrumentell	Mittels formalisiertem Analysebogen, der die VERA-Daten erfasst, erfolgt Einzelförderung der Schüler/-innen	14
	Mittels VERA und dem Einsatz eines formalisierten Analysebogens werden Förderbedarfe aufgedeckt und eine entsprechende gezielte Förderung mittels Poolstunden/Einzelförderung abgeleitet	15
<b>...der Elternberatung</b>		
strategisch	Formalisiert durch Rundbrief/VERA-Ergebnisbogen, was teilweise zur Rechenschaftslegung gegenüber Eltern dient	12, 15, 41, 42, 43, 44, 45
konzeptuell	Institutionalisierte Beratung durch Lehrkraft-Schüler/-in-Eltern-Gespräch	12
	Strukturierte Information über Hintergründe und Abschneiden bei VERA durch Elternabende	11, 12, 13, 14, 15
<b>...der Unterstützung durch die Schulaufsicht</b>		
	Keine Unterstützung durch SchA	42, 45
	Fortbildungen/Unterlagen wenig wirkungsvoll	11
strategisch	SchA bietet Unterstützung in Form von Fortbildungsmaßnahmen an, hierbei ist VERA kein eigenständiges Thema	11, 12, 13, 14, 15, 44
	SchA unterstützt durch Lehrerwechsel bei wiederholtem unterdurchschnittlichen VERA-Abschneiden	44
instrumentell	SchA bietet VERA-spezifische Unterstützung durch Fachberater an, der gemeinsam mit Schule Konsequenzen ableitet	41, 43
<b>...der Unterstützung durch die Schulleitung</b>		
	Keine Unterstützung durch SL	11, 12, 13, 14, 42, 44
strategisch	SL unterstützt durch Lehrerwechsel bei wiederholtem unterdurchschnittlichen VERA-Abschneiden	41
instrumentell	SL unterstützt durch Hospitation bei L mit schlechten VERA-Ergebnissen	43
	Strukturierte Unterstützung durch schulinterne Fortbildung zu VERA	15, 45

<b>...der Kontrolle durch die Schulaufsicht</b>		
	Keine Kontrollmaßnahme durch SchA	11, 12, 13, 14, 15, 41, 42, 43, 44, 45
	Kein Einfluss von VERA auf Zielvereinbarungen	11, 12, 13, 14, 15, 41, 42, 43, 44
instrumentell	VERA fließt in Zielvereinbarungen ein	45
<b>...der Kontrolle durch die Schulleitung</b>		
	Keine Kontrollmaßnahme durch SL	13, 14, 42, 45
strategisch	VERA als Möglichkeit der Leistungsbewertung der Lehrkräfte <i>aus Sicht der L</i>	11, 12
	Strukturiert durch bilaterale Gespräche zwischen SL – L	15, 41, 43, 44

**Tabelle 4: Ausprägungen der Maßnahmenableitung aufgrund der VERA-Daten in den Fällen 11-15 und 41-45**

(Barbara Musicic)

### Tabellarische Übersicht Fälle 21-24

In Bezug auf die Nutzung von VERA-Daten können zusammenfassend folgende qualitativen Ausprägungen in den Fallbeschreibungen identifiziert werden:

<b>Aufgrund der VERA-Daten abgeleitete Maßnahmen...</b>	<b>Fälle</b>
<b>... der Unterrichtsentwicklung auf Schul- und Fachbereichsebene</b>	
Systematische Bestrebungen, VERA als Instrument zur Schul- und Unterrichtsentwicklung einzusetzen	22
Sprachförderung	22
Vereinbarung von Zielentwicklungen, die nach einem gewissen Zeitraum kontrolliert werden; jedoch kann Schulaufsicht keine Sanktionen einleiten	SchA (21), SchA (23)
Zielvereinbarungen mit Schulaufsicht	21
Ansprechpartner ermittelt, die Arbeitsmittel entwickeln	22
Schulbezogene Maßnahmenableitung	21, 22
<b>...der Unterrichtsentwicklung auf Lehrerebene</b>	
Curriculare/fachbezogene Maßnahmenableitung	21, 22, 23, 24
Prozessbezogene Maßnahmenableitung	22, 23
Adaption des Unterrichts	22 (teilweise)
<b>...der Diagnose</b>	
Verbindung zwischen Ergebnissen und Unterricht hergestellt inklusive systematischer Auseinandersetzung mit Ergebnissen	22
Diagnostische Maßnahmen durch die Lehrkräfte	21, 22
<b>...der Unterstützung durch die Schulaufsicht</b>	
Unklares Rollenverständnis (Kontrolle – Unterstützung) der Schulaufsicht, was mit der Übertragung der Verantwortung an die Schulen einhergeht	SchA (21, 22, 23, 24)
Diffuses Verständnis der Verantwortung zwischen Schulaufsicht und Schulleitung beeinflusst die Maßnahmenableitung erheblich negativ	21, 23, 24
Schulaufsicht in der Rolle des Unterstützers, der Selbsthilfe bietet	SchA (23, 24)
Unterstützung gelingt aber kaum (eigene Einschätzung und Einschätzung anderer schulischer Akteure)	SchA (23, 24)
Wenig Möglichkeiten für Maßnahmenableitung	SchA (23, 24)
Handlungsbedarf wird aufgrund guter Ergebnisse nicht gesehen	SchA (23, 24)
Eingreifen nur bei schlechten oder auffälligen Ergebnissen	SchA (23, 24)

<b>...der Unterstützung durch die Schulleitung</b>	
(unregelmäßige) Teilnahme der Schulleitung an Fachkonferenzen	22
Wissenschaftliche Begleitung inklusive Fortbildungstag zu VERA	22

**Tabelle 5: Ausprägungen der Maßnahmenableitung aufgrund der VERA-Daten in den Fällen 21-24**

(Tanja Graf)

### Tabellarische Übersicht Fälle 31-35

In Bezug auf die Nutzung von VERA-Daten können zusammenfassend folgende qualitativen Ausprägungen in den Fallbeschreibungen identifiziert werden:

<b>Aufgrund der VERA-Daten abgeleitete Maßnahmen...</b>		<b>Fälle</b>
<b>... der Unterrichtsentwicklung auf Schul- und Fachbereichsebene</b>		
strategisch	Vorbereitung der Schüler/-innen auf VERA-Tests erfolgt durch VERA-Aufgaben	31, 33, 34, 35
<b>...der Unterrichtsentwicklung auf Lehrerebene</b>		
konzeptuell	VERA-Aufgabenformate werden im Unterricht genutzt	31, 32, 33, 34, 35
<b>...der Diagnose</b>		
	Keine Maßnahme	32, 34, 35
konzeptuell	Mittels VERA-Ergebnissen werden Ursachen für die Defizite gesucht	31, 32, 34
<b>...der Elternberatung</b>		
	Strukturierte Information über Hintergründe und Abschneiden bei VERA durch Elternabende	32, 33, 34, 35
<b>...der Kontrolle durch die Schulaufsicht</b>		
	VERA wird nicht als Kontrollinstrument wahrgenommen	31, 33, 35
	VERA wird als Kontrollinstrument wahrgenommen	31, 35
instrumentell	VERA fließt in Zielvereinbarungen ein	34

**Tabelle 6: Ausprägungen der Maßnahmenableitung aufgrund der VERA-Daten in den Fällen 31-35**



#### **4. Identifikation von Handlungsmustern bei der evaluativen Nutzung von VERA-Daten**

Die Handlungsmuster bei der evaluativen Nutzung von VERA-Daten können analog zu den Handlungsmustern bei der Nutzung von VERA im Grad (Ausprägung) der Nutzung nach Visscher und Coe (2003) sowie in den Maßnahmen, die aufgrund von VERA auf den unterschiedlichen Akteursebenen abgeleitet werden, unterschieden werden.

**(Carolin Ramsteck)**

##### **Die Fälle 11 bis 15**

Die Schulaufsicht befindet VERA als Instrument für die Selbstevaluation der Schulen. Den Prozess der Schulentwicklung, der durch VERA angestoßen wird, begleitet sie nicht. Sie externalisiert die nachhaltige Verwendung der VERA-Daten an die Schulen, die damit fallspezifisch verfahren:

- In Fall 11 wird VERA zur Selbstevaluation verwendet. Laut Schulleitung hat VERA Einfluss auf das Schulcurriculum. Die Koordinierungsstelle soll helfen, dass VERA nicht nur formal sondern auch inhaltlich umgesetzt und zur Schulentwicklung herangezogen wird. Die Ebenen der Fachschaft und der Lehrer/-innen sehen keine Berührungspunkte zwischen VERA und Selbstevaluation und können auch keine konkreten Schulentwicklungsmaßnahmen nennen.
- In Fall 12 fließt VERA in das Schulportfolio und in das Fachcurriculum (Mathematik) ein. Die Schulleitungsebene und die Lehrerebene erachten dies jedoch nicht als Schulentwicklung.
- In Fall 13 sieht die Schulleitung das Schulprofil durch VERA bestätigt. Da VERA nicht akzeptiert wird, wird das Instrument nicht zur Selbstevaluation und zur Schulentwicklung herangezogen. VERA stößt jedoch eine inhaltliche Diskussion über Bindendifferenzierung an.
- In Fall 14 wird VERA nicht zur Selbstevaluation und Schulentwicklung herangezogen, da es aus Mangel an Vorgaben nicht ernsthaft betrieben wird und zu sehr vereinfacht. VERA gibt jedoch Rückschlüsse, dass die Profilbildung weiter intensiviert werden muss.
- In Fall 15 fließt VERA über die Projektevaluation in die Selbstevaluation ein. Zur Projektevaluation gehört die Entwicklung des Förderunterrichts und die Verteilung der Poolstunden, hierfür konnten aus VERA Hinweise gezogen werden. Die VERA-Ergebnisse werden auch für die Evaluation des eigenen Unterrichts verwendet und gehen schließlich in das Schulcurriculum und die einzelnen Fachcurricula ein. VERA wird zur Qualitätskontrolle verwendet, indem die Ergebnisse protokolliert und jährlich verglichen werden. Zudem wirkt es auch auf das schulische Leitbild „Fordern und Fördern“.

In allen Fällen werden die Ergebnisse von VERA und die abgeleiteten Maßnahmen für die Fremdevaluation (teilweise über die Aufnahme in das Schulportfolio) archiviert. In Fall 13 hat die Fremdevaluation den Umgang mit VERA kritisiert, ohne die Gründe zu beachten.

Die Veröffentlichung der VERA-Ergebnisse könnte nach Meinung der Schulaufsicht der Intention von VERA abträglich sein. Durch den Druck, der mit der Publikation von schulspezifischen VERA-Daten in der Öffentlichkeit entstehen würden, könnten falsche Schlüsse gezogen werden. Die Bekanntgabe der VERA-Ergebnisse auf Elternabenden ist in allen Fällen die einzige Art der Veröffentlichung.

**(Barbara Music)**

### Die Fälle 21 bis 24

Die evaluative Nutzung von VERA 8-Daten fällt in allen Fällen und auf allen Akteursebenen insgesamt marginal aus, was auf unterschiedliche Gründe zurückzuführen ist.

Auf Schulaufsichtsebene bleiben auf Vergleichsarbeiten basierende, evaluative Maßnahmen aus. Stattdessen werden derartige Maßnahmen sowie Schulentwicklungsprozesse an die Schulen selbst delegiert. Eine Begleitung oder aktive Unterstützung dieser Prozesse durch die Schulaufsicht wird so gut wie nicht geleistet.

In den Fällen 22 und 24 werden die Ergebnisse nicht veröffentlicht. Die Schulleitung in Fall 24 ist strikt dagegen, weil sie ein Ranking durch die Bekanntgabe der VERA-Daten in ihrem Bezirk verhindern möchte. Die Schulleitung im Fall 22 dagegen hat die VERA-Ergebnisse bislang nicht veröffentlichen lassen, wäre aber grundsätzlich nicht dagegen, sofern sie kommentiert veröffentlicht werden würden. In dem Fall wäre sichergestellt, dass die VERA-Ergebnisse von allen (v.a. Eltern) richtig interpretiert werden würden. In den Fällen 21 und 23 erfolgt die Veröffentlichung der Ergebnisse auf der Homepage der Schulen oder im Schulprogramm. Auch werden die Eltern bzw. Gesamtelternvertreter/-innen über die VERA 8-Ergebnisse in einem Fall (23) informiert. Die Nutzung von VERA 8 als Evaluationsinstrument für Schulentwicklungsprozesse bleibt größtenteils aus, auch wenn im Allgemeinen unterschiedliche Verfahren (u.a. LAL 7, Parallelarbeiten, Feedbackbögen) eingesetzt und die Evaluationsdaten von den Schulleitungen durchaus für die Schulentwicklung verwendet werden. Anstelle von VERA 8 werden andere Instrumente der Selbstevaluation, bspw. selbst konzipierte, schulinterne Vergleichsarbeiten, die aussagekräftiger als VERA 8 eingeschätzt werden, in den Fällen 23 und 24 eingesetzt. Darüber hinaus wurden z.B. anlässlich schlechter MSA-Ergebnisse Änderungen des Schulcurriculums vorgenommen. Lediglich in einem Fall (22) wird der Umgang mit Vergleichsarbeiten von der Schulleitung als Teil der Schulentwicklung und als Ergänzung weiterer Evaluationsinstrumente, wie LAL 7, MSA oder eigener Parallelarbeiten, beurteilt.

Ähnlich wie auf der Schulleitungsebene werden aus Perspektive der Fachbereichsleiter/-innen VERA 8-Ergebnisse nicht als Impuls für die Schulentwicklung verwendet. In Fall 24 werden die VERA-Daten zwar prinzipiell als Beitrag zur Schulentwicklung eingeschätzt,

praktisch jedoch aufgrund sehr guter Ergebnisse vernachlässigt. Fall 22, bei dem die Fachbereichsleitungen Englisch und Deutsch VERA 8 für die Schul- und Unterrichtsentwicklung als geeignet bewerten und die Daten kontinuierlich für schulentwickelnde Prozesse einbeziehen (bspw. für die Arbeit am Schulprogramm), bildet auch hier die Ausnahme.

Auch wenn die einzelnen Lehrer/-innen Vergleichsarbeiten in seltenen Fällen zur Schulentwicklung einsetzen, sind sehr differente Einschätzungen der Lehrkräfte dazu in den unterschiedlichen Fächern erkennbar: In Fall 22 fasst die Mathematik-Lehrkraft – im Gegensatz zur Lehrer/-in im Fach Deutsch – VERA 8 als einen Beitrag zur Schulentwicklung auf. Auch in Fall 24 wird eine Schulentwicklung durch den Einbezug der Vergleichsarbeit in die Schulprogrammarbeit konstatiert. Fall 21 hingegen sieht VERA nicht als einen Beitrag zur Entwicklung der Schule. In allen Fällen wird berichtet, dass keine Veröffentlichung der Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten stattfindet. Allerdings berichten in zwei Fällen einzelne Lehrkräfte demgegenüber, dass das anonymisierte Gesamtergebnis öffentlich zugänglich gemacht wird (21 und 24). Darüber hinaus sieht Fall 21 in VERA keinen Beitrag zur Selbstevaluation der Schule.

**(Tanja Graf)**

### Die Fälle 31 bis 35

In keinem der Fälle werden VERA Ergebnisse veröffentlicht. In Fall 34 wurde es (aufgrund der sehr guten Ergebnisse) erwogen aber bislang nicht umgesetzt. Ergebnisse der zentralen Prüfungen werden in Brandenburg seit Jahren an zentraler Stelle veröffentlicht. Eine Weitergabe der Ergebnisse nach Außen geschieht durch die Besprechung in Schulkonferenzen oder Information der Eltern durch Elternkonferenzen/ -abende.

VERA wird vereinzelt als Teil der Selbstevaluation gesehen (31, 34 und 35). Eine Mathelehrkraft in Fall 34 äußert jedoch explizit, dass sie VERA als eine Evaluation ihres eigenen Unterrichts ansieht. Aus Perspektive der Schulaufsicht ist VERA ein Instrument für die Schulen (Fälle 31,32,33).

Die Schulaufsicht (Fall 34 und 35) sieht VERA insofern als einen Teil der Selbstevaluation an, als dass es die Möglichkeit bietet, die eigene Leistung (als Schule) im Vergleich zu anderen Schulen und zum mittleren Landesergebnis in Bezug zu setzen und damit eine Verortung der eigenen Ergebnisse möglich zu machen.

In Fall 35 wird VERA vor allem als eine Überprüfung von „Außen“ gesehen, mit Hilfe derer die Leistung der Schüler/-innen reflektiert werden kann.

In VERA wird in keinem der Fälle Potential für Maßnahmen einer Schulentwicklung gesehen.

## Die Fälle 41 bis 45

In den Fällen 41 und 43 sieht die Schulaufsicht von einer Veröffentlichung der Ergebnisse mittels Ranking ab, da die Öffentlichkeit ohne Kenntnis der Hintergründe oft „gefährliche“ Diskussionen führt und die Schulen ihren Handlungsspielraum nach eigenen Bedürfnissen steuern sollen. In den Fällen 42, 44 und 45 ist der Wunsch nach einem Ranking vorhanden, hierbei sind die Konsequenzen nicht abschätzbar. In Fall 44 plant die Schulleitung, auf der Homepage über VERA zu berichten. Die weiteren Fälle sprechen sich auf Schulleitungsebene gegen eine öffentliche Bekanntgabe der Ergebnisse aus, da sich VERA auf die individuelle Arbeit der Lehrkräfte bezieht. In allen Fällen soll auf Elternabenden über VERA informiert werden – dies wird auch umgesetzt.

In allen Fällen externalisiert die Schulaufsicht evaluative Maßnahmen an die Einzelschulen. In den Fällen 41 und 43 wird VERA von der Schulaufsicht als ein Instrument der Selbstevaluation betrachtet, das die weiteren Instrumente (ThüNiS, Besondere Leistungsfeststellung, Abitur) gut ergänzt. In Fall 41 überlagert auf Lehrerebene die Teilnahme an EVAS das Thema VERA, so dass VERA – im Kontrast zur Meinung der Schulleitung – in keinem Bezug zur schulinternen Evaluation gesehen wird. Auch fließt VERA nicht in die Schulentwicklung mit ein. In Fall 43 wird VERA mittelbar über die Kompetenzbetrachtung bei der internen Evaluation berücksichtigt. Der EVAS Prozess greift die interne Evaluation auf und zusammen mit der Fremdevaluation findet VERA Berücksichtigung bei den Zielvereinbarungen. VERA wirkt zudem auf die Methodenvielfalt als Profilschwerpunkt der Schule und fördert somit die Schulentwicklung.

In den Fällen 42 und 45 versteht die Schulaufsicht VERA als Instrument der Selbstevaluation. Dieses Instrument wird von den Schulen jedoch nicht freiwillig zur Reflektion der eigenen Arbeit genutzt. Da VERA nur Kernfächer abprüft, kann es nicht zu einer Schulentwicklung, die ganzheitlich angelegt ist, beitragen. Im Fall 42 ist die Ebene der Fachbereiche und der Lehrkräfte evaluationsunwillig – eine Teilnahme an EVAS wurde abgelehnt, da EVAS als nicht gewinnbringend und als zusätzliche extern aufgetragene Arbeitsbelastung empfunden wird. In Fall 45 kann VERA Anstöße zur Unterrichtsentwicklung geben (Fördermaßnahmen, die sich im Methodencurriculum wiederfinden), aber durch die sich jährlich ändernden Tests kann eine Entwicklung nicht nachvollzogen werden.

In Fall 44 ist VERA noch kein Teil der Selbstevaluation, da die Schule derzeit noch an einem Schulprogramm und -konzept arbeitet. Zudem wird VERA nicht in die Schulentwicklung eingebunden, da kein Zusammenhang gesehen wird und – anders als bei der Teilnahme an EVAS – eine Berücksichtigung von VERA nicht vorgeschrieben ist.

(Carolin Ramsteck)

### Tabellarische Übersicht Fälle 11-15 und 41-45

Folgende Ausprägungen, die zu einer Heterogenität in der evaluativen VERA-Daten-Nutzung führen, konnten im Material gefunden werden:

VERA-Nutzung zur...	Fälle
<b>...Selbstevaluation (SEVA)</b>	
Keine	12, 41, 42, 44, 45
Evaluation des Schulprofils durch VERA (strategische Nutzung)	13, 14
VERA-Daten werden zur Selbstevaluation herangezogen z.B. zur Projekt- oder Unterrichtsevaluation, VERA als Qualitätskontrolle (instrumentelle Nutzung)	11, 15, 43
<b>...Schulentwicklung (SE)</b>	
Keine	14, 41, 42, 44
VERA fließt in das Schulportfolio und das Fachcurriculum ein, beides wird jedoch nicht als SE erachtet (strategische Nutzung)	12, 13
Änderung des Schulcurriculums durch VERA-Ergebnisse (instrumentelle Nutzung)	11, 15, 43, 45
<b>...Veröffentlichung</b>	
Keine	11, 12, 13, 14, 15, 41, 42, 43, 44, 45

Tabelle 7: Ausprägungen der evaluativen VERA-Nutzung in den Fällen 11-15 und 41-45

(Barbara Music)

### Tabellarische Übersicht Fälle 21-24

Folgende Ausprägungen, die zu einer Heterogenität in der evaluativen VERA-Daten-Nutzung führen, konnten im Material gefunden werden:

VERA-Nutzung zur...	Fälle
<b>...Selbstevaluation (SEVA)</b>	
Anstelle von VERA werden andere Evaluationsinstrumente genutzt	23, 24
<b>...Schulentwicklung (SE)</b>	
Keine Nutzung von VERA als Evaluationsinstrument zur Schulentwicklung	21, 22, 23, 24
VERA fließt in die Schulentwicklung mit ein und wird als Ergänzung weiterer Evaluationsmaßnahmen gesehen	22
VERA-Daten werden als relevant für Schulentwicklung gesehen, jedoch aufgrund guter Ergebnisse vernachlässigt	24
<b>...Veröffentlichung</b>	
Keine	22, 24
Veröffentlichung der Ergebnisse auf der Homepage oder im Schulprogramm	21, 23,
Elternvertretung/Elternschaft wird informiert	23

Tabelle 8: Ausprägungen der evaluativen VERA-Nutzung in den Fällen 21-24

## Tabellarische Übersicht Fälle 31-35

Folgende Ausprägungen, die zu einer Heterogenität in der evaluativen VERA-Daten-Nutzung führen, konnten im Material gefunden werden:

VERA-Nutzung zur...	Fälle
<b>...Selbstevaluation (SEVA)</b>	
Keine	33
VERA-Daten werden zur Selbstevaluation herangezogen z.B. zur Projekt- oder Unterrichtsevaluation, VERA als Qualitätskontrolle (instrumentelle Nutzung)	31(MA), 32, 33 (MA), 34(MA), 35(EN)
<b>...Schulentwicklung (SE)</b>	
Keine	31, 32, 33, 34, 35
VERA fließt in das Schulportfolio und/oder das Fachcurriculum ein, beides wird jedoch nicht als SE erachtet (strategische Nutzung)	z.T. 35, z.T. 31
<b>...Veröffentlichung</b>	
Keine	31, 32, 33, 34, 35

**Tabelle 9: Ausprägungen der evaluativen VERA-Nutzung in den Fällen 31-35**

## 5. Cross Case Analyse

In der abschließenden *Cross Case Analyse* wird eine abstrahierte bundesländerübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse erarbeitet (vgl. Tabelle 10). Diese weitere Materialstrukturierung ermöglicht sowohl die fallspezifische als auch fallvergleichende Rekonstruktion der (inhaltlichen) Gestaltung der Kommunikation sowie der abgeleiteten (evaluativen) Maßnahmen (Kelle und Kluge 2010; S. 108 ff.). Analog zur *Within Case Analyse* (Kapitel 2 bis 4) werden dieselben Ober- sowie Subkategorien für diese Auswertung berücksichtigt.

**(Carolin Ramsteck)**

### Kommunikation

Die Kommunikation bezüglich Vergleichsarbeiten durch die Schulaufsicht fällt in den vier Bundesländern recht unterschiedlich aus. In Thüringen betreibt die Schulaufsicht aktiv Kommunikation. Diese Prozesse sind strukturiert oder informell und erstrecken sich auf inhaltliche und/oder organisatorische Belange. In Baden-Württemberg wird seitens der Schulaufsicht die Kommunikation an andere Stellen des schulischen Mehrebenensystems externalisiert. Finden Kommunikationsprozesse statt, dann ist die Schulleitung maßgeblicher Adressat. Von Seiten der Schulen wird ein kommunikativer inhaltlicher und organisatorischer Austausch mit der jeweiligen Schulaufsicht nur in Baden-Württemberg und in Berlin initiiert. In Berlin geschieht dies lediglich bei schlechten VERA-Ergebnissen.

Zwischen den Ebenen der Schulleitung und der Fachbereiche kommt es über alle Bundesländer hinweg mehrheitlich zu einer Externalisierung der Kommunikationsaufgaben, indem die Schulleitung diese auf die Fachbereichsleiter/-innen überträgt. Die Fachbereichsleiter/-innen wiederum setzen die Schulleitungen über die aufgrund der VERA-Ergebnisse besprochenen Inhalte und abgeleiteten Maßnahmen formell in Kenntnis. Die inhaltliche Aufarbeitung bleibt in vielen Fällen aus. Vereinzelt ist die Schulleitung in der Kommunikation über die abgeleiteten Maßnahmen aktiv, wie Fälle aus Brandenburg oder Berlin zeigen. In Berlin wird die Schulleitung erst bei schlechten VERA-Ergebnissen kommunikativ initiativ.

Mit der Ebene der Lehrkräfte kommunizieren die Schulleitungen sehr heterogen, bundeslandintern jedoch recht homogen. So sind in Baden-Württemberg und in einem Fall aus Brandenburg organisatorische Punkte zentral, über die zum Teil informell gesprochen wird. In Thüringen werden organisatorische und inhaltliche VERA-Aspekte thematisiert. In Berlin findet ein Austausch wiederum nur bei schlechten Ergebnissen statt.

Zwischen Fachbereichs- und Lehrkräfteebene kommt es in allen Bundesländern zu einer kommunikativen Aufarbeitung von VERA; diese bezieht sich fast in allen Fällen auf inhaltliche und organisatorische Fragen. Die Komplexität der Inhalte, über die sich ausgetauscht wird, variiert dabei sehr stark. So werden in etlichen Fällen die Ergebnisse lediglich oberflächlich besprochen, in anderen Fällen findet eine systematische und strukturierte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen auf allen Aggregatsebenen statt.

Auf Fachbereichsebene werden in Berlin und Brandenburg die VERA-Ergebnisse nicht in allen Fächern besprochen, aus Baden-Württemberg und Thüringen liegen hierzu keine Angaben vor.

Die Lehrkräfte untereinander tauschen sich mehrheitlich informell über Inhalte und Organisation von VERA aus. Zudem werden Vergleichsarbeiten auch im Rahmen von Gesamtlehrerkonferenzen behandelt. In einem Baden-Württemberger Fall sehen die Lehrkräfte keinen Bedarf, über VERA zu sprechen. In Berliner und Brandenburger Fällen kam es aufgrund von VERA zu keiner Veränderung des Kommunikationsverhaltens auf Lehrerebene.

**(Barbara Music)**

### Nutzung (Maßnahmenableitung)

Generell kann in Bezug auf Maßnahmen bundeslandübergreifend festgestellt werden, dass in fast allen Thüringer Fällen und auch in Baden-Württemberg im Anschluss an VERA 8 so gut wie keine Maßnahmen abgeleitet oder Konsequenzen gezogen werden.

Insgesamt werden in Berlin, Brandenburg und teilweise auch in Baden-Württemberg punktuell unterrichtsbezogene Maßnahmen auf Schul- und Fachbereichsebene abgeleitet, die sich vor allem in curricularen bzw. fachbezogenen Aktivitäten (zum Beispiel fachübergreifende Lesekompetenzentwicklung) äußern. Systematische Bestrebungen, VERA als Instrument zur Schul- und Unterrichtsentwicklung einzusetzen oder den Unterricht im Anschluss an die VERA-Ergebnisse zu adaptieren, finden in fast keinem der untersuchten Fälle statt. Darüber hinaus läuft nur in Brandenburg in allen Fällen – nach Absprache im Fachbereich – die Vorbereitung der Schüler/-innen auf die VERA-Tests strukturiert ab. Daran schließt die Nutzung der VERA-Aufgabenformate im Unterricht an. Individuelle Maßnahmen für die Unterrichtsentwicklung auf Lehrerebene lassen sich bspw. in Form neu eingesetzter Aufgabenformate vorwiegend in Thüringen feststellen, wohingegen in Baden-Württemberg vereinzelt auch Inhalte bzw. Stoffgebiete formalisiert durch fach-/schulweite Ressourcen (Aufgabenblätter, Hausaufgaben) wiederholt oder VERA-Aufgabenformate im Unterricht – nach Absprache im Fachbereich – eingeführt werden.

In allen untersuchten Schulen werden die VERA-Daten als Diagnoseinformationen wahrgenommen. Diagnostische Maßnahmen auf Lehrerebene allerdings werden in allen Bundesländern nur in einzelnen Schulen eingeleitet. Dabei werden zu diagnostischen Zwecken teilweise Analysebögen eingesetzt und im Anschluss daran ggf. Fördermaßnahmen (z.B. durch sogenannte Poolstunden) für Schüler/-innen eingeleitet. Dies geschieht in den Fällen in Baden-Württemberg besonders strukturiert und formalisiert durch den Einsatz von Analysebögen, die VERA-Daten zu Dokumentationszwecken erfassen und darüber unter Umständen Förderbedarfe der Schüler/-innen aufdecken. In einer Berliner und zwei Brandenburger Schulen wurden des Weiteren bei einigen Lehrkräften eine



Verbindung zwischen VERA-Ergebnissen und Unterricht hergestellt. Punktuell zeigt sich in diesen Schulen dabei auch eine systematische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen.

Die VERA-Ergebnisse werden in allen Bundesländern zur Information der Eltern verwendet: In Baden-Württemberg, Berlin sowie Brandenburg werden strukturierte Information über die Hintergründe und das Abschneiden bei VERA in Elternabenden thematisiert, wohingegen in Thüringen das Informieren der Eltern formalisiert durch einen Rundbrief bzw. VERA-Ergebnisbögen erfolgt und teilweise zur Rechenschaftslegung gegenüber Eltern dient. Maßnahmen der Personalentwicklung finden bundeslandübergreifend bis auf die Einrichtung einer Funktionsstelle, die VERA bzw. Förderkonzepte koordiniert bzw. des Einsatzes eines VERA-Beauftragten in vier Fällen in Baden-Württemberg nicht statt.

Bei den unterrichts- und schulbezogenen Prozessen, die auf Grundlage von VERA 8 resultieren, erfahren bis auf zwei Schulen in Thüringen und zwei in Brandenburg alle untersuchten Fälle Unterstützung durch die Schulaufsicht. In Brandenburg werden in diesem Zusammenhang in den meisten Fällen Fortbildungen wahrgenommen (wobei auch VERA-Informationsveranstaltungen darunter gezählt werden); in allen Schulen aus Baden-Württemberg und einer Schule aus Thüringen bietet die Schulaufsicht Unterstützung in Form von Fortbildungsmaßnahmen an, wobei VERA 8 hierbei kein eigenständiges Thema darstellt. Über alle Fälle hinweg besteht ein unklares Rollenverständnis in den Schulaufsichten, das zwischen Kontrolle und Unterstützung variiert und als Grund für die mangelnde Unterstützung auf Seiten der Schulaufsichten gesehen werden kann. Damit geht größtenteils eine Übertragung der Verantwortung an die Schulen einher. Auch ein insgesamt diffuses Verständnis der Verantwortung zwischen Schulaufsicht und Schulleitung kann in den meisten Fällen identifiziert werden, das die Maßnahmenableitungen auf Schulebene negativ beeinflusst. Außerdem zeigt sich insbesondere in Berlin – sowohl durch die Einschätzung der Schulaufsicht als auch anderer schulischer Akteure – dass die Unterstützung durch die Schulaufsicht teilweise kaum gelingt. Ansonsten wird in einigen Fällen kein Handlungsbedarf durch die Schulaufsicht aufgrund guter VERA-Ergebnisse in den Schulen gesehen. Sie würden demnach erst bei schlechten oder auffälligen Ergebnissen aktiv eingreifen. Gleichzeitig werden in allen Fällen aus Baden-Württemberg und Thüringen durch die Schulaufsicht keine Kontrollmaßnahmen in Folge von VERA 8 eingeleitet. In denselben Fällen als auch in drei Brandenburger Fällen werden keine Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht beschlossen, so dass VERA keinen Einfluss auf Zielvereinbarungen hat. In Einzelfällen werden in Berlin, Brandenburg sowie Thüringen VERA-Ergebnisse als Grundlage für das Beschließen von Zielvereinbarungen verwendet.

Die Unterstützung der Schulleitung im Kontext von VERA 8 fällt in den Bundesländern eher marginal aus: In den meisten Fällen erfahren die weiteren schulischen Akteure im Kontext von VERA 8 gar keine Unterstützung durch die Schulleitung, bis auf wenige Ausnahmen, in denen die Schulleitung schulinterne Fortbildung anbietet, Hospitationen durchführt oder wissenschaftliche Begleitung von außen einholt. Vor allem in Berlin und Brandenburg ist gegenseitige Unterstützung der Lehrkräfte untereinander vorhanden.

Daneben wurden in den meisten Fällen keine Kontrollmaßnahmen durch die Schulleitung im Kontext von VERA initiiert. Allerdings finden sie in strukturierter Form in Einzelfällen in Baden-Württemberg und Thüringen durch bilaterale Gespräche zwischen Schulleitung und Lehrkräften oder durch die – aus Sicht der Lehrkräfte wahrgenommene – Möglichkeit zur Leistungsbewertung der Lehrkräfte statt.

**(Tanja Graf)**

## Evaluation

Die evaluative Nutzung von VERA-Daten kann zusammengefasst in drei Subkategorien dargestellt werden. Die drei Subkategorien VERA-Nutzung „zur Selbstevaluation“, „zur Schulentwicklung“ und „zur Veröffentlichung“ sind weniger differenziert ausgeprägt als die Kategorie Maßnahmenableitung in Folge von VERA. Hierin spiegelt sich der Stellenwert der evaluativen Nutzung von VERA-Daten an den Schulen.

Zur Selbstevaluation im Sinne einer Projekt- oder Unterrichtsevaluation werden VERA-Daten vor allem in den Brandenburger, vereinzelt auch in den Baden-Württemberger und Thüringer Fällen genutzt. Hier wird VERA also vornehmlich im Sinne einer Qualitätskontrolle genutzt. Zur Evaluation des Schulprofils nutzen einige Fälle in Baden-Württemberg die VERA-Ergebnisse. Anders als in den anderen Bundesländern berichten einzelne Fälle in Berlin von anderen Evaluationsinstrumenten, die sie zur Selbstevaluation nutzen.

Von einer Nutzung der VERA-Daten zur Schulentwicklung wird in Berlin und Brandenburg sehr wenig berichtet. In fast allen Fällen fließt VERA auch in Thüringen nicht in die Schulentwicklung ein. In Baden-Württemberg zeigt sich ein heterogeneres Bild. Einzelne Fälle berichten von Berücksichtigung von VERA im Schulportfolio und/oder den Fachcurricula. Diese Maßnahmen werden jedoch nicht als Schulentwicklungsmaßnahmen wahrgenommen. In Brandenburg ist diese Meinung ebenso vertreten. Über Änderungen des Schulcurriculums aufgrund von VERA-Ergebnissen berichten nicht nur in Baden-Württemberg einzelne Fälle, auch in Thüringen wird diese Maßnahme durchgeführt. Weiterhin gibt es in Berlin und Brandenburg vereinzelt Fälle, für die VERA in Schulentwicklungsprozessen relevant erscheint. Aufgrund sehr guter VERA-Ergebnisse wird aber kein Anlass gesehen, aktiv zu werden. Als Ergänzung weiterer Evaluationsmaßnahmen wird VERA in einem Berliner Fall gesehen.

Die Veröffentlichung der Ergebnisse spielt bei der VERA-Nutzung in fast allen Fällen keine Rolle. An zwei Berliner Schulen geben die Interviewten an, ihre VERA-Ergebnisse auf der Schulhomepage oder im Schulprogramm zu veröffentlichen.

## Die wichtigsten Ergebnisse auf einen Blick

### **Unterrichtsebene:**

Lehrkräfte interpretieren und nutzen VERA entsprechend ihrer fachdidaktischen Expertise und ihrer Ressourcen. Eine Professionalisierung durch VERA ist nicht erkennbar.

### **Fachschaftsebene:**

In den Fachkonferenzen werden Probleme der Durchführung aber auch die Ergebnisse besprochen. Einzelne Fachbereichsleitungen stoßen Gespräche über Folgemaßnahmen an.

### **Ebene der Schulleitung:**

Die Diskussion über VERA wird in der Regel an die Lehrkräfte und Fachschaften delegiert. Nur in einzelnen Fällen sind Ansätze für die Nutzung von VERA-Daten für die Schulevaluation erkennbar.

### **Ebene der Schulaufsicht:**

Die Schulaufsicht sieht die Verantwortung für den Umgang mit VERA bei den Schulen. Für Fortbildungen zum Umgang mit VERA sieht man die Landesinstitute in der Pflicht. In welchem Maße VERA-Daten für die Arbeit der Schulaufsicht herangezogen werden können, ist häufig unklar.

Subkategorie	Merkmale	Fälle																			
		11	12	13	14	15	21	22	23	24	31	32	33	34	35	41	42	43	44	45	
<b>...Schulaufsicht und Schule</b>	Kaum Kommunikation von Seiten der SchA						X	X	X	X	X	X	X	X							
	SchA betreibt strukturierte inhaltliche u. organisatorische Kommunikation															X		X			
	SchA betreibt unstrukturierte inhaltliche u. organisatorische Kommunikation																X			X	
	SchA betreibt organisatorische Kommunikation, die nicht gestaltet ist																		X		
	SchA externalisiert inhaltliche u. organisatorische Kommunikation, wird darüber nicht mittelbar in Kenntnis gesetzt	X	X	X	X	X															
<b>...Schule und Schulaufsicht</b>	Strukturierte inhaltliche und organisatorisch Kommunikation Schule – SchA (In Berlin jedoch nur bei schlechten Ergebnissen)	X		X			X	X	X	X											
	Keine/kaum Kommunikation Schule - SchA		X		X	X			X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
	Kommunikation hauptsächlich mit Schulleitung								X	X	X	X			X						
<b>...Schulleitung und Fachbereichsebene</b>	SL – FL externalisiert inhaltliche u. organisatorische Kommunikation, SL wird von FL in Kenntnis gesetzt, eine inhaltliche Aufarbeitung bleibt aus	X	X			X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X		X	
	SL-FL externalisiert inhaltliche u. organisatorische Kommunikation, fordert von FL keine Inkenntnissetzung darüber an			X	X														X		

11	12	13	14	15	21	22	23	24	31	32	33	34	35	41	42	43	44	45
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

	Schulleitung in Kommunikation aktiv					X	X												
	Schulleitung in Kommunikation passiv							X	X										
	Strukturierter Austausch über VERA, teilweise Einbindung der Schulleitung in Fachkonferenzen						X			X			X	X					
	Strukturierter Austausch erst bei schlechten oder abweichenden Ergebnissen					X		X	X										
<b>...Schulleitung und Lehrkräfte im Vorfeld und im Nachgang</b>	SL-L kommuniziert inhaltlich und organisatorisch strukturiert													X	X	X	X	X	
	SL-L kommuniziert organisatorisch gestaltet	X	X	X	X	X													
	Kommunikation nur bei schlechten Ergebnissen, ansonsten nicht existent						X	X	X	X									
	Informell									X			X						
	Formalisierte Form der Berichtslegung										X								
<b>...Fachbereichsebene</b>	VERA-Ergebnisse werden nicht in allen Fächern in den Fachkonferenzen thematisiert					X	X		X	X	X	X	X						
	Ergebnisse werden oberflächlich besprochen, Schülerebene steht im Vordergrund, Schul-, Klassen- oder Fächervergleiche werden selten gezogen					X		X	X										
	Systematische und strukturierte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen, Betrachtung auf allen Aggregatebenen						X												
	Hierarchische Vorgabe durch Schulleitung, VERA in den Fachkonferenzen zu thematisieren									X			X						
	Formalisierte Berichtslegung durch											X							

11	12	13	14	15	21	22	23	24	31	32	33	34	35	41	42	43	44	45
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

	die Lehrkräfte an die Fachbereichsleitung																			
<b>...Fachbereichsebene und Lehrkräfte</b>	FL-L kommuniziert inhaltlich und organisatorisch strukturiert	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
	FL-L kommuniziert organisatorisch gestaltet				X														X	
<b>...Lehrkräfte</b>	Inhaltlich und organisatorisch strukturierter Austausch zwischen den Lehrkräften (Gesamtlehrerkonferenz)	X	X	X		X	X	X	X	X			X	X						
	Keine strukturierte inhaltliche und organisatorische Kommunikation														X			X	X	
	L-L kommuniziert organisatorisch nicht gestaltet															X	X			
	informeller Austausch im Lehrerkollegium						X	X	X	X	X	X	X	X						
	Nur schülerbezogene Auswertung muss durch die Lehrkräfte alleine bewältigt werden, alle anderen geschehen in Zusammenarbeit der Ebenen								X											
	L-L kommunizieren nicht, Kein Bedarf bzw. keine Veränderung der Kommunikation				X		X	X	X	X			X	X						
	Gute Zusammenarbeit und Kooperation													X						
<b>Subkategorie</b>	<b>Merkmale</b>	<b>Fälle</b>																		
<b>Aufgrund von VERA-Daten abgeleitete Maßnahmen...</b>		11	12	13	14	15	21	22	23	24	31	32	33	34	35	41	42	43	44	45
<b>...der Unterrichtsentwicklung auf Schul- und</b>	Keine Maßnahmen			X	X											X	X	X	X	
	Schulbezogene Maßnahmenableitung (z.B. Förderkonzepte), unter anderem durch geschaffene	X	X			X	X	X												

11	12	13	14	15	21	22	23	24	31	32	33	34	35	41	42	43	44	45
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

<b>Fachbereichs- ebene</b>	Funktionsstelle																		
	Curriculare/fachbezogene Maßnahmenableitung, zum Beispiel fachübergreifende Lesekompetenzentwicklung						X	X	X	X	X	X		X					X
	Vorbereitung der Schüler auf VERA-Tests erfolgt strukturiert durch Fachbereichsbeschluss/mit VERA-Aufgaben		X								X		X	X	X				
	Ansprechpartner ermittelt, die Arbeitsmittel entwickeln							X											
	Systematische Bestrebungen, VERA als Instrument zur Schul- und Unterrichtsentwicklung einzusetzen							X											
<b>...der Unterrichtsent- wicklung auf Lehrerebene</b>	Keine Maßnahmen				X		X		X	X								X	
	VERA-Aufgabenformate werden im Unterricht eingeführt, dies ist durch einen Fachbereichsbeschluss strukturiert	X	X																
	VERA-Aufgabenformate werden im Unterricht genutzt										X	X	X	X	X				
	Wiederholung von Inhalten/Stoffgebieten erfolgt formalisiert durch fach-/schulweite Ressourcen (Aufgabenblätter, Hausaufgaben)		X	X		X													
	Individuelle Maßnahmen (z.B. Einsatz neuer Aufgabenformate, Wiederholen)															X	X	X	X
	Adaption des Unterrichts							X											
<b>...der Diagnose</b>	Keine Maßnahmen																X		
	Formalisiert durch Analysebogen, der die VERA-Daten zu Dokumentationszwecken erfasst und unter Umständen Förderbedarfe der	X	X	X															

11	12	13	14	15	21	22	23	24	31	32	33	34	35	41	42	43	44	45
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

	Schüler/innen aufdeckt																		
	Diagnostische Maßnahmen durch die Lehrkräfte, die teilweise durch einen Analysebogen erhoben werden und unter Umständen in einer Förderung (z.B. durch Poolstunden) der Schüler/innen münden			X	X	X	X		X	X		X		X	X		X	X	
	Verbindung zwischen Ergebnissen und Unterricht hergestellt inklusive systematischer Auseinandersetzung mit Ergebnissen						X				X		X						
<b>...der Elternberatung</b>	Formalisiert durch Rundbrief/VERA-Ergebnisbogen, was teilweise zur Rechenschaftslegung ggü Eltern dient		X			X									X	X	X	X	X
	Institutionalisierte Beratung durch Lehrkraft-Schüler-Eltern-Gespräch		X																
	Strukturierte Information über Hintergründe und Abschneiden bei VERA durch Elternabende	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X					
<b>...der Unterstützung durch die Schulaufsicht</b>	Keine Unterstützung durch SchA									X		X				X			X
	Wahrnehmen von Fortbildungen									X	X		X	X					
	SchA bietet Unterstützung in Form von Fortbildungsmaßnahmen an, hierbei ist VERA kein eigenständiges Thema	X	X	X	X	X													X
	SchA unterstützt durch Lehrerwechsel bei wiederholtem unterdurchschnittlichen VERA-Abschneiden																		X



11	12	13	14	15	21	22	23	24	31	32	33	34	35	41	42	43	44	45
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

	SchA bietet VERA-spezifische Unterstützung durch Fachberater an, der gemeinsam mit Schule Konsequenzen ableitet														X		X		
	Schulaufsicht in der Rolle des Unterstützers, der Selbsthilfe bietet							X	X										
	Unklares Rollenverständnis (Kontrolle – Unterstützung) der Schulaufsicht, was mit der Übertragung der Verantwortung an die Schulen einhergeht					X	X	X	X	X	X	X	X	X					
	Diffuses Verständnis der Verantwortung zwischen Schulaufsicht und Schulleitung beeinflusst die Maßnahmenableitung erheblich negativ					X		X	X										
	Unterstützung gelingt aber kaum (eigene Einschätzung und Einschätzung anderer schulischer Akteure)							X	X										
	Wenig Möglichkeiten für Maßnahmenableitung							X	X										
	Handlungsbedarf wird aufgrund guter Ergebnisse nicht gesehen							X	X										
	Eingreifen nur bei schlechten oder auffälligen Ergebnissen							X	X										
<b>...der Unterstützung durch die Schulleitung</b>	Keine Unterstützung durch SL	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X		X		
	SL unterstützt durch Lehrerwechsel bei wiederholtem unterdurchschnittlichen VERA-Abschneiden														X				
	SL unterstützt durch Hospitation bei L mit schlechten VERA-Ergebnissen																X		
	Strukturierte Unterstützung durch schulinterne Fortbildung zu VERA					X													X

11	12	13	14	15	21	22	23	24	31	32	33	34	35	41	42	43	44	45
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

	Wissenschaftliche Begleitung inklusive Fortbildungstag zu VERA						X													
	(unregelmäßige) Teilnahme der Schulleitung an Fachkonferenzen						X													
	Unterstützung innerhalb der Schule vorhanden						X	X	X	X		X	X	X						
...der Personalentwicklung	Keine Maßnahme			X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Schaffung einer Funktionsstelle, die VERA bzw. Förderkonzept koordiniert/ Einsatz eines VERA-Beauftragten	X	X		X	X														
...der Kontrolle durch die Schulaufsicht	Keine Kontrollmaßnahme durch SchA	X	X	X	X	X									X	X	X	X	X	
	Zielvereinbarungen mit Schulaufsicht						X		X				X						X	
	Keine Zielvereinbarungen bzw. VERA hat keinen Einfluss auf Zielvereinbarungen	X	X	X	X	X					X	X	X			X	X	X	X	
...der Kontrolle durch die Schulleitung	Keine Kontrollmaßnahme durch SL			X	X		X	X	X	X	X		X	X	X		X		X	
	VERA als Möglichkeit der Leistungsbewertung der Lehrkräfte <i>aus Sicht der L</i>	X	X																	
	Strukturiert durch bilaterale Gespräche zwischen SL – L					X									X		X	X		
<b>Subkategorie</b>	<b>Merkmale</b>	<b>Fälle</b>																		
<b>VERA-Nutzung...</b>		11	12	13	14	15	21	22	23	24	31	32	33	34	35	41	42	43	44	45
...zur Selbstevaluation	Keine Nutzung		X										X			X	X		X	X
	Evaluation des Schulprofils durch VERA			X	X															
	VERA-Daten werden zur Selbstevaluation herangezogen z.B. zur Projekt- oder Unterrichtsevaluation, VERA als Qualitätskontrolle	X					X					X	X	X	X	X			X	

11	12	13	14	15	21	22	23	24	31	32	33	34	35	41	42	43	44	45
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

	Anstelle von VERA werden andere Evaluationsinstrumente genutzt							X	X												
<b>...zur Schulentwicklung (SE)</b>	Keine Nutzung			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			
	VERA-Daten werden als relevant für Schulentwicklung gesehen, jedoch aufgrund guter Ergebnisse vernachlässigt							X				X									
	VERA fließt in das Schulportfolio und/oder das Fachcurriculum ein, beides wird jedoch nicht als SE erachtet		X	X						X				X							
	VERA fließt in die Schulentwicklung mit ein und wird als Ergänzung weiterer Evaluationsmaßnahmen gesehen							X													
	Änderung des Schulcurriculums durch VERA-Ergebnisse	X			X												X		X		
<b>...Veröffentlichung</b>	Keine Nutzung	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Veröffentlichung der Ergebnisse auf der Homepage oder im Schulprogramm						X		X												

Tabelle 10: Übersichtstabelle alle Fälle

## 6. Literatur

- Borchardt, A. & Göthlich, S. E. (2009): Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In Albers, S., Klapper, D., Konradt, U., Walter, A. & Wolf, J. (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung*. 3. Aufl., Wiesbaden: Gabler, S. 33-48.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Visscher, A.J. & Coe, R. (2003): School performance feedback systems: Conceptualisation, Analysis, and Reflection. *School effectiveness and school improvement*, 14 (3), 321-349.
- Yin, R. K. (2010): *Case Study Research: Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series, 5, 4. Aufl. Thousand Oaks u. a.: Sage.

Kuper, H.; Graf, T.; Muslic, B. (Freie Universität Berlin)

Maier, U.; Ramsteck, C. (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

# Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems. Anhang zum Schlussbericht

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Publikationen und Tagungsberichte seit Projektbeginn .....</b>	<b>373</b>
<b>2</b>	<b>Posterpräsentationen .....</b>	<b>381</b>
<b>3</b>	<b>Interviewleitfäden .....</b>	<b>382</b>
	3.1. Messzeitpunkt I.....	382
	3.2. Messzeitpunkt II.....	403
<b>4</b>	<b>Fragebögen.....</b>	<b>422</b>
	4.1. Statistische Angaben.....	422
	4.2. Einstiegsfragebogen.....	422
	4.3. Nachfassen Schulinformationen .....	424
<b>5</b>	<b>Transkriptionen .....</b>	<b>425</b>
<b>6</b>	<b>Kategoriensystem.....</b>	<b>427</b>
	6.1. Messzeitpunkt I.....	427
	6.2. Messzeitpunkt II.....	433
<b>7</b>	<b>Dokumentationslisten .....</b>	<b>439</b>
	7.1. Berlin/Brandenburg .....	439
	7.2. Baden-Württemberg/Thüringen .....	442
<b>8</b>	<b>Übersicht über Projektkoordinationstreffen .....</b>	<b>445</b>
	8.1. Tagesordnungen 2010 .....	447
	8.2. Tagesordnungen 2011 .....	450
	8.3. Tagesordnungen 2012 .....	454
<b>9</b>	<b>Gütekriterien der Datenaufbereitung und -auswertung.....</b>	<b>465</b>
<b>10</b>	<b>Zusammensetzung der geplanten und tatsächlichen Stichprobe .....</b>	<b>466</b>
<b>11</b>	<b>Vorgehen der Auswertung .....</b>	<b>467</b>
<b>12</b>	<b>Verwendete Literatur .....</b>	<b>468</b>

# 1 Publikationen und Tagungsberichte seit Projektbeginn

## Artikel und Buchbeiträge

### geplante Publikationen/ in Vorbereitung:

- Brauckmann, S., Kuper, H. & Thiel, F. (Hrsg.) (In Vorbereitung). New Educational Governance and Management Made in Germany (Arbeitstitel). SteBis Special Issue. International Journal of Educational Management, voraussichtliches Erscheinungsdatum: 2014.
- Frühwacht, A. (in Vorbereitung): Gütekriterien in qualitativen Studien.
- Frühwacht, A.; Graf, T.; Kuper, H. & Maier, U. (in Vorbereitung): Zusammenhang zwischen Merkmalen von Rückmeldungen und Lehrerhandeln.
- Ramsteck, C.; Muslic, B. (in Vorbereitung). A Neo-Institutional Perspective on Schools: Ways of Coupling and Decoupling within a Multi-Level Structured and Changing Organization.

### 2013

- Maier, U.; Ramsteck, C. & Frühwacht, A. (2013). Lehr-lerntheoretische Argumentationsmuster bei der Interpretation und Nutzung von Vergleichsarbeitsrückmeldungen durch Gymnasiallehrkräfte. Die Deutsche Schule - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 12. Beiheft, S. 74-96.
- Muslic, B.; Ramsteck, C. & Kuper, H. (2013). Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht im Kontext testbasierter Schulreform. Die Deutsche Schule - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 12. Beiheft, S. 97-120.

### 2012

- Frühwacht, A. & Maier, U. (2012). Konzeptionelle Vorstellungen über Bildungsstandards bei deutschen und finnischen Grundschullehrkräften. In Hellmich, F.; Förster, S. & Hoya, F. (Hrsg.), Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule: Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S.185-188.
- Kuper, H. & Muslic, B. (2012). Evidenzbasierte Steuerung. Der Umgang mit Rückmeldungen aus Lernstandserhebungen als Instrument einer evidenzbasierten Schulentwicklung. In Hornberg, S. & Parreira do Amaral (Hrsg.), Deregulierung im Bildungssystem. Münster: Waxmann. S. 151-164.
- Maier, U. (2012). Formative Leistungsmessung – Von einer Noten- zu einer Diagnosekultur. In Gruber, S. G. (Hrsg.), Jahrbuch Schulleitung 2012 – Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Carl Link. S. 145-150.
- Maier, U. (2012). Macht euch die Tests untertan! Impulse externer Leistungsmessungen für die Unterrichtsentwicklung. In Berkemeyer, N.; Dederich, K.; Heinrich, M.; Kretschmer, W.; Schratz, M. & ischer, B. (Hrsg.), Friedrich Jahresheft 2012 - Schule vermessen. Seelze: Friedrich Verlag. S. 84-87).
- Maier, U. (2012). Wie können Vergleichsarbeiten für die Unterrichtsentwicklung genutzt werden? Lehren & Lernen - Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg 38 (2), 25-28.
- Maier, U.; Hofmann, F. & Zeitler, S. (2012). Formative Leistungsdiagnostik – Grundlagen und Praxisbeispiele. Schulmanagement-Handbuch 141. München: Oldenbourg.
- Maier, U. & Kuper, H. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen. Überblick zum Forschungsstand. DDS – Die Deutsche Schule (Bildungspolitik und pädagogische Praxis) 104 (1), 88-99.
- Maier, U.; Metz, K.; Bohl, T.; Kleinknecht, M. & Schymala, M. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrument der datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung in Gymnasien. In Wacker, A.; Maier, U. & Wissinger, J. (Hrsg.), Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung: Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Educational Governance Band 9. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 197-224.
- Schulze, F. (2012). Folgen zentraler Lernstandserhebungen: Unterscheiden sich Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit Lernstandserhebungen?. Empirische Befunde zu Formen unterrichtsbezogener Steuerungslogik. DDS – Die Deutsche Schule (Bildungspolitik und pädagogische Praxis) 104 (1), 43-57.

Wacker, A.; Maier, U. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2012). Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung: Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Educational Governance Band 9. Wiesbaden: VS-Verlag.

## 2011

Diemer, T. & Kuper, H. (2011). Formen innerschulischer Steuerung mittels zentraler Lernstandserhebungen. Zeitschrift für Pädagogik, 56 (4), 554-571.

Maier, U. (2010). Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht: Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im deutschsprachigen Raum übertragbar? Zeitschrift für Pädagogik 56 (1), 112-128.

Maier, U. (2010). Vergleichsarbeiten im Spannungsfeld zwischen formativer und summativer Leistungsmessung. DDS – Die Deutsche Schule 102 (1), 60-69.

## 2010

Diemer, T. & Kuper, H. (2010). Formen, Grenzen und Perspektiven der innerschulischen Nutzung zentraler Lernstandserhebungen als Instrument neuer Steuerung. In Böttcher, W.; Dicke, J. & Hogrebe, N. (Hrsg.), Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Münster: Waxmann. S.259-268.

Maier, U. (2010). Formative und summative Aspekte testbasierter Schulreformen. In Gehrmann, A.; Hericks, U. & Lüders, M. (Hrsg.), Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 47-54.

Maier, U. (2010). Is Mandatory Testing an Avenue to Improve Instruction in German Secondary Schools? In Gento, S. (Ed.), How to progress on educational quality assurance: Proceedings of ECER Network 11 on Quality Assurance.

## 2009

Hartung, V. & Diemer, T. (2009). Sensemaking durch Outputorientierung: Erfahrungen mit der Nutzung von Lernstandserhebungen in Schulen. In Göhlich, M.; Weber, S. & Wolff, St. (Hrsg.), Organisation und Erfahrung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 215-227.

Maier, U. (2009). Accountability and mandatory testing in Germany: How do teachers use performance feedback data? Cadmo, special edition on "Assessment and Accountability in Europe", 17 (2), 67-87.

Maier, U. (2009). Testen und dann? – Ergebnisse einer qualitativen Lehrerbefragung zur diagnostischen Funktion von Vergleichsarbeiten. Empirische Pädagogik 23 (2), 191-207.

Maier, U. (2009). Towards state-mandated testing in Germany: how do teachers assess the pedagogical relevance of performance feedback information? Assessment in Education (Principles, Policy & Practice) 16 (2), 205-226.

Maier, U. (2009). Professionelle Nutzung von Vergleichsarbeiten?: Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrkräften in Baden-Württemberg. In: Bohl, T. & Kiper, H. (2009) (Hrsg.), Lernen aus Evaluationsergebnissen: Verbesserungen planen und implementieren. Weinheim: Beltz. S. 131-144.

Schneewind, J. & Kuper, H. (2009). Rückmeldeformate und Verwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse aus zentralen Lernstandserhebungen. In Bohl, T. & Kiper, H. (2009) (Hrsg.), Lernen aus Evaluationsergebnissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 113-131.

## **Monografien**

## 2009

Maier, U. (2009). Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Vergleichsarbeiten um?: Eine Studie zu testbasierten Schulreformen in Baden-Württemberg und Thüringen. Baltmannsweiler: Schneider.

Maier, U. (2009). Testbasierte Schulreformen und die professionelle Nutzung zentraler Leistungsmessungen. Hohengehren: Schneider-Verlag. (Zugleich: An der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Tübingen eingereichte Habilitationsschrift zur Erlangung der Venia Legendi in Erziehungswissenschaft).

Hartung-Beck, V. (2009). Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung: Folgen von Lernstandserhebungen an Gesamtschulen. Wiesbaden: VS-Verlag.



## **Rezensionen**

### 2010

- Muslic, B. (2010). Rezension von: Maier, U. (2009). Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Vergleichsarbeiten um?: Eine Studie zu testbasierten Schulreformen in Baden-Württemberg und Thüringen. Baltmannsweiler: Schneider. In EWR 9 (1). URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978383400576.html> (letzter Zugriff: 15.07.2013).

## **Dissertationen**

- Diemer, T. (2013). Innerschulische Wirklichkeit neuer Steuerung: Zur Nutzung zentraler Lernstandserhebungen. Wiesbaden: Springer VS (Dissertation 2012, Freie Universität Berlin).
- Muslic, B. (angemeldetes Dissertationsvorhaben). Die Rezeption von Ergebnissen aus Lernstandserhebungen auf Schulleitungsebene in ihrem institutionellen Regelungskontext: Empirische Fallstudien aus vier Bundesländern.
- Ramsteck, C. (angemeldetes Dissertationsvorhaben). Schulentwicklung aus neo-institutionalistischer Perspektive: Eine qualitative Untersuchung in vier Bundesländern.

## **Abschlussarbeiten (im Projekt betreut)**

### 2011

- Böse, S. (2011). Die Rezeption von Rückmeldungen aus Lernstandserhebungen: eine clusteranalytische Typenbildung auf Grundlage qualitativer Daten. Masterarbeit, Freie Universität Berlin.

### 2010

- Muslic, B. (2010). Wie realisieren Schulleiter-Innen ihre neue Rolle im Kontext von Lernstandserhebungen?: Empirische Fallstudien aus Berlin & Mecklenburg-Vorpommern. Masterarbeit, Freie Universität Berlin.
- John, M. (2010). Führungsstile von Schulleitern in der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen aus Vergleichsarbeiten: Eine empirische fallbasierte Analyse in Berlin und Mecklenburg Vorpommern. Masterarbeit, Freie Universität Berlin.

### 2009

- Richter, N. & Schulze, F. (2009). Folgen zentraler Lernstandserhebungen: Entwicklung eines standardisierten Fragebogens zur Erfassung der Nutzung von Ergebnisrückmeldungen. Masterarbeit, Freie Universität Berlin.

## **Dokumentation (graue Literatur)**

### 2013

- Ramsteck, C.; Maier, U.; Graf, T.; Muslic, B. & Kuper, H. (2013): Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems. Kategoriale Grundausswertung, Fallbeschreibungen und Fallanalysen. URL: [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/weiterbildung\\_bildungsmanagement/projekte/Steuerung\\_im\\_Bildungssystem/Ergebnisse/index.html](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/weiterbildung_bildungsmanagement/projekte/Steuerung_im_Bildungssystem/Ergebnisse/index.html) (letzter Zugriff: 13.11.2013).
- Frühwacht, A.; Ramsteck, C.; Herbst, L.; Kübler, M.; Maier, U.; Graf, T.; Muslic, B.; Heimler, J.; Marienfeld-Sommer, B. & Kuper, H. (2013). Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems: Kategoriale Grundausswertung. URL: [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/weiterbildung\\_bildungsmanagement/media/downloads/kategoriale\\_grundausswertung.pdf?1381221282](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/weiterbildung_bildungsmanagement/media/downloads/kategoriale_grundausswertung.pdf?1381221282). (letzter Zugriff: 13.11.2013)

### 2011

- Diemer, T.; Böse, S.; Schneider, C. & Kuper, H. (2011). Zur innerschulischen Nutzung zentraler Lernstandserhebungen II: Deskriptive kategoriale und fallbezogene Grundausswertungen problemzentrierter Interviews mit Lehrer/innen und Schulleitungen in vier Sekundarschulen in Berlin und Mecklenburg-Vorpommern. Berlin: Freie Universität Berlin.

## 2009

Diemer, T.; Rucht, S.; Schulze, F. & Kuper, H. (2009). Zur innerschulischen Nutzung zentraler Lernstandserhebungen: Deskriptive kategoriale Grundausswertungen problemzentrierter Interviews mit Lehrer/innen und Schulleitungen in vier Sekundarschulen in Berlin und Thüringen. Berlin: Freie Universität Berlin.

### **Presse**

Schrader, J.; Trautwein, U. & Hesse, F. (17.10.2011). Von der Konfession zur Profession. Bericht über eine Vortragsreihe zur Evidenzbasierten Steuerung der Bildungssysteme an der Universität Tübingen unter Beteiligung von Harm Kuper. Frankfurter Allgemeine Zeitung.

Vieth-Entus, S. (07.06.2012). Berliner Lehrer nehmen VERA ernst. Bericht über ein Pressegespräch an der Freien Universität Berlin zur Verwendung von Vergleichsarbeiten unter Beteiligung von Harm Kuper.

### **Vorträge und Tagungsbeiträge**

#### Eingereichter Beitrag im STEBIS-Kontext

Für das Annual Meeting der American Educational Research Association (AERA) 2013:

Geplantes Symposium von Brauckmann, S.; Kuper, H. & Thiel, F. mit dem Titel School leadership between low stakes testing and high expectations mit vier Vorträgen aus beteiligten STEBIS-Projekten

1. Thillmann, K. & Thiel, F. "Evidence-Based Staff Development in German Public Schools"
2. Demski, D.; Racherbäumer, K.; van Ackeren, I. & Clausen, M. "Principals' Evidence-based Practice – Findings from German Schools in Challenging Circumstances"
3. Boehm-Kasper, O. & Selders, O. "Do Different Types of School Inspection Have an Impact on School Improvement in Germany?"
4. Muslic, B.; Kuper, H.; Graf, T.; Ramsteck, C.; Maier, U. & Frühwacht, A. "The Role of Principals and School Administration in the Context of Standardized Student's Assessment in Multilevel Structured German School System"

#### 2013 (bis Projektende Ende Juni 2013)

Ramsteck, C. (2013). Testdatenbasierte Schulentwicklung aus organisationstheoretischer Perspektive: Eine qualitative Untersuchung in vier Bundesländern. Kontrastierende Handlungstypen auf Ebene der Schulaufsicht. Vortrag im Forschungskolloquium Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Mai 2013.

Graf, T.; Muslic, B.; Ramsteck, C.; Kuper, H. & Maier, U. (2013). The Realization of Test-Based School Reforms in Multi-Level Structured German School System. Poster präsentiert auf dem Networking Event der International Cooperation in Education (ice) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) im Rahmen der Tagung der American Educational Research Association (AERA) in San Francisco, April 2013 in San Francisco, USA.

Ramsteck, C. (2013). Wenn wir es nicht machen ist es ein Dienstvergehen: Der Umgang mit Vergleichsarbeiten an Einzelschulen. Poster präsentiert am Unitag der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Februar 2013 in Nürnberg.

Ramsteck, C. (2013). Der Umgang mit zurückgemeldeten Lernstandsergebnissen auf Ebene der Schulaufsicht. Schulentwicklung aus organisationstheoretischer Perspektive: Eine qualitative Untersuchung in vier Bundesländern. Vortrag im Forschungsprojektseminar des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Januar 2013 in Nürnberg.

## 2012

Frühwacht, A.; Graf, T.; Kuper, H.; Maier, U.; Muslic, B. & Ramsteck, C. (2012). Vergleichsarbeiten als Steuerungselement im Bildungswesen: Das Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen im Schulsystem. Poster präsentiert auf der Zwischentagung des BMBF-Forschungsschwerpunktes „Steuerung im Bildungssystem“ der SteBis-Koordinierungsstelle an der Freien Universität Berlin, Juni 2012 in Berlin.

- Frühwacht, A.; Graf, T.; Kuper, H.; Maier, U.; Muslic, B. & Ramsteck, C. (2012). SteBis: Steuerung im Bildungswesen: Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems. Poster präsentiert auf der Tagung „Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), März 2012 in Berlin.
- Graf, T.; Emmrich, R. & Harych, P. (2012). Durchführungseffekte bei Vergleichsarbeiten. Vortrag auf der 77. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung der DGfE in Bielefeld.
- Hartung-Beck, V. & Muslic, B. (2012). Methodische Herausforderungen bei qualitativen Interviewstudien innerhalb der Organisation Schule. Vortrag im Forschungskolloquium des Arbeitsbereiches „Weiterbildung und Bildungsmanagement“ des Fachbereiches Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin, Januar 2013 in Berlin.
- Hartung-Beck, V. & Muslic, B. (2012). Besondere Herausforderungen bei qualitativen Interviewstudien innerhalb von Organisationen: Am Beispiel von Schule. Vortrag im Forschungskolloquium des Arbeitsbereiches „Weiterbildung und Bildungsmanagement“ des Fachbereiches Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin, Juni 2012 in Berlin.
- Kuper, H. & Muslic, B. (2012). Die Verwendung von Lernstandsergebnissen auf der Schulleitungsebene für die Unterrichtsentwicklung. Vortrag (im Symposium) auf dem 23. Kongress der DGfE, Osnabrück, 13.03.2012
- Maier, U. & Muslic, B. (2012). Unterschiedliche Nutzungsmuster im Umgang mit Vergleichsarbeiten in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems. Vortrag (im Symposium) auf der 77. Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) 2012 in Bielefeld, 11.09.2012
- Maier, U.; Ramsteck, C. & Frühwacht, A. (2012). Bestimmung der Grenzen testdatenbasierter Schulentwicklung durch Erweiterung der theoretischen Perspektiven. Vortrag auf der Tagung „Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“ am 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an der Universität Osnabrück, März 2012 in Osnabrück.
- Muslic, B. (2012). Organisationstheoretischer Rahmen: Schule. Vortrag im Forschungskolloquium des Arbeitsbereiches „Weiterbildung und Bildungsmanagement“ des Fachbereiches Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin, Januar 2013 in Berlin.
- Muslic, B. & Emstad, A. B. (2012). The Role and Usage Strategies of Feedback Information at Principal Level in Norway and Germany. Vortrag auf der European Conference on Educational Research (ECER) der European Educational Research Association (EERA), Cadiz/Spanien, 19.09.2012
- Muslic, B. & Hartung-Beck, V. (2012). Methodologische Überlegungen zu Möglichkeiten valider Rekonstruktionen von Organisationen: Am Beispiel von Schule. Vortrag auf der 77. Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) 2012 in Bielefeld, 11.09.2012
- Ramsteck, C. (2012). Testdatenbasierte Schulentwicklung aus organisationstheoretischer Perspektive: Eine qualitative Untersuchung in vier Bundesländern. Vortrag im Forschungskolloquium „Ausgewählte Fragestellungen der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung“ des Lehrstuhls für Schulpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Februar 2012 in Nürnberg.
- Ramsteck, C. (2012). Realisierung einer testbasierten Unterrichtsreform. Vortrag im Forschungsprojektseminar des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, November 2012 in Nürnberg.
- Ramsteck, C. & Frühwacht, A. (2012). A Feedback Intervention Theory Perspective on External School Performance Data Use in German Secondary Classrooms. Vortrag auf der Tagung „Linking Multiple Perspectives on Assessment“ der Special Interest Group „Assessment and Evaluation“ (SIG1) der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), August 2012 in Brüssel, Belgien.

## 2011

- Frühwacht, A.; Maier, U. & Ramsteck, C. (2011). „Wenn wir das nicht machen, ist das ein Dienstvergehen!“. Der Umgang mit Vergleichsarbeiten an Einzelschulen. Posterpräsentation auf dem 4. ZILL-Forschungstag an der Universität Erlangen-Nürnberg. 14.10.2011.
- Kuper, H. & Muslic, B. (2011). „Umgang mit Rückmeldungen aus VERA 8 – Instrument einer evidenzbasierten Schulentwicklung?“. Vortrag auf der KBBB-Tagung in Bayreuth. 6.10.2011.

- Frühwacht, A.; Maier, U. & Ramsteck, C. (2011). *“Impact of test-based school reforms. A qualitative interview study in Thuringia and Baden-Württemberg, Germany”*. Vortrag im Rahmen des Symposiums *“Impact of feedback information within multi-level structured school systems”* auf der European Conference on Educational Research (ECER) der European Educational Research Association (EERA), Berlin. 16.09.2011.
- Reß, T. & Muslic, B. (2011). *„Student assessments feedback information as part of evidence-based school reform?“*. Vortrag im Rahmen des Symposiums *“Impact of feedback information within multi-level structured school systems”* auf der European Conference on Educational Research (ECER) der European Educational Research Association (EERA), Berlin. 16.09.2011.
- Diemer, T. (2011). *“Impact of Test-based School Reforms as Coupling and Decoupling the Levels of Environment, Organisation and Instruction”*. Vortrag im Rahmen des Symposiums *“Impact of feedback information within multi-level structured school systems”* auf der European Conference on Educational Research (ECER) der European Educational Research Association (EERA), Berlin. 16.09.2011.
- Frühwacht, A. & Maier, U. (2011). *“National educational standards in Germany as a consequence of PISA”*. Vortrag im Rahmen des Symposiums *“Curricular implications of PISA – results and trends”* auf der European Conference on Educational Research (ECER) der European Educational Research Association (EERA), Berlin. 16.9.2011.
- Diemer, T. (2011). *„Zur Verwirklichung innerschulischer Steuerung als Folge zentraler Lernstandserhebungen“*. Vortrag auf der 76. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Klagenfurt. 6.9.2011.
- Muslic, B.; Reß, T. & Kuper, H. (2011). *„Methodische Herausforderungen bei qualitativen Studien innerhalb des Mehrebenensystems Schule – Erste Ergebnisse aus Fallstudien“*. Vortrag auf der Tagung *„Baustelle Lehrerbildung“* – 76. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung der DGfE (AEPF) und den Sektionen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB): Empirische Pädagogische Forschung, Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung sowie Schulforschung und Schulentwicklung, Klagenfurt (Österreich). 6.9.2011.
- Ramsteck, C.; Frühwacht, A. & Maier, U. (2011). *„Wenn wir es nicht machen ist es ein Dienstvergehen – Der Umgang mit Vergleichsarbeiten an Einzelschulen“*. Posterpräsentation auf der Tagung *„Baustelle Lehrerbildung“* – 76. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung der DGfE (AEPF) und den Sektionen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB): Empirische Pädagogische Forschung, Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung sowie Schulforschung und Schulentwicklung, Klagenfurt (Österreich). 5.9.-7.9.2011.
- Ramsteck, C.; Frühwacht, A. & Maier, U. (2011). *“Differential effects of low-stakes mandatory testing on data based school improvement”*. Vortrag auf der Tagung *„Education for a networked society”* der European Education Research Association (EARLI) incorporating JURE, Exeter (England), August 2011.
- Ramsteck, C.; Frühwacht, A.; Maier, U.; Muslic, B.; Reß, T. & Kuper, H. (2011). *„Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems“*. Posterpräsentation auf der Auftaktveranstaltung des BMBF-Forschungsschwerpunktes *„Steuerung im Bildungssystem“* der SteBis-Koordinierungsstelle, Berlin. 21. Juni 2011.
- Ramsteck, C. & Frühwacht, A. (2011). *„Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems“*. Vortrag auf dem Forschungskolloquium *„Ausgewählte Fragestellungen der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung“* des Lehrstuhls für Schulpädagogik, Erlangen-Nürnberg. Juni 2011.
- Muslic, B. & Reß, T. (2011). *„Test-based reform and usage of feedback information in multi level German school system”*. Vortrag zum Themenbereich *„Transfer von Erkenntnissen aus dem wissenschaftlichen Raum in die Praxis“* im Rahmen der Research School Education and Capabilities (Summer School) der Technischen Universität Dortmund, Berlin. 17.5.2011.
- Diemer, T. & Kuper, H. (2011). *„Ways of Coupling and Decoupling in the Context of Standardized Tests on the Level of Instruction and Organization”*. Vortrag auf dem Annual Meeting der American Educational Research Association, New Orleans (Louisiana, USA). 10.4.2011.

- Reß, T. & Muslic, B. (2011). „*Institutional conditions and use of feedback in multi-level German school system*“. Vortrag im Rahmen der Session „Organizational Effects of Test-based School Reforms within Low- and High-stakes Educational Environments“ auf dem Annual Meeting der AERA-Konferenz „Inciting the Social Imagination: Education Research for the Public Good“ in New Orleans (Louisiana, USA). 10.4.2011.
- Maier, U.; Ramsteck, C. & Frühwacht, A. (2011). „Organizational effects of test-based school reform within low- and high-stakes educational environments“. Vortrag auf der Tagung „Inciting the social association. Education research for the public good – 2011 Annual Meeting der American Educational Research Association (AERA), New Orleans (Louisiana, USA), 10.4.2011.
- Diemer, T (2011). „*Konditional- und zweckprogrammierende Nutzungsweisen zentraler Lernstandserhebungen in Schulen*“. Vortrag auf der 75. Sektion der AEPF und KBBB, Bamberg. 1.3.2011.
- Ramsteck, C.; Maier, U. & Frühwacht, A. (2011). „Eine neoinstitutionalistische Perspektive auf Effekte *testbasierter Schulreform*“. Vortrag auf der Tagung „Neue sozialwissenschaftliche Impulse für Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrerbildung“ der Sektion Schulforschung und Schulentwicklung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung der ÖFEB und der Sektion Bildungssoziologie der österreichischen Gesellschaft für Soziologie (ÖGS), Wien (Österreich). 17.03.2011.
- Ramsteck, C.; Frühwacht, A.; Maier, U.; Muslic, B.; Reß, T. & Kuper, H. (2011). „Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems“. Posterpräsentation auf der Tagung „Nationale und regionale empirische Bildungsforschung“ – 75. Sektionstagung empirische Bildungsforschung 2011 der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung der DGfE (AEPF) und der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB), Bamberg. 28.2.-2.3.2011.

## 2010

- Ramsteck, C. & Maier, U. (2010). „*Ein ländervergleichender Ansatz zur Erforschung der Effekte verschiedener Governance-Trends auf die datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung*“. Vortrag auf der Tagung „Strategien zur Erforschung der Governance im Bildungswesen“ der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), Linz (Österreich). 26.11.2010.
- Ramsteck, C. (2011). „*Neoinstitutionalismus im Bildungswesen*“. Impulsreferat auf dem BMBF-Projekttreffen „Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Bildungssystems“, Erlangen-Nürnberg. August 2010.
- Diemer, T. & Muslic, B. (2010). „*External Standards-based Assessments and Internal School Development: Empirical Observations and Possible Perspectives*“. Posterpräsentation auf der 5th Biennial Northumbria/EARLI SIG Assessment Conference, Northumberland (Vereinigtes Königreich). 2.9.2010.
- Diemer, T. & Kuper, H. (2010). „*Autonomy and Accountability in the Use of Standard Tests in Schools*“. Vortrag auf der 17th European Conference on Educational Research der EERA, Helsinki (Finnland). 27.8.2010.
- Diemer, T. (2010). „*Neue Steuerung und innerschulische Demokratie. Gegensätze oder Gegenstücke?*“. Posterpräsentation auf dem 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Mainz. 15.3.2010.
- Diemer, T. & Kuper, H. (2010). „*Formen innerschulischer Leitung im Zusammenhang der Nutzung zentraler Lernstandserhebungen*“. Vortrag auf der Jahrestagung der AG Organisationspädagogik in der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, Heidelberg. 4.3.2010.
- Diemer, T. (2010). „*Grundlagen und Perspektiven der innerschulischen Nutzung zentraler Vergleichsarbeiten*“. Vortrag auf einer Fachkonferenz der Fächer Deutsch, Französisch, Englisch und Mathematik des LISUM Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde. 9.2.2010.

## 2009

- Diemer, T. (2009). „*Formen und Grenzen sowie Perspektiven und Strategien der innerschulischen Nutzung zentraler Lernstandserhebungen als Instrument neuer Steuerung*“. Vortrag im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin. 11.11.2009.

- Diemer, T. & Kuper, H. (2009). „*Formen, Grenzen und Perspektiven der innerschulischen Nutzung zentraler Lernstandserhebungen als Instrument neuer Steuerung*“. Vortrag auf der Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB) in der Sektion Empirische Bildungsforschung der DGfE, Münster. 8.10.2009.
- Diemer, T. & Kuper, H. (2009). „*Ways of using information from standard tests in schools. Phenomena, problems and perspectives experienced in schools in three German federal states*“. Vortrag auf der 16th European Conference on Educational Research der EERA, Wien. 28.9.2009.

## 2 Posterpräsentationen

### 2013

- Graf, T.; Muslic, B.; Ramsteck, C., Kuper, H., Maier, U. (2013). The Realization of Test-Based School Reforms in Multi-Level Structured German School System. Poster präsentiert auf dem Networking Event der International Cooperation in Education (ice) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) im Rahmen der Tagung der American Educational Research Association (AERA) in San Francisco, April 2013 in San Francisco, USA.
- Ramsteck, C. (2013). Wenn wir es nicht machen ist es ein Dienstvergehen: Der Umgang mit Vergleichsarbeiten an Einzelschulen. Poster präsentiert am Unitag der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Februar 2013 in Nürnberg.

### 2012

- Frühwacht, A.; Graf, T.; Kuper, H.; Maier, U.; Muslic, B. & Ramsteck, C. (2012). Vergleichsarbeiten als Steuerungselement im Bildungswesen: Das Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen im Schulsystem. Poster präsentiert auf der Zwischentagung des BMBF-Forschungsschwerpunktes „Steuerung im Bildungssystem“ der SteBis-Koordinierungsstelle an der Freien Universität Berlin, Juni 2012 in Berlin.
- Frühwacht, A.; Graf, T.; Kuper, H.; Maier, U.; Muslic, B. & Ramsteck, C. (2012). SteBis: Steuerung im Bildungswesen: Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems. Poster präsentiert auf der Tagung „Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), März 2012 in Berlin.

### 2011

- Frühwacht, A.; Maier, U. & Ramsteck, C. (2011). „*Wenn wir es nicht machen, ist das ein Dienstvergehen!*“: Der Umgang mit Vergleichsarbeiten an Einzelschulen. Posterpräsentation auf dem 4. ZILL-Forschungstag an der Universität Erlangen-Nürnberg. 14.10.2011.
- Ramsteck, C.; Frühwacht, A. & Maier, U. (2011). „*Wenn wir es nicht machen ist es ein Dienstvergehen – Der Umgang mit Vergleichsarbeiten an Einzelschulen*“. Posterpräsentation auf der Tagung „Baustelle Lehrerbildung“ – 76. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung der DGfE (AEPF) und den Sektionen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB): Empirische Pädagogische Forschung, Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung sowie Schulforschung und Schulentwicklung, Klagenfurt (Österreich). 5.9.-7.9.2011.
- Ramsteck, C.; Frühwacht, A.; Maier, U.; Muslic, B.; Reß, T. & Kuper, H. (2011). „*Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems*“. Posterpräsentation auf der Auftaktveranstaltung des BMBF-Forschungsschwerpunktes „Steuerung im Bildungssystem“ der SteBis-Koordinierungsstelle, Berlin. 21. Juni 2011.
- Ramsteck, C.; Frühwacht, A.; Maier, U.; Muslic, B.; Reß, T. & Kuper, H. (2011). „*Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems*“. Posterpräsentation auf der Tagung „Nationale und regionale empirische Bildungsforschung“ – 75. Sektionstagung empirische Bildungsforschung 2011 der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung der DGfE (AEPF) und der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB), Bamberg. 28.2.-2.3.2011.

### 2010

- Diemer, T. & Muslic, B. (2010). „*External Standards-based Assessments and Internal School Development: Empirical Observations and Possible Perspectives*“. Posterpräsentation auf der 5th Biennial Northumbria/EARLI SIG Assessment Conference, Northumberland (Vereinigtes Königreich). 2.9.2010.

### 3 Interviewleitfäden

Die Interviewleitfäden wurden von allen Teilnehmer/innen im Projekt gemeinsam erstellt, mussten aber aufgrund unterschiedlicher Schulstrukturen den jeweiligen Bundesländern angepasst werden.

#### 3.1. Messzeitpunkt I

##### Schulleitung

Interview mit Schulleitern

- Professionelle Überzeugungen zur Funktion von Diagnose- und Vergleichsarbeiten
- Weiterleitung von Leistungsdaten (Transparenz) innerhalb der Einzelschule
- Attribuierung auf den Aggregatebenen (Klassen, Fächer, Schule)
- Ableitung von Maßnahmen für die Schulentwicklung
- Handlungskoordination zwischen Fachlehrern, Fachkonferenzleitern und Schulleitung
- Koordination mit weiteren Schulentwicklungsprozessen

##### Vorbemerkungen

- Vorstellung
- Kurzbeschreibung des Projekts
- Verwendung der Daten
- Um die Erlaubnis der Aufzeichnung mit einem Diktiergerät bitten
- Anonymität zusichern
- Nachfragen?
- Diktiergerät einschalten!

##### Einstieg

Frage	Was sollten Diagnose- und Vergleichsarbeiten Ihrer Meinung nach bewirken?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Einstellung der Lehrkräfte zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten erfragen
Frage	Wir wissen, dass die Durchführung Probleme bereitet. Deshalb interessiert uns, wie Sie sich die Durchführung idealtypisch vorstellen.
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Vorstellungen der Lehrkräfte vom idealtypischen Ablauf erfragen

##### Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten

Frage	Wie läuft die Durchführung der Diagnose- und Vergleichsarbeiten ab?
Ersatzfrage(n)	Was passiert danach mit den Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Wer korrigiert diese? Was passiert mit den Ergebnissen?



Intention	<p>Rekonstruktion des Ablaufs der Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten; Probleme/Schwierigkeiten bei der Durchführung; Erkenntnisse über die Auswertung der Daten</p> <p><b>Auf Kürze der Antwort achten. Nicht die Probleme bei der Durchführung fokussieren.</b></p>
-----------	---

### Rezeption

Frage	Wie läuft an Ihrer Schule der Austausch über die Ergebnisse von Diagnose- und Vergleichsarbeiten konkret ab?
Ersatzfrage(n)	<p>Wer an der Schule bekommt als erstes die Rückmeldung zu den Diagnose- und Vergleichsarbeiten?</p> <p>Wer hat Zugang zu welchen Informationen?</p> <p>Wer kommuniziert an wen die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten an Ihrer Schule?</p> <p>Gibt es (un-)regelmäßig stattfindende Konferenzen, Treffen, AGs, etc?</p>
Intention	Rekonstruktion der Aufarbeitung der Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten / der Ablaufprozesse, die im Zusammenhang mit den Rückmeldungen zu den Diagnose- und Vergleichsarbeiten stehen. Wer bekommt in welcher Reihenfolge die Rückmeldungen; gibt es hierarchische Unterschiede im zeitlichen Ablauf?
Frage	Können Sie sich die Ergebnisse aus den Diagnose- und Vergleichsarbeiten erklären?
Ersatzfrage(n)	<p>Verstehen Sie die grafischen Darstellungen?</p> <p>Schauen Sie sich zuerst die Klassenergebnisse oder zuerst die Ergebnisse der einzelnen Schüler an?</p>
Intention	<p>Rezeptionsverständnis</p> <p>Verständlichkeit der Darstellung der Ergebnisse</p>
Frage	Wer hilft Ihnen im Umgang mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Ersatzfrage(n)	<p>Werden Fortbildungsveranstaltungen angeboten, gibt es Schulungen, etc?</p> <p>Erhalten Sie schulinterne oder –externe Unterstützung?</p> <p>Gibt es Kollegen, die Ihnen bei der Interpretation der Ergebnisse behilflich sind?</p>
Intention	Welche Unterstützung erhält der Schulleiter durch welche Hierarchieebene?
Frage	Helfen Sie beispielsweise Kollegen im Umgang mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Ersatzfrage(n)	Wie sieht diese Hilfe aus?
Intention	-

### Nutzungsebenen

#### Nutzungsebene Fachgruppe

Frage	Inwieweit waren Sie am Austausch über die Ergebnisse in den Fachgruppen beteiligt?
Ersatzfrage(n)	Haben Sie mit den Fachgruppenleitern über die Ergebnisse gesprochen?
Intention	-

#### Nutzungsebene Schule als Organisationseinheit

Frage	Welche Konsequenzen werden an Ihrer Schule aus den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten gezogen?
Ersatzfrage(n)	Sprechen Sie mit Kollegen über die Ergebnisse? Sind die Ergebnisse Thema in der Fachkonferenz?
Intention	Welche Prozesse laufen ab, nachdem Ergebnisse bekannt sind; gibt es konkrete Maßnahmen, die daran anschließen Einfluss auf Schulentwicklung
Frage	In welcher Form haben Sie sich als Schulleiter mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten beschäftigt?
Ersatzfrage(n)	Fand ein Gespräch über die Ergebnisse statt? Mit wem? Gab es daraus konkrete Konsequenzen/ Folgerungen? Gab es nach den Ergebnissen Veränderungen im Verhältnis zu den Lehrkräften? Haben Sie als Schulleiter Erwartungen an die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten geäußert?
Intention	Leitungsstil des Schulleiters (flach/hierarchisch)
Frage	Sprechen Sie die Lehrkräfte auf die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten an?
Ersatzfrage(n)	Äußern Sie Erwartungen über Veränderungen (Fortbildungen ect.)?
Intention	-
Frage	Inwieweit fließen die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten in die Selbstevaluation Ihrer Schule ein?
Ersatzfrage(n)	Sehen Sie die Diagnose- und Vergleichsarbeiten als Teil der Selbstevaluation?
Intention	Was bewirken Diagnose- und Vergleichsarbeiten bei der Selbstevaluation an der Schule? Werden Diagnose- und Vergleichsarbeiten als Teil der Selbstevaluation betrachtet?
Frage	Werden die Ergebnisse von Diagnose- und Vergleichsarbeiten von Ihrer Schule veröffentlicht/ nach außen kommuniziert?

Ersatzfrage(n)	-
Intention	<p>Welche Prozesse laufen ab, nachdem die Rückmeldungen an der Schule sind; auf welchen Ebenen wird darüber wie diskutiert; gibt es konkrete Maßnahmen, die daran anschließen → Einfluss auf Schulentwicklung erfragen</p> <p>Rechenschaftslegung der Schule gegenüber welchen Gruppen (Eltern, Schulaufsicht, Gesellschaft)</p>
Frage	Dokumentieren Sie die Ergebnisse und verfolgen die Veränderungen in den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Ersatzfrage(n)	Ziehen Sie daraus Konsequenzen?
Intention	-

## Rahmenbedingungen im Hinblick auf Selbst- und Fremdevaluation

(an das jeweilige Bundesland anpassen)

Frage	Beschreiben Sie Schritte Ihrer Schule in Richtung Profilbildung bzw. Schulprofil (Baden-Württemberg)
Ersatzfrage(n)	Wer hat über die Teilnahme entschieden?
Intention	-
Frage	Welche Rolle spielen die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten für die Schulentwicklung im Rahmen der Schulautonomie?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Nutzt die Schule ihre Freiräume und Ressourcen, die sie aus der Teilnahme am Schulautonomieprogramm erhält, um Defizite, die in den Diagnose- und Vergleichsarbeiten deutlich wurden, auszugleichen?  Sind Schulentwicklungsprozesse (un-)abhängig von den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?

## Schulinspektion

Frage	Wie gestaltet sich Ihr Kontakt zur Schulinspektion?
Ersatzfrage(n)	Inwieweit legen Sie gegenüber der Schulinspektion Rechenschaft ab?  Inwieweit erhalten Sie durch die Schulinspektion Unterstützung?
Intention	Wie präsent wird die Schulinspektion wahrgenommen; wie ist das Verhältnis zur Schulinspektion; in welcher Funktion wird die Schulinspektion wahrgenommen (unterstützend; kontrollierend...)?
Frage	Welche Rolle spielen Schulautonomie und Diagnose- und Vergleichsarbeiten in der Kommunikation mit der Schulaufsicht?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Bedeutung der Diagnose- und Vergleichsarbeiten für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulinspektion

## Abschlussbemerkung zu Bildungsstandards/Diagnose- und Vergleichsarbeiten / Schulautonomie / Schulinspektion

Frage	Inwieweit entspricht der Umgang (Kommunikation etc.) mit den Diagnose- und Vergleichsarbeiten im Kollegium und der Schulleitung Ihren Erwartungen?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Einstellung, Erwartung zu den Diagnose- und Vergleichsarbeiten, wertend-idealtypisch, Intention: Vergleich der Vorstellung und Praxis in der Organisation

**Statistische Angaben ausfüllen lassen.**

**Mit wem Kontakt in Schulaufsicht?**

**Workshop oder Ergebnisbericht?**

**Evtl. erneute Befragung Mitte 2011**

NACHFRAGEN?

VIELEN DANK FÜR DAS INTERVIEW!!

## Lehrkräfte

### Interviewleitfaden (Fachlehrer (Deutsch, Mathematik, Englisch))

Ansprüche an das Interview:

Interview mit Lehrkräften und Fachleitern:

- Professionelle Überzeugungen zur Funktion von Diagnose- und Vergleichsarbeiten
- Attribuierung von Leistungsdaten auf Individual- und Aggregatebene
- Fachdidaktische Nutzung von Rückmeldedaten (förderdiagnostisch, selektionsdiagnostisch, Unterrichtsentwicklung, strategische Nutzung)
- Attribuierung und Ergebnisinterpretation auf Ebene der Fachkonferenz
- Ableitung von Maßnahmen für Unterricht und Leistungsmessung auf Fachkonferenzebene
- Handlungskoordination zwischen den Akteuren auf Fachkonferenzebene

### Vorbemerkungen

- Vorstellung
- Kurzbeschreibung des Projekts
- Verwendung der Daten
- Um die Erlaubnis der Aufzeichnung mit einem Diktiergerät bitten
- Anonymität zusichern
- Nachfragen?
- Diktiergerät einschalten

### Einstieg

Frage	Was sollen die Diagnose- und Vergleichsarbeiten Ihrer Meinung nach bewirken?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Einstellung der Lehrkräfte zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten erfragen

Frage	Wie empfinden Sie die Durchführung der Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Wie stellen Sie sich diese idealtypisch vor?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Vorstellungen der Lehrkräfte vom idealtypischen Ablauf erfragen

### Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten

Frage	Wie läuft die Durchführung der Diagnose- und Vergleichsarbeiten ab?
Ersatzfrage(n)	Was passiert danach mit den Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Wer korrigiert diese? Was passiert mit den Ergebnissen? Auf welchen Ebenen wird über die Rückmeldungen kommuniziert?
Intention	Rekonstruktion des Ablaufs der Durchführung von Diagnose- und

	Vergleichsarbeiten; Probleme/Schwierigkeiten bei der Durchführung; Erkenntnisse über die Auswertung der Daten <b>Auf Kürze der Antwort achten. Nicht die Probleme bei der Durchführung fokussieren.</b>
--	--

### Rezeption

Frage	Wie läuft an Ihrer Schule der Austausch über die Ergebnisse von Diagnose- und Vergleichsarbeiten konkret ab?
Ersatzfrage(n)	Wer an der Schule bekommt als erstes die Rückmeldung zu den Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Wer hat Zugang zu welchen Informationen? Wer kommuniziert an wen die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten an Ihrer Schule? Gibt es (un-)regelmäßig stattfindende Konferenzen, Treffen, AGs, etc?
Intention	Rekonstruktion der Aufarbeitung der Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten / der Ablaufprozesse, die im Zusammenhang mit den Rückmeldungen zu den Diagnose- und Vergleichsarbeiten stehen. Wer bekommt in welcher Reihenfolge die Rückmeldungen; gibt es hierarchische Unterschiede im zeitlichen Ablauf?

### Nutzungsebenen

#### Nutzungsebene Fachgruppe/Fachkonferenz

Frage	Wie genau wurden die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten in der Fachkonferenz diskutiert?
Ersatzfrage(n)	Welche Erklärungen wurden diskutiert? Welche Konsequenzen wurden gezogen? (konkrete Beispiele nennen lassen!)
Intention	Nach Beschlüssen oder Strategien fragen.

Frage	Hat der Fachleiter Einsicht in die Ergebnisse Ihrer Klasse genommen?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Strukturen der Fachgruppe erschließen; Rolle des Fachleiters (flach/hierarchisch); Konsequenzen innerhalb der Fachgruppe

#### Nutzungsebene Lehrkräfte/individuelle Ebene

Frage	Finden Sie die Rückmeldungen verständlich?
Ersatzfrage(n)	Verstehen Sie die grafischen Darstellungen? Schauen Sie sich zuerst die Klassenergebnisse oder zuerst die Ergebnisse der

	einzelnen Schüler an?
Intention	Rezeptionsverständnis der Lehrkräfte Verständlichkeit der Darstellung der Ergebnisse Welche Aggregatsebene (Klasse oder einzelner Schüler) wird von der Lehrkraft betrachtet?

Frage	Erhalten Sie Unterstützung im Umgang mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Ersatzfrage(n)	Wer hilft Ihnen im Umgang mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Welche Unterstützung erhalten Sie? Werden Fortbildungsveranstaltungen angeboten, gibt es Schulungen, etc? Erhalten Sie schulinterne oder -externe Unterstützung? Gibt es Kollegen, die Ihnen bei der Interpretation der Ergebnisse behilflich sind?
Intention	Welche Unterstützung erhält die Lehrkraft durch welche Hierarchieebene

Frage	Helfen Sie Kollegen im Umgang mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Ersatzfrage(n)	Wie sieht diese Hilfe aus?
Intention	Zusammenarbeit auf Ebene der Lehrkräfte.

Frage	Was machen Sie ganz persönlich mit den Ergebnissen/erweiterten Klassenberichten?
Ersatzfrage(n)	Können Sie die Ergebnisse für Ihren Unterricht verwenden? Achten Sie bei den Ergebnissen mehr auf die Klassenergebnisse oder mehr auf die Ergebnisse einzelner Schüler? Fließen die Ergebnisse in die Benotung mit ein? (selektionsdiagnostisch) Sind die Rückmeldungen Grundlage einer gezielten Förderung? Gab es Überraschungen bei den Ergebnissen, die Sie aufgrund ihrer Leistungsmessung nicht erwartet hätten? (förderdiagnostisch) Sind die Rückmeldungen für Sie ein Anstoß den eigenen vergangenen Unterricht kritisch zu reflektieren? Können Sie Ihre Schüler auf Diagnose- und Vergleichsarbeiten irgendwie vorbereiten?
Intention	Wie stark wirken die Diagnose- und Vergleichsarbeiten auf den Unterricht einer Lehrkraft ein; gibt es im Vorfeld Einflussfaktoren durch die Vorberei-



	tung auf die Diagnose- und Vergleichsarbeiten; werden die Ergebnisse zur Unterrichtsentwicklung verwendet (instrumentell, strategisch)?
--	---

Frage	Woran würde ich in Ihrem Unterricht erkennen, dass Sie kompetenzorientiert unterrichten?
Ersatzfrage(n)	Nach welchen Konzeptionen unterrichten Sie dann? / Wie unterrichten Sie dann? Hat sich Ihr Konzept des Unterrichts durch die Diagnose- und Vergleichsarbeiten grundlegend verändert?
Intention	Konzeptionelles Verständnis der Lehrkräfte von einem kompetenzorientierten Unterricht erfragen

#### Nutzungsebene Schule als Organisationseinheit

Frage	Welche Konsequenzen werden an Ihrer Schule aus den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten gezogen?
Ersatzfrage(n)	Sprechen Sie mit Kollegen über die Ergebnisse? Sind die Ergebnisse Thema in der Fachkonferenz?
Intention	Welche Prozesse laufen ab, nachdem Ergebnisse bekannt sind; gibt es konkrete Maßnahmen, die daran anschließen; Einfluss auf Schulentwicklung?

Frage	In welcher Form hat sich der Schulleiter mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten beschäftigt?
Ersatzfrage(n)	Fand ein Gespräch über die Ergebnisse statt? Welche Folgen/ Konsequenzen haben sich daraus ergeben? Gab es nach den Ergebnissen Veränderungen im Verhältnis zum Schulleiter? Hat der Schulleiter Erwartungen an die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten geäußert? Hat der Schulleiter Anstoß zu Veränderungen innerhalb der Fachgruppe angestoßen?
Intention	Leitungsstil des Schulleiters (flach/hierarchisch)

Frage	Inwieweit fließen die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten in die Selbstevaluation Ihrer Schule ein?
Ersatzfrage(n)	Sehen Sie die Diagnose- und Vergleichsarbeiten als Teil der Selbstevaluation?
Intention	Was bewirken Diagnose- und Vergleichsarbeiten bei der Selbstevaluation an

	<p>der Schule?</p> <p>Werden Diagnose- und Vergleichsarbeiten als Teil der Selbstevaluation betrachtet?</p>
--	---

Frage	Werden die Ergebnisse von Diagnose- und Vergleichsarbeiten von Ihrer Schule veröffentlicht/ nach außen kommuniziert?
Ersatzfrage(n)	Werden die Ergebnisse zur Werbezwecken für neue Schüler verwendet?
Intention	<p>Welche Prozesse laufen ab, nachdem die Rückmeldungen an der Schule sind; auf welchen Ebenen wird darüber wie diskutiert; gibt es konkrete Maßnahmen, die daran anschließen → Einfluss auf Schulentwicklung erfragen</p> <p>Rechenschaftslegung der Schule gegenüber welchen Gruppen (Eltern, Schulaufsicht, Gesellschaft)</p>

### **Rahmenbedingungen im Hinblick auf Selbst- und Fremdevaluation**

**(an das jeweilige Bundesland anpassen)**

Frage	Beschreiben Sie Schritte Ihrer Schule in Richtung Profilbildung bzw. Schulprofil (Baden-Württemberg)
Ersatzfrage(n)	-
Intention	-

Frage	Welche Rolle spielen die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten für die Schulentwicklung im Rahmen der Schulautonomie?
Ersatzfrage(n)	
Intention	<p>Nutzt die Schule ihre Freiräume und Ressourcen, die sie aus der Teilnahme am Schulautonomieprogramm erhält, um Defizite, die in den Diagnose- und Vergleichsarbeiten deutlich wurden, auszugleichen.</p> <p>Sind Schulentwicklungsprozesse (un-)abhängig von den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?</p>

### **Schulinspektion**

Frage	Wie gestaltet sich Ihr Kontakt zur Schulinspektion?
Ersatzfrage(n)	<p>Inwieweit legen Sie gegenüber der Schulinspektion Rechenschaft ab?</p> <p>Inwieweit erhalten Sie durch die Schulinspektion Unterstützung?</p>
Intention	Wie präsent wird die Schulinspektion wahrgenommen; wie ist das Verhältnis zur Schulinspektion; in welcher Funktion wird die Schulinspektion wahrgenommen (unterstützend; kontrollierend...)

Frage	Welche Rolle spielen Schulautonomie und Diagnose- und Vergleichsarbeiten in der Kommunikation mit der Schulaufsicht?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Bedeutung der Diagnose- und Vergleichsarbeiten für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulinspektion

**Abschlussbemerkung zu Bildungsstandards/Diagnose- und Vergleichsarbeiten /Schulautonomie/Schulinspektion**

Frage	Inwieweit entspricht der Umgang (Kommunikation etc.) mit den Diagnose- und Vergleichsarbeiten im Kollegium und mit der Schulleitung Ihren Erwartungen?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Einstellung, Erwartung zu den Diagnose- und Vergleichsarbeiten, wertend-idealtypisch, Intention: Vergleich der Vorstellung und Praxis in der Organisation

Statistische Angaben ausfüllen lassen.

NACHFRAGEN?

VIELEN DANK FÜR DAS INTERVIEW!!

## Fachbereichsleitung

### Interviewleitfaden (Fachbereichsleiter (Deutsch, Mathematik, Englisch))

Ansprüche an das Interview:

Interview mit Lehrkräften und Fachleitern:

- Professionelle Überzeugungen zur Funktion der Diagnose- und Vergleichsarbeiten
- Attribuierung von Leistungsdaten auf Individual- und Aggregatebene
- Fachdidaktische Nutzung von Rückmeldedaten (förderdiagnostisch, selektionsdiagnostisch, Unterrichtsentwicklung, strategische Nutzung)
- Attribuierung und Ergebnisinterpretation auf Ebene der Fachkonferenz
- Ableitung von Maßnahmen für Unterricht und Leistungsmessung auf Fachkonferenzebene
- Handlungskoordination zwischen den Akteuren auf Fachkonferenzebene

### Vorbemerkungen

- Vorstellung
- Kurzbeschreibung des Projekts
- Verwendung der Daten
- Um die Erlaubnis der Aufzeichnung mit einem Diktiergerät bitten
- Anonymität zusichern
- Nachfragen?
- Diktiergerät einschalten!

### Einstieg

Frage	Was sollten die Diagnose- und Vergleichsarbeiten Ihrer Meinung nach bewirken?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Einstellung der Lehrkräfte zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten erfragen

Frage	Wie empfinden Sie die Durchführung der Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Wie stellen Sie sich diese idealtypisch vor?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Vorstellungen der Lehrkräfte vom idealtypischen Ablauf erfragen

### Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten

Frage	Wie läuft die Durchführung der Diagnose- und Vergleichsarbeiten ab?
Ersatzfrage(n)	Was passiert danach mit den Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Wer korrigiert diese? Was passiert mit den Ergebnissen? Sind die Ergebnisse Thema in einer speziell einberufenen oder Teil einer regelmäßig stattfindenden Gesamtlehrerkonferenz?

	Sprechen Sie sich mit den anderen Fachlehrern ab/aus?
Intention	Rekonstruktion des Ablaufs der Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten; Probleme/Schwierigkeiten bei der Durchführung; Erkenntnisse über die Auswertung der Daten  <b>Auf Kürze der Antwort achten. Nicht die Probleme bei der Durchführung fokussieren.</b>

### Rezeption

Frage	Wie läuft an Ihrer Schule der Austausch über die Ergebnisse von Diagnose- und Vergleichsarbeiten ab?
Ersatzfrage(n)	Wer an der Schule bekommt als erstes die Rückmeldung zu den Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Wer hat Zugang zu welchen Informationen? Wer kommuniziert an wen die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten an Ihrer Schule? Gibt es (un-)regelmäßig stattfindende Konferenzen, Treffen, AGs, etc?
Intention	Rekonstruktion der Aufarbeitung der Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten / der Ablaufprozesse, die im Zusammenhang mit den Rückmeldungen zu den Diagnose- und Vergleichsarbeiten stehen. Wer bekommt in welcher Reihenfolge die Rückmeldungen; gibt es hierarchische Unterschiede im zeitlichen Ablauf?

Frage	Sind die Rückmeldung zu den Diagnose- und Vergleichsarbeiten verständlich?
Ersatzfrage(n)	Verstehen Sie die grafischen Darstellungen? Schauen Sie sich zuerst die Klassenergebnisse oder zuerst die Ergebnisse der einzelnen Schüler an?
Intention	Rezeptionsverständnis der Lehrkräfte Verständlichkeit der Darstellung der Ergebnisse

Frage	Erhalten Sie Unterstützung im Umgang mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Ersatzfrage(n)	Wer hilft Ihnen im Umgang mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Welche Unterstützung erhalten Sie? Werden Fortbildungsveranstaltungen angeboten, gibt es Schulungen, etc? Erhalten Sie schulinterne oder -externe Unterstützung?

	Gibt es Kollegen, die Ihnen bei der Interpretation der Ergebnisse behilflich sind?
Intention	Welche Unterstützung erhalten Lehrkräfte durch welche Hierarchieebene?

Frage	Helfen Sie Kollegen im Umgang mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Ersatzfrage(n)	Wie sieht diese Hilfe aus?
Intention	Zusammenarbeit auf Ebene der Lehrkräfte.

### Nutzungsebenen

#### Nutzungsebene der einzelnen Lehrkraft

Frage	Was machen Sie ganz persönlich mit den Ergebnissen?
Ersatzfrage(n)	Können Sie die Ergebnisse für Ihren Unterricht verwenden? Achten Sie bei den Ergebnissen mehr auf die Klassenergebnisse oder mehr auf die Ergebnisse einzelner Schüler? Fließen die Ergebnisse in die Benotung mit ein? (selektionsdiagnostisch) Sind die Rückmeldungen Grundlage einer gezielten Förderung? (förderdiagnostisch) Sind die Rückmeldungen für Sie ein Anstoß den eigenen vergangenen Unterricht kritisch zu reflektieren? Können Sie Ihre Schüler auf die Diagnose- und Vergleichsarbeiten irgendwie vorbereiten?
Intention	Wie stark wirken Diagnose- und Vergleichsarbeiten auf den Unterricht einer Lehrkraft ein; gibt es im Vorfeld Einflussfaktoren durch die Vorbereitung auf die Diagnose- und Vergleichsarbeiten; werden die Ergebnisse zur Unterrichtsentwicklung verwendet (instrumentell, strategisch)?

Frage	Woran würde ich in Ihrem Unterricht erkennen, dass Sie kompetenzorientiert unterrichten?
Ersatzfrage(n)	Nach welchen Konzeptionen unterrichten Sie dann? / Wie unterrichten Sie dann? Hat sich Ihr Konzept des Unterrichts durch die Diagnose- und Vergleichsarbeiten grundlegend verändert?
Intention	Konzeptionelles Verständnis der Lehrkräfte von einem kompetenzorientierten Unterricht erfragen

#### Nutzungsebene Fachgruppe

Frage	Haben Sie als Fachgruppenleiter Einsicht in die Ergebnisse Ihrer Kollegen
-------	---

	genommen?
Ersatzfrage(n)	Äußern Sie Erwartungen an einzelne Fachlehrer bezüglich der Ergebnisse?
Intention	Strukturen der Fachgruppe erschließen; Rolle des Fachgruppenleiters (flach/hierarchisch); Konsequenzen innerhalb der Fachgruppe

Frage	Wie genau wurden die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten in der Fachkonferenz diskutiert?
Ersatzfrage(n)	Welche Erklärungen wurden diskutiert? Welche Konsequenzen wurden gezogen? (konkrete Beispiele nennen lassen!)
Intention	Nach Beschlüssen oder Strategien fragen.

Frage	Haben Sie Ihren Kollegen in der Fachgruppe Unterstützung bei der Interpretation der Ergebnisse angeboten?
Ersatzfrage(n)	Wie sah diese Hilfe aus? Wie sehen Sie Ihre Rolle bei der Auswertung der Ergebnisse?
Intention	Unterstützung durch Fachgruppenleiter

#### Nutzungsebene Schule als Organisationseinheit

Frage	Welche Konsequenzen werden an Ihrer Schule aus den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten gezogen?
Ersatzfrage(n)	Sprechen Sie mit Kollegen über die Ergebnisse? Sind die Ergebnisse Thema in der Fachkonferenz?
Intention	Welche Prozesse laufen ab, nachdem Ergebnisse bekannt sind; gibt es konkrete Maßnahmen, die daran anschließen; Einfluss auf Schulentwicklung?

Frage	In welcher Form hat sich der Schulleiter mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten beschäftigt?
Ersatzfrage(n)	Fand ein Gespräch über die Ergebnisse statt? Gab es nach den Ergebnissen Veränderungen im Verhältnis zum Schulleiter? Welche Folgen/ Konsequenzen haben sich daraus ergeben? Hat der Schulleiter Erwartungen an die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten geäußert? Hat der Schulleiter Anstoß zu Veränderungen innerhalb der Fachgruppe angestoßen?
Intention	Leitungsstil des Schulleiters (flach/hierarchisch)

Frage	Inwieweit fließen die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten in die Selbstevaluation Ihrer Schule ein?
Ersatzfrage(n)	Sehen Sie die Diagnose- und Vergleichsarbeiten als Teil der Selbstevaluation?
Intention	Was bewirken Diagnose- und Vergleichsarbeiten bei der Selbstevaluation an der Schule? Werden Diagnose- und Vergleichsarbeiten als Teil der Selbstevaluation betrachtet?

Frage	Werden die Ergebnisse von Diagnose- und Vergleichsarbeiten von Ihrer Schule veröffentlicht/ nach außen kommuniziert?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Welche Prozesse laufen ab, nachdem die Rückmeldungen an der Schule sind; auf welchen Ebenen wird darüber wie diskutiert; gibt es konkrete Maßnahmen, die daran anschließen → Einfluss auf Schulentwicklung erfragen Rechenschaftslegung der Schule gegenüber welchen Gruppen (Eltern, Schulaufsicht, Gesellschaft)

**Rahmenbedingungen im Hinblick auf Selbst- und Fremdevaluation  
(an das jeweilige Bundesland anpassen)**

Frage	Beschreiben Sie Schritte Ihrer Schule in Richtung Profilbildung bzw. Schulprofil (Baden-Württemberg)
Ersatzfrage(n)	-
Intention	-

Frage	Welche Rolle spielen die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten für die Schulentwicklung im Rahmen der Schulautonomie?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Nutzt die Schule ihre Freiräume und Ressourcen, die sie aus der Teilnahme am Schulautonomieprogramm erhält, um Defizite, die in den Diagnose- und Vergleichsarbeiten deutlich wurden, auszugleichen. Sind Schulentwicklungsprozesse (un-)abhängig von den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?

**Schulinspektion**

Frage	Wie gestaltet sich Ihr Kontakt zur Schulinspektion?
-------	---



Ersatzfrage(n)	Inwieweit legen Sie gegenüber der Schulinspektion Rechenschaft ab? Inwieweit erhalten Sie durch die Schulinspektion Unterstützung?
Intention	Wie präsent wird die Schulinspektion wahrgenommen; wie ist das Verhältnis zur Schulinspektion; in welcher Funktion wird die Schulinspektion wahrgenommen (unterstützend; kontrollierend...)?

Frage	Welche Rolle spielen Schulautonomie und zentralen Diagnose- und Vergleichsarbeiten in der Kommunikation mit der Schulaufsicht?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Bedeutung der Diagnose- und Vergleichsarbeiten für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulinspektion

**Abschlussbemerkung zu Bildungsstandards/ Diagnose- und Vergleichsarbeiten /Schulautonomie/Schulinspektion**

Frage	Inwieweit entspricht der Umgang (Kommunikation etc.) mit den Diagnose- und Vergleichsarbeiten im Kollegium und der Schulleitung Ihren Erwartungen?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Einstellung, Erwartung zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten, wertend-idealtypisch, Intention: Vergleich der Vorstellung und Praxis in der Organisation

Statistische Angaben ausfüllen lassen.

NACHFRAGEN?

VIELEN DANK FÜR DAS INTERVIEW!!

## Schuladministration

### Interviewleitfaden für Schuladministration

Interview mit Vertreter der Schuladministration

- Überzeugungen zur Rolle der Schuladministration (kontrollierend vs. unterstützend)
- Maßnahmen zur Unterstützung der Schulautonomie
- Rolle von Diagnose- und Vergleichsarbeiten und weiterer Evaluationsinstrumente für die Schulentwicklung
- Berichterstattung und Koordination von Maßnahmen mit der Einzelschule

#### Vorbemerkungen

- Vorstellung
- Kurzbeschreibung des Projekts
- Verwendung der Daten
- Um die Erlaubnis der Aufzeichnung mit einem Diktiergerät bitten
- Anonymität zusichern
- Nachfragen?

#### Einstieg

Frage	Was sollten Diagnose- und Vergleichsarbeiten Ihrer Meinung nach bewirken?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Einstellung der Lehrkräfte zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten erfragen

#### Rezeption

Frage	Was machen Sie mit den erhaltenen Ergebnissen?
Ersatzfrage(n)	Sprechen Sie sich mit der Schulleitung, der Fachkonferenz und eventuell auch mit Lehrkräften ab?
Intention	Wie geht der Schulrat mit den Ergebnissen um? Nutzt er sie, um mit den Schulen auf den verschiedenen Ebenen zusammenzuarbeiten? Gibt er Unterstützung, damit die Ergebnisse effektiv zur Weiterentwicklung des Unterrichts genutzt werden können? Welche Prozesse laufen ab, nachdem Ergebnisse bekannt sind; auf welchen Ebenen wird darüber wie diskutiert? <b>Auf Kürze der Antwort achten!</b>

Frage	Nehmen Sie an Gesamtkonferenzen teil, um die Ergebnisse zu erläutern oder um Umsetzungsangebote anzubieten?
Ersatzfrage(n)	Welche Ergebnisse werden diskutiert? Welche Konsequenzen werden

	gezogen?
Intention	Schnittstelle Schule - Umwelt

### Reflektion

Frage	Wie sehen Sie Ihre Rolle als Schuladministration bei der Interpretation der Ergebnisse?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Selbstverständnis der Schuladministration.

Frage	Wie gehen Sie mit den Ergebnissen der Einzelschulen Ihres Bereichs um?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Umgang mit den Ergebnissen

Frage	Wer hilft Ihnen im Umgang mit der Interpretation der Ergebnisse?
Ersatzfrage(n)	Welche Unterstützung erhalten Sie, um die Ergebnisse zu verstehen? Von wem erhalten Sie zusätzliche Hilfsmittel Informationen zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Wie sehen diese aus?
Intention	Unterstützung etc., um die Aufgabe (Steuerung) auszufüllen.

Frage	Wem helfen Sie im Umgang mit der Interpretation der Ergebnisse?
Ersatzfrage(n)	Welche Unterstützung geben Sie wem? Welche zusätzlichen Hilfsmittel Informationen zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten setzen Sie dabei ein? Wie sehen diese aus?
Intention	Kommunikation Unterstützung etc. auf den unterschiedlichen Ebenen (SL, SA) erfragen. Wird die Aufgabe (Steuerung) umgesetzt?

### Aktion

Frage	Welche Konsequenzen ziehen Sie aus den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Ersatzfrage(n)	Werden bestimmte Erwartungen an die Schule kommuniziert?
Intention	Welche Prozesse laufen ab, nachdem Ergebnisse bekannt sind; gibt es konkrete Maßnahmen, die daran anschließen; Einfluss auf Schulentwicklung

Frage:	Werden die Entscheidungen bzw. Beschlüsse der Schulen, die aus den Diagnose- und Vergleichsarbeiten resultieren, mit Ihnen besprochen?
Ersatzfrage(n)	Welche Informationen müssen Ihnen verpflichtend von den Schulen mitgeteilt werden?

Intention	Kommunikation und Absprachen zwischen den Ebenen
-----------	--

Frage:	Inwieweit finden Entwicklungsprozesse in Zusammenarbeit mit der Schuladministration statt?
Ersatzfrage(n)	Haben Sie direkten Kontakt zu Schulen?
Intention	Kooperation mit den Schulen. Wie präsent ist die Schuladministration an den Schulen?

### **Evaluation**

Frage	Welche Rolle spielen die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten für die Schulentwicklung im Rahmen der Schulautonomie?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Sind Schulentwicklungsprozesse (un-)abhängig von den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten, Einschätzung von außen im Hinblick auf die Schulentwicklung durch Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten

### **Abschlussbemerkung zu Bildungsstandards, Diagnose- und Vergleichsarbeiten, Schulautonomie, Schulinspektion**

Frage	Inwieweit entspricht die Zusammenarbeit (Kommunikation etc.) im Rahmen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten mit den Schulleitungen und den Kollegien Ihren Erwartungen?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Einstellung, Erwartung zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten, wertend-idealtypisch, Intention: Vergleich der Vorstellung und Praxis in der Organisation

**Statistische Angaben ausfüllen lassen.**

NACHFRAGEN?

VIELEN DANK FÜR DAS INTERVIEW!!

### 3.2. Messzeitpunkt II

#### Schulleitung

- Interview mit Schulleitern zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten:
- Professionelle Überzeugungen zur Funktion der Diagnose- und Vergleichsarbeiten
  - Weiterleitung von Leistungsdaten (Transparenz) innerhalb der Einzelschule
  - Attribuierung auf den Aggregatebenen (Klassen, Fächer, Schule)
  - Ableitung von Maßnahmen für die Schulentwicklung
  - Handlungskoordination zwischen Fachlehrern, Fachkonferenzleitern und Schulleitung
  - Koordination mit weiteren Schulentwicklungsprozessen

#### Vorbemerkungen

- Vorstellung
- Kurzbeschreibung des Projekts
- Verwendung der Daten
- Um die Erlaubnis der Aufzeichnung mit einem Diktiergerät bitten
- Anonymität zusichern
- Nachfragen?
- Diktiergerät einschalten!

#### Einstieg: Fragen zum Schulkontext

- Schulform/-profil/Schwerpunkte (Besonderheit)
- Schulgröße
- Schülerschaft (homogen/heterogen)
- Sozialstruktur
- Einzugsgebiet/Konkurrenz zu anderen Schulen
- Evaluationsinstrumente
- Schulleitung (Steuergruppe, erweiterte Schulleitung)
- Führungsstil (flach/hierarchisch)

#### Einstellung zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten

Frage	Was sollten Diagnose- und Vergleichsarbeiten Ihrer Meinung nach bewirken?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Einstellung der Schulleitung zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten erfragen

#### Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten

Frage	<p>Wie läuft die Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten ab? Was hat sich diesbzgl. verändert?</p> <p>Zusatzfrage: Wenn keine Veränderung: Was sind die Gründe dafür, dass es zu keiner Veränderung kam?</p>
-------	--

Ersatzfrage(n)	Was passiert danach mit den Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Wer korrigiert diese? Was passiert mit den Ergebnissen?
Intention	Rekonstruktion des Ablaufs und der Veränderungen bei der Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten; Probleme/Schwierigkeiten bei der Durchführung; Erkenntnisse über die Auswertung der Daten; Vorstellungen der Schulleitung vom idealtypischen Ablauf erfragen  Auf Kürze der Antwort achten. Nicht die Probleme bei der Durchführung fokussieren!

### **Veränderung bzgl. Rezeption und Kommunikation/Kooperation**

Frage:	Welche Veränderungen/Entwicklungen im Hinblick auf den Umgang mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten lassen sich im Vergleich zum letzten Jahr erkennen?
Zusatzfragen:	<p>Wie läuft an Ihrer Schule der Austausch über die Ergebnisse von Diagnose- und Vergleichsarbeiten konkret ab?</p> <p>Wer an der Schule bekommt als erstes die Rückmeldung zu den Diagnose- und Vergleichsarbeiten?</p> <p>Wer hat Zugang zu welchen Informationen?</p> <p>Wer kommuniziert an wen die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten an Ihrer Schule?</p> <p>Gibt es (un-)regelmäßig stattfindende Konferenzen, Treffen, AGs, etc?</p> <hr/> <p>In welcher Form haben Sie sich als Schulleiter mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten beschäftigt?</p> <p>Fand ein Gespräch über die Ergebnisse statt? Mit wem?</p> <p>Gab es daraus konkrete Konsequenzen/ Folgerungen?</p> <p>Gab es nach den Ergebnissen Veränderungen im Verhältnis zu den Lehrkräften? Haben Sie als Schulleiter Erwartungen an die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten geäußert?</p> <hr/> <p>Können Sie sich die Ergebnisse aus den Diagnose- und Vergleichsarbeiten erklären?</p> <p>Sind die Ergebnisse erwartungstreu ausgegangen? Verstehen Sie die Darstellung der Ergebnisse?</p> <hr/> <p>In welcher Form haben Sie sich als Schulleiter-/In mit den Ergebnissen aus Diagnose- und Vergleichsarbeiten beschäftigt?</p>

	<p>Fand ein Gespräch über die Ergebnisse statt? Mit wem?</p> <p>Gab es daraus konkrete Konsequenzen/ Folgerungen?</p> <p>Gab es nach den Ergebnissen Veränderungen im Verhältnis zu den Lehrkräften? Haben Sie als Schulleiter Erwartungen an die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten geäußert?</p>
Intention	Veränderungen im Umgang mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten auf Schulleiter-Ebene, eigene Rolle und Erwartungen des Schulleiters bzgl. Diagnose- und Vergleichsarbeiten
Frage	Welche Veränderungen/Entwicklungen bzgl. der Kommunikation und Kooperation durch Diagnose- und Vergleichsarbeiten lassen sich im Vergleich zum letzten Jahr erkennen?
Zusatzfragen	<p>Inwieweit waren Sie am Austausch über die Ergebnisse in den Fachbereichen beteiligt?</p> <p>Haben Sie mit den Fachbereichsleitern über die Ergebnisse gesprochen?</p> <hr/> <p>Sprechen Sie die Lehrer-/Innen auf die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten an?</p> <p>Äußern Sie Erwartungen über Veränderungen (Fortbildungen ect.)?</p> <hr/> <p>Helfen Sie beispielsweise Kollegen im Umgang mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?</p> <p>Wie sieht diese Hilfe aus?</p> <p>Wer hilft Ihnen im Umgang mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?</p> <p>Werden Fortbildungsveranstaltungen angeboten, gibt es Schulungen, etc?</p> <p>Erhalten Sie schulinterne oder -externe Unterstützung? Gibt es Kollegen, die Ihnen bei der Interpretation der Ergebnisse behilflich sind?</p>
Intention	Veränderter Austausch, Kommunikations- und Kooperationsstrukturen bzgl. Der Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten, Unterstützungssysteme

### **Schule als Organisationseinheit**

Frage	Welche Entscheidungen (auf Schul-/Unterrichtsebene) werden auf der Grundlage der Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten getroffen?
Ersatzfrage(n)	Welche konkreten Maßnahmen werden z.B. innerhalb der Fach- oder

	Gesamtlehrerkonferenz gezogen?
Intention	Welche Prozesse laufen ab, nachdem Ergebnisse bekannt sind; gibt es konkrete Maßnahmen, die daran anschließen? → Einfluss auf Schul-/ Unterrichtsentwicklung
Frage	Was hat sich im letzten Jahr konkret durch die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten in der Schulentwicklung getan?
Ersatzfrage(n)	Sehen Sie die Diagnose- und Vergleichsarbeiten als Teil der Selbstevaluati- on? Inwieweit fließen die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten in die Selbstevaluation Ihrer Schule ein?
Intention	Wurde die Schulentwicklung konkret angeregt?
Frage	Werden die Ergebnisse von Diagnose- und Vergleichsarbeiten von Ihrer Schule veröffentlicht/ nach außen kommuniziert?
Ersatzfrage(n)	In welcher Form geschieht das?
Intention	-
Frage	Dokumentieren Sie die Ergebnisse und verfolgen Sie die Veränderungen in den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Ersatzfrage(n)	Ziehen Sie daraus Konsequenzen/Maßnahmen?
Intention	Längerfristige Perspektive bzgl. Umgang mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten (Entwicklungsverläufe)

### **Schuladministration (Schulaufsicht/-inspektion)**

Frage	Wie schätzen Sie die Rolle der Schuladministration allgemein und im Bezug auf Diagnose- und Vergleichsarbeiten ein?
Ersatzfrage(n)	Welche Möglichkeiten, Aufgaben und Pflichten hat die Schuladministration im Hinblick auf Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Was erwarten Sie von der Schuladministration bzgl. Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Intention	Wie sind die Kenntnisse/Wahrnehmung über den Zuständigkeits- und Aufgabenbereich der Schuladministration – v.a. bzgl. Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Frage	Wie gestaltet sich Ihr Kontakt zur Schuladministration?
Ersatzfrage(n)	Inwieweit legen Sie gegenüber der Schuladministration Rechenschaft ab? Inwieweit erhalten Sie durch die Schuladministration Unterstützung?
Intention	Wie präsent wird die Schuladministration wahrgenommen; wie ist das Verhältnis zur Schuladministration; in welcher Funktion wird die Schuladmi- nistration wahrgenommen (unterstützend, kontrollierend etc.)
Frage	Welche Rolle spielen Schulautonomie und Diagnose- und Vergleichsarbeiten



	in der Kommunikation mit der Schuladministration?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Bedeutung der Diagnose- und Vergleichsarbeiten für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Schuladministration.
Frage	Wie gestaltet sich Ihr Kontakt zu den Instituten, die Diagnose- und Vergleichsarbeiten entwickeln?
Ersatzfrage(n)	Worüber tauschen Sie sich aus (z.B. Probleme mit Aufgaben, Testformat und -konstruktion)?
Intention	Wissen, Einstellung und Kontakt zu den Entwicklungsinstituten der Diagnose- und Vergleichsarbeiten

**Abschlussbemerkung zu Bildungsstandards/Diagnose- und Vergleichsarbeiten /Schulautonomie/**

**Schuladministration**

Frage	Inwieweit entspricht der Umgang (Kommunikation etc.) mit Diagnose- und Vergleichsarbeiten im Kollegium und der Schuladministration Ihren Erwartungen?
Ersatzfrage(n)	Welche Wünsche haben Sie bzgl. Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Intention	Abschließende Bilanz: Einstellung, Erwartung und Wünsche zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten, wertend-idealtypisch, Intention: Vergleich der Vorstellung und Praxis in der Organisation

**Statistische Angaben ausfüllen lassen.**

NACHFRAGEN?

VIELEN DANK FÜR DAS INTERVIEW!

## Lehrkräfte

### Interviewleitfaden (Fachlehrer (Deutsch, Mathematik, Englisch))

Ansprüche an das Interview:

Interview mit Lehrkräften:

- Fokussierung auf Beziehungen zu anderen Ebenen des Schulsystems
- Attribuierung von Leistungsdaten auf Individual- und Aggregatebene
- Kommunikationsmuster (mit wem, warum, wie oft)
- nach Wünschen und idealtypischen Vorstellungen fragen
- Ableitung von Maßnahmen auf Unterrichtsebene aufgrund von Diagnose- und Vergleichsarbeiten und aufgrund der Rückmeldungen (auf klare Trennung zwischen Diagnose- und Vergleichsarbeiten an sich und Rückmeldungen achten! Es muss klar sein, über was die IP reden/Vorstellungen äußern)
- WICHTIG!!: immer Interview vom letzten Jahr im Blick haben, aber erst allgemein Fragen stellen und erst dann Bezug auf Antworten aus letztem Jahr nehmen!

### Vorbemerkungen

- Vorstellung
- Kurzbeschreibung des Projekts – Poster vorstellen
- Bisherige Entwicklungen im Projekt seit letztem Treffen
- Verwendung der Daten
- Um die Erlaubnis der Aufzeichnung mit einem Diktiergerät bitten
- Anonymität zusichern
- Nachfragen?
- Diktiergerät einschalten

### Einstieg

Frage	Letztes Jahr haben Sie gesagt, dass Sie die Diagnose- und Vergleichsarbeiten als ... (individuelle Lehrersicht aus dem letzten MZP einfügen) sehen. Würden Sie das heute auch noch so unterschreiben? Warum?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Einstellung der Lehrkräfte zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten erfragen, vor allem Veränderungen im letzten Jahr und wodurch diese bedingt wurden.

Frage	Haben Sie im letzten Schuljahr Diagnose- und Vergleichsarbeiten durchgeführt?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Diese Frage ist für die Lehrkräfte relevant, die bereits im letzten Jahr befragt

	wurden und deshalb in der Fallauswahl sind. Falls Diagnose- und Vergleichsarbeiten nicht durchgeführt wurden, müssen diese Fragen auf externe Perspektive umgestellt werden.
--	--

### Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten

Frage	Wie haben Sie dieses Jahr die Durchführung der Diagnose- und Vergleichsarbeiten empfunden? Was sind ihre Vorschläge wie die Durchführung aussehen sollte?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Feststellen, inwieweit die Äußerungen zur Durchführung stabil oder vom jeweiligen Durchführungszyklus abhängig sind.

### Kommunikationsprozesse im Bezug auf Diagnose- und Vergleichsarbeiten auf den Ebenen

Frage	Wie hat sich der Austausch über die Ergebnisse an ihrer Schule im letzten Jahr verändert?
Ersatzfrage(n)	
Intention	Allgemeine Einstiegsfrage, um zu klären, ob es direkt bewusste signifikante Änderungen gab. Anschließend werden die einzelnen Ebenen individuell abgefragt. Auch darauf achten, dass immer auch die Kommunikation <b>zwischen</b> den Ebenen berücksichtigt wird.

### Nutzungsebene

#### Nutzungsebene Lehrerkonferenz

Frage	Gab es einen Austausch über die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten in der Gesamtlehrerkonferenz?
Ersatzfrage(n)	Wer hat das Gespräch über Diagnose- und Vergleichsarbeiten initiiert? Welche Konsequenzen wurden gezogen? Wie war der Austausch strukturiert? (Gab es eine Präsentation, Diskussion...)
Intention	-

#### Nutzungsebene Fachgruppe/Fachkonferenz

Frage	Wie fand der Austausch über Diagnose- und Vergleichsarbeiten in der Fachkonferenz statt?
-------	--

Ersatzfrage(n)	<p>Wer hat das Gespräch über Diagnose- und Vergleichsarbeiten initiiert?</p> <p>Gab es Vorgaben von der Schulleitung? Wie sahen diese aus?</p> <p>Gibt es einen gezielten Austausch zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten mit anderen Fachkonferenzen?</p> <p>Welche Konsequenzen wurden gezogen? (konkrete Beispiele nennen lassen!)</p> <p>Gab es Verpflichtungen einen Bericht abzugeben o.ä.?</p>
Intention	Nach Beschlüssen oder Strategien fragen.

Nutzungsebene Lehrkräfte/individuelle Ebene (darauf achten, dass Unterschied zwischen Testaufgaben an sich und den Rückmeldungen den IP klar ist!)

Frage	Welche Aufgabe(n) von Diagnose- und Vergleichsarbeiten konnten Sie am besten auf Ihren Unterricht beziehen? Warum?
Ersatzfrage(n)	Haben Sie diese Aufgabe dann auch in der Auswertung besonders genau betrachtet? Welche Rückschlüsse konnten Sie daraus ziehen? Stellen Sie ähnliche Aufgaben im Unterricht? Davor auch schon oder erst aufgrund von Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Intention	Beschäftigung der Lehrkraft mit der Aufgabenstellung erfassen. Einfluss der Diagnose- und Vergleichsarbeiten an sich auf den Unterricht prüfen.

Frage	Welche Rückschlüsse konnten Sie aus den Rückmeldungsberichten ziehen?
Ersatzfrage(n)	<p>Sind die Ergebnisse für einzelne Schüler oder für die ganze Klasse für Ableitung von Fördermaßnahmen interessant?</p> <p>Welche der Rückmeldungen (Sofort-Rückmeldung oder erweiterter Klassenbericht) war für Sie besonders interessant? Warum?</p> <p>Nutzen Sie die Ergebnisse für die Benotung? In welcher Form? Teilweise?</p> <p>Haben Sie die Veränderungen (die sie im letzten Jahr geschildert haben) beibehalten?</p> <p>Haben Sie kontrolliert, ob die Veränderungen zu einer Leistungssteigerung im vergangenen Jahr geführt haben?</p>
Intention	Welche Aggregatsebene (Klasse oder einzelner Schüler) wird von der Lehrkraft betrachtet

Frage	Wünsche Sie sich Unterstützung im Umgang mit den Diagnose- und
-------	--

	Vergleichsarbeiten oder den Rückmeldungen? Wie sollte diese aussehen?
Ersatzfrage(n)	Warum nicht?/ Sollte die Unterstützung schulintern oder von externer Stelle (welcher? Z.B. Institut, das Diagnose- und Vergleichsarbeiten entwickelt) kommen?
Intention	-

Frage	Wie sollten die Diagnose- und Vergleichsarbeiten gestaltet sein, damit Sie diese als Rückmeldung für Ihren Unterricht sehen könnten?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Landesweite Organisation (Testzeitpunkt, Rückmeldewellen); Aufgabeninhalte usw.

Frage	Wie hat sich ihr Austausch im letzten Jahr verändert? Mit wem tauschen Sie sich über die Diagnose- und Vergleichsarbeiten aus?
Ersatzfrage(n)	Zu welchen Zeiten (Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten, Korrekturphase, Erhalten der Rückmeldungen)? Mit wem (andere Stufenlehrer, andere Fachlehrer, befreundete Kollegen)?
Intention	-

Frage	Woran würde ich in Ihrem Unterricht erkennen, dass Sie kompetenzorientiert unterrichten?
Ersatzfrage(n)	Nach welchen Konzeptionen unterrichten Sie dann?/Wie unterrichten Sie dann?
Intention	Konzeptionelles Verständnis der Lehrkraft von einem kompetenzorientierten Unterricht erfragen

Frage	Haben Sie in der Ausbildung mit Datenauswertung gearbeitet?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	-

Nutzungsebene Schule zur Schulentwicklung

Frage	Wissen Sie etwas darüber wie die Diagnose- und Vergleichsarbeiten in den Schulentwicklungsprozess (EVAS) eingebunden ist?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Einbindung der Lehrkraft in Schulentwicklungsprozess. Wissen der Lehrkraft zu Schulentwicklungsprozess gibt Aufschluss über Transparenz der Kommunikation an Schule über Schulentwicklung.

#### Nutzungsebene Schulleitung

Frage	Welche Rolle spielt der Schulleiter bei den Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Ersatzfrage(n)	Äußert der Schulleiter Erwartungen im Bezug auf die Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Welche Einstellung hat er zu den Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Welche Kommunikationswege wählt er im Bezug auf Auswertung der Rückmeldung (keinen, über Fachleiter, Teilnahme an Fachkonferenz zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten, Einzelgespräche mit Lehrkräften...)
Intention	

#### Ebene der Schuladministration

Frage	Wie sehen Sie die Rolle der Schuladministration im Bezug auf die Vergleichsarbeiten?
Ersatzfrage(n)	Haben Sie in irgendeiner Form Kontakt zur Schuladministration im Bezug auf die Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Wünschen Sie sich Kontakt? Wie sollte der Ihrer Meinung nach aussehen?
Intention	Wie präsent wird die Schuladministration wahrgenommen; wie ist das Verhältnis zur Schuladministration; in welcher Funktion wird die Schuladministration wahrgenommen (unterstützend; kontrollierend...)

#### Abschlussbemerkung

Frage	Sie haben drei Wünsche offen. Was würde sich dann an Ihrer Schule im Bezug auf die Diagnose- und Vergleichsarbeiten verändern?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Konkrete Aussagen zu den Aspekten, die sich verändern sollen.

**Statistische Angaben ausfüllen lassen.**

NACHFRAGEN?

VIELEN DANK FÜR DAS INTERVIEW!!

## Fachbereichsleitung

### Interviewleitfaden für Lehrkräfte und Fachleiter

Interview mit Lehrkräften und Fachleitern:

- Professionelle Überzeugungen zur Funktion von Diagnose- und Vergleichsarbeiten
- Attribuierung von Leistungsdaten auf Individual- und Aggregatebene
- Fachdidaktische Nutzung von Rückmeldedaten (förderdiagnostisch, selektionsdiagnostisch, Unterrichtsentwicklung, strategische Nutzung)
- Attribuierung und Ergebnisinterpretation auf Ebene der Fachkonferenz
- Ableitung von Maßnahmen für Unterricht und Leistungsmessung auf Fachkonferenzebene
- Handlungskoordination zwischen den Akteuren auf Fachkonferenzebene

#### Vorbemerkungen

- Vorstellung
- Kurzbeschreibung des Projekts
- Bisherige Entwicklungen im Projekt seit letztem Treffen
- Verwendung der Daten
- Um die Erlaubnis der Aufzeichnung mit einem Diktiergerät bitten
- Anonymität zusichern
- Nachfragen?
- Diktiergerät einschalten

#### Allgemeine Grundsatzfragen (Vorverständnis)

##### Bildungsstandards

Frage	Was sollen Diagnose- und Vergleichsarbeiten Ihrer Meinung nach bewirken?
Ergänzungsfrage	Hat sich Ihre Einstellung im Vergleich zum Vorjahr verändert?
Intention	Eisbrecherfrage; Vorwissen klären; Anknüpfungspunkte ausmachen; Bereitschaft zur Änderung der Einstellung

Frage	Haben Sie selbst im letzten Schuljahr mit einer Klasse an Diagnose- und Vergleichsarbeiten teilgenommen?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Diese Frage ist für die Lehrkräfte relevant, die bereits im letzten Jahr befragt wurden und deshalb in der Fallauswahl sind. Falls Diagnose- und Vergleichsarbeiten nicht durchgeführt wurden, müssen diese Fragen auf externe Perspektive umgestellt werden.

#### Diagnose- und Vergleichsarbeiten allgemein



Frage	Haben Sie im Rahmen Ihrer Ausbildung oder Arbeit Umgang mit Diagnose- und Vergleichsarbeiten gehabt?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Ausbildung/Arbeit als Faktoren, die den Umgang mit Daten beeinflussen? Allgemeine Frage zum Kenntnisstand/zur eigenen Erfahrung

### **Individuelle Nutzung der Ergebnisse auf FB-Ebene**

Frage	Was machen Sie ganz persönlich mit den Ergebnissen? Hat sich der Umgang mit den Ergebnissen im Vergleich zu vorherigen Jahren verändert?
Ersatzfrage(n)	Haben Sie die Ergebnisse für Ihren Unterricht verwendet? In förderdiagnostischer Hinsicht? In selektionsdiagnostischer Hinsicht (zur Notengebung)? Zur kritischen Reflexion des eigenen vergangenen Unterrichts? Änderungen im zukünftigen Unterricht?
Intention	Wie stark wirken Diagnose- und Vergleichsarbeiten auf den Unterricht einer Lehrkraft ein; gibt es im Vorfeld Einflussfaktoren durch die Vorbereitung auf die Diagnose- und Vergleichsarbeiten; werden die Ergebnisse zur Unterrichtsentwicklung verwendet (instrumentell, strategisch) <b>Auf Kürze der Antwort achten!</b>

Frage	Als Sie die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten fürs letzte Schuljahr erhalten haben, hat sich da etwas im Vergleich zum Vorjahr verändert?
Ergänzungsfragen	Hat sich die Kommunikation in der Schule verändert?
Intention	Welche Prozesse laufen ab, nachdem Ergebnisse bekannt sind; auf welchen Ebenen wird darüber wie diskutiert

### **Kommunikation innerhalb der Schule**

Frage	Sprechen Sie mit Kollegen über die Ergebnisse? Sind die Ergebnisse Thema in der Fachkonferenz (Gesamtlehrer-konferenz)?
Ersatzfrage(n)	Welche Erklärungen wurden diskutiert? Welche Konsequenzen wurden gezogen?
Intention	Welche Konsequenzen wurden gezogen (konkrete Beispiele nennen lassen!)

Frage	Wie ist der Umgang mit den Ergebnissen in der Fachkonferenz?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Umgang der Ergebnisse zwischen Lehrkraft und Fachlehrer schildern

Frage	Wer bereitet mit Ihnen die Ergebnisse auf?
Ersatzfrage(n)	Bereiten Sie die Ergebnisse gemeinsam mit den Lehrkräften oder der Schulleitung auf?
Intention	Kommunikation/ Unterstützung etc. auf den unterschiedlichen Ebenen (Schulleiter, Lehrkraft) erfragen.

### **Auswirkung auf den Unterricht**

Frage:	Haben Diagnose- und Vergleichsarbeiten Auswirkungen auf den Unterricht?
Ersatzfrage(n)	Wird der Unterricht wegen der Ergebnisse/wegen der Testformate verändert?
Intention	„Learning to the test“? Umsetzen der Ergebnisse? Entwicklung anhand der Ergebnisse?

Frage	Welche Konsequenzen werden an Ihrer Schule aus den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten gezogen?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Welche Prozesse laufen ab, nachdem Ergebnisse bekannt sind; gibt es konkrete Maßnahmen, die daran anschließen; Einfluss auf Schulentwicklung

Frage	Was kann man mit der Ergebnisrückmeldung des ISQ auf der Ebene des Fachbereichs machen?
Ersatzfrage(n)	Wie kann die statistische Rückmeldung genutzt werden?
Intention	Werden die Daten als solche erkannt? Ist ein Konzept „evidenzbasierte Entwicklung“ in irgendeiner Form erkennbar?

Frage:	Wird die Rückmeldung als Grundlage für die Entwicklung des Unterrichts
--------	--

	oder des schulinternen Rahmenlehrplans genutzt?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Ist die Rückmeldung mehr als ein Vergleichsindikator mit anderen Klassen/Schulen?

### **Kommunikation zwischen den Ebenen**

Frage:	Werden die Entscheidungen bzw. Beschlüsse, die aus Diagnose- und Vergleichsarbeiten resultieren, mit den anderen Ebenen besprochen?
Ergänzungsfrage	Mit welchen Ebenen werden sie besprochen?
Intention	Kommunikation und Absprachen zwischen den Ebenen

### **Außenwirkung/Schuladministration**

Frage:	Welche Rolle hat die Schuladministration hinsichtlich von Entwicklungsprozessen innerhalb der Schule, die auf Diagnose- und Vergleichsarbeiten zurückzuführen sind?
Ergänzungsfrage	Welche Rolle sollte die Schuladministration haben?
Intention	Kooperation mit der Schuladministration

Frage	Welche Rolle spielen die Ergebnisse von Diagnose- und Vergleichsarbeiten für die Schulentwicklung im Rahmen der Schulautonomie?
Ersatzfrage(n)	Sehen Sie Diagnose- und Vergleichsarbeiten auch als Teil der Selbstevaluation?
Intention	Nutzt die Schule ihre Freiräume und Ressourcen, die sie aus der Teilnahme am Schulautonomieprogramm erhält, um Defizite, die in den Diagnose- und Vergleichsarbeiten deutlich wurden, auszugleichen. Sind Schulentwicklungsprozesse (un-)abhängig von den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten

Frage	Wurden die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten in der Schulinspektion berücksichtigt?
Ersatzfrage(n)	

Intention	Wichtigkeit des Instruments
Frage	Eignen sich die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten als Auslöser für zusätzliche Kommunikation innerhalb der Schule?
Ersatzfrage(n)	-
Intention	Einstellung, Erwartung zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten, wertend-idealtypisch, Intention: Vergleich der Vorstellung und Praxis in der Organisation

## Schuladministration

### Interviewleitfaden für Schuladministration

- Fragen zu Veränderungen im letzten Jahr
- Schwerpunkt auf Mehrebenenstruktur
- Kontextuelle Umgebung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten fokussieren:
  - Eigene Rolle
  - Einfluss der Schulleitung
  - Maßnahmen zur Unterstützung der Schulautonomie

### Vorbemerkungen

- Vorstellung
- Kurzbeschreibung des Projekts
- Bisherige Entwicklungen im Projekt seit letztem Treffen
- Verwendung der Daten
- Um die Erlaubnis der Aufzeichnung mit einem Diktiergerät bitten
- Anonymität zusichern
- Nachfragen?
- Diktiergerät einschalten
- Haben Sie im Rahmen Ihrer Ausbildung oder Arbeit Umgang mit Statistik/Diagnose- und Vergleichsarbeiten gehabt?
  - Ausbildung/Arbeit als Faktoren, die den Umgang mit Daten beeinflussen?

Frage	Wie sehen Sie Ihre Rolle als Schuladministration gegenüber den Schulen generell?
Ersatzfrage(n)	Sehen Sie sich als kontrollierende Instanz oder als unterstützende Ebene? Oder haben Sie eine Doppelfunktion?
Intention	Selbstverständnis der Schuladministration <b>Auf Kürze der Antwort achten!</b>

Frage	Hat sich Ihre Rolle als Schuladministration seit der verstärkten Rechenschaftslegung u.a. durch Diagnose- und Vergleichsarbeiten geändert?
Ersatzfrage(n)	Sehen Sie sich bzgl. Diagnose- und Vergleichsarbeiten als kontrollierende Instanz oder als unterstützende Ebene? Oder haben Sie eine Doppelfunktion?
Intention	Selbstverständnis der Schuladministration

Frage	Hat sich die Art, wie Sie mit Schulen über Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten kommunizieren, verändert?
Ersatzfrage(n)	Auf welchem Weg kommunizieren Sie mit den Schulen zu dem Thema Diagnose- und Vergleichsarbeiten?

	Von wem erfahren Sie von Ergebnissen? Gehen Sie auf Schulen zu, um Ergebnisse zu besprechen?
Intention	Schnittstelle Schule – Schuladministration

Frage	Was sind die Themen, die Sie mit den Schulen im Hinblick auf Diagnose- und Vergleichsarbeiten diskutieren?
Ersatzfrage(n)	Was steht im Zentrum der Diskussionen? Ist SE/QE ein Thema? Oder Schulautonomie/ Konzept der eigenständigen Schule? Oder sind organisatorische Fragestellungen zentral? Oder Rezeption von Ergebnissen? Oder werden Konsequenzen aus Ergebnissen besprochen/verfolgt?
Intention	Relevanz von Diagnose- und Vergleichsarbeiten für Schuladministration

Frage	Welche Konsequenzen, die aus den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten an Schulen gezogen wurden, sind Ihnen bekannt?
Ersatzfrage(n)	Können Sie Beispiele für Konsequenzen nennen?
Intention	Kommunikation zwischen Schule - Schuladministration

Frage	Wie sehen Sie die Rolle des Schulleiters hinsichtlich der Rezeption von den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Ersatzfrage(n)	Geben Sie als Schuladministration Kompetenzen an Schulleiter ab? Wer sollte der „aktivste schulische Posten“ bei der Aufarbeitung der Ergebnisse sein?
Intention	Rollenverständnis der Schuladministration
Frage	Wie schätzen Sie den Umgang mit Diagnose- und Vergleichsarbeiten, so wie ihn die Schulen derzeit betreiben, ein?
Ersatzfrage(n)	Was fordern Sie von Schulleitern, Fachleitern, Lehrkräften im Umgang mit Diagnose- und Vergleichsarbeiten? Müssen Schulen Konsequenzen, die gezogen wurden, mit Schuladministration besprechen?
Intention	Schnittstelle Schule - Schuladministration

Frage	Was bieten Sie den Schulen an, um den Umgang mit den Ergebnissen der Diagnose- und Vergleichsarbeiten zu optimieren?
Ersatzfrage(n)	Welche Unterstützung geben Sie wem (Unterscheidung von Ebenen)?

	Welche zusätzlichen Hilfsmittel oder Fortbildungsmaßnahmen geben Sie? Stellen Sie Kontakt zwischen Schulen und Testinstituten her?
Intention	Unterstützung auf den unterschiedlichen Ebenen erfragen

Frage	Inwieweit finden Sie es praktikabel, über das Instrument der Diagnose- und Vergleichsarbeiten Schulentwicklung anzustoßen?
Ersatzfrage(n)	<b>Wenn Antwort „nein“:</b> Warum ist es nicht praktikabel? Was wäre geeigneter? Wünschen auch Sie sich als Schuladministration Unterstützung in irgendeiner Weise, um die Diagnose- und Vergleichsarbeiten besser nutzen zu können? <b>Wenn Antwort „ja“:</b> Warum, welche Möglichkeiten bieten Diagnose- und Vergleichsarbeiten?
Intention	Einstellung zu Diagnose- und Vergleichsarbeiten erfragen

Frage	Wenn Sie an die Implementation des Instruments der Diagnose- und Vergleichsarbeiten denken, wie beurteilen Sie diesen Prozess heute?
Ersatzfrage(n)	Würde Sie als Schuladministration die Implementation wieder genauso betreiben wie damals? Was würden Sie heute anders machen?
Intention	Selbstverständnis der Schuladministration, Schuladministration als lernende Organisation (Kritikfähigkeit prüfen)

Frage	Welche „Baustellen“ im Zusammenhang mit Diagnose- und Vergleichsarbeiten sehen Sie noch?
Ersatzfrage(n)	Was müssen Sie bei Diagnose- und Vergleichsarbeiten noch bewältigen?
Intention	Entwicklung des Instruments beleuchten/ Wünsche abfragen

NACHFRAGEN?

VIELEN DANK FÜR DAS INTERVIEW!!

## 4 Fragebögen

### 4.1. Statistische Angaben

Daten werden vertraulich behandelt!

Wir bitten Sie um einige Angaben zu Ihrer Person

Name: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

Alter: \_\_\_\_\_

Fächerkombination: \_\_\_\_\_

Jahre im Schuldienst (ohne Referendariat): \_\_\_\_\_

Jahre an dieser Schule: \_\_\_\_\_

Berufsstellung: ReferendarIn – LehrerIn – Beamter/in – Schulleitung

Geben Sie fachfremden Unterricht? Ja/nein - wenn ja, in welchen Fächern:

\_\_\_\_\_

Kontaktdaten: Telefon: \_\_\_\_\_

Mail: \_\_\_\_\_

### 4.2. Einstiegsfragebogen

**Einstieg: Fragen zum Schulkontext**

Schulform/-profil/Schwerpunkte (Besonderheit)

Schulgröße

Schülerschaft (homogen/heterogen)

Sozialstruktur

Einzugsgebiet/Konkurrenz zu anderen Schulen

Evaluationsinstrumente

Schulleitung (Steuergruppe, erweiterte Schulleitung)



Führungsstil (flach/hierarchisch)

### 4.3. Nachfassen Schulinformationen

Schule 11

1. Die letztjährige **Abitur-Durchschnittsnote** Ihrer Schule

- liegt über dem Landesdurchschnitt der Abiturprüfung (2,4 im Jahr 2012).
- liegt unter dem Landesdurchschnitt der Abiturprüfung (2,4 im Jahr 2012).
- entspricht dem Landesdurchschnitt der Abiturprüfung (2,4 im Jahr 2012).

2. Bitte nennen Sie die **Evaluationsinstrumente**, die an Ihrer Schule zum Einsatz kommen (z.B. Fragebogen, Checkliste, etc.)

3. Wie hoch ist der **Unterrichtsausfall** an Ihrer Schule? (Angaben bitte in Prozent)

4. Bitte beschreiben Sie kurz Ihren **Führungsstil** (z.B. delegativ, demokratisch, hierarchisch, kooperativ)

- delegativ
- demokratisch
- hierarchisch
- kooperativ

sonstiges:

## 5 Transkriptionen

### Faustregeln

Normalisierende Transkription nach den orthografischen und grammatischen Regeln der Schriftsprache. Mündlicher Duktus soll erhalten bleiben, aber performative Sprechfehler können/sollen behutsam korrigiert werden. Außerdem Tilgung von Stottern sowie non- und paraverbalen Geräuschen, sofern sie keine kommunikative Funktion haben. Da solche Phänomene später kein Bestandteil der Auswertung sein werden, wäre es unnützlich, sie umständlich zu transkribieren.

### Transkriptionsregeln

Thema	Darstellung im Transkript	Erläuterungen
Abkürzungen	Interviewer/in: I Interviewpartner/in: P bzw. P1, P2, ...	
Absatz	„Enter“ bei Sprecherwechsel	
Alltagssprachliche Laute / Dialekt	Ähm, äh, hamma (für haben wir)	Weglassen: Nur wenn extrem auffällig und eventuell bedeutsam!: Laute übernehmen
Ausgelassene Buchstaben	Wie spät is`n? Was hab`n wir denn da? Ich hab ihm gesagt.	Auslassungen durch Apostroph nur zwischen zwei Buchstaben ersetzen, Alltagssprache über-nehmen
Auslassungen	Bspw. Projekterklärung. [AUSLASSUNG: Zeitmarke Anfang – Zeitmarke Ende: Kernthemen der ausgelassenen Passage in Stichworten]	Zeiten angeben
Grammatikalische Fehler	Das ist gefährlich, weil da kann man stürzen.	Syntax behutsam, ohne Sinnveränderung korrigieren
Interpunktion	, . ; : ! ?	konventionelle Benutzung
Keine Anonymisierung im Interviewtext	Peter, Hamburg	Interview wird nachträglich anonymisiert
Kommentar	(SEUFZT) (TRINKT) (BETONT) (LACHT) (RÄUSPERT SICH) (BETONT)	Nur wenn extrem auffällig und eventuell bedeutsam!: Laute übernehmen Situationsbeschreibung in Klammern und Großbuchstaben
Längere Pausen	(--) (mit Leerzeichen vom Text trennen)	Nur bei wirklich auffällig langen Pausen!
Lautgerechte Schreibung	Det is' keen Problem (Ausnahme) Das ist kein Problem (Regel).	Hochsprachlich transkribieren! Keine Dialekte abbilden Nur bei Wechsel von Hochdeutsch auf Dialekt, bei Zitaten, ...
Sinn des Wortes ist zweifelhaft	(?) hinter das Wort einfügen	
Themenwechsel eines Sprechers bzw. Satz wird (inhaltlich) nicht zu Ende geführt	... ich geh oft../ Naja, eigentlich gehe ich nie schwimmen.	an ein abgebrochenes Thema diese Zeichen direkt anhängen: ../
Unverständliche Textpassagen	(10 SEK. UNV.) oder (UNV. ETWA: ...)	im Kommentar mit Zeitangabe oder ungefähren Text, (bitte, bitte möglichst ungefähren Text rekonstruieren)
Wortabbruch	Fotopapp// Fotoapparat	an ein abgebrochenes Wort diese Zeichen anhängen: //
Satzabbruch	Also, ich würde sagen// Nein, ich muss	Abgebrochene Sätze NICHT transkribieren,

	anders anfangen. Wenn man davon ausgeht, dass...	sofern darin kein eigenständiger Gedanke zum Ausdruck kommt. Im Bsp. Würde erst ab „Wenn man...“ transkribiert.
Zahlen	Note 4, Klasse 8, 8. Jahrgang, viermal getestet, neun Schüler, drei Blätter	Ausschreiben der Zahlen von eins bis zwölf, Noten als Zahlen lassen
Zitat	Und dann hat er mich gefragt: Wieso sind deine Schüler so gut? Er lobte ihn mit den Worten: „Du bist ein Schlaumeier“.	Erkennbare wörtliche Zitate mit Anführungszeichen; übrige ohne. nach dem Doppelpunkt vollständige Sätze groß beginnen
Abkürzungen im Text	Zum Beispiel = z.B. , ....	Alle gängigen Abkürzungen können verwendet werden
Füllwörter	Ja, ne, nicht,...	Nur wenn bedeutsam.

## 6 Kategoriensystem

Wie bereits bei den Interviewleitfäden wurden auch für die Kodierung für alle vier Ebenen angepasste Kategoriensysteme entwickelt. Nachfolgend werden stellvertretend die Kategorienschemata für die Schulleitung aus beiden Messzeitpunkten dargestellt.

### 6.1. Messzeitpunkt I

#### Kodiersystem Schulleitung MZP1

- Codesystem [0]
  - Schulbezogene Informationen [0]
  - Personenbezogene Informationen [0]
    - Berufsstellung [0]
    - Funktion [0]
    - Biographischer Hintergrund [0]
  - Vorstellung zu Intentionen und Einstellung von Leistungstests [0]
    - Bewertung [0]
    - Erwartung [0]
  - Testdurchführung [0]
    - Unproblematisch [0]
    - Problematisch [0]
  - Konzeptionelles Verständnis [0]
  - Nutzungsebenen [0]
    - Schulleitung [0]
      - Rezeption/Reflektion [0]
        - Erwartungstreue der Ergebnisse [0]
        - Testkonstruktion, Ergebnisdarstellung und -aufbereitung [0]
        - (Rahmen-)Bedingungen für Verarbeitung [0]
          - Positiv [0]
          - Negativ [0]
        - Kommunikation [0]
          - Austausch mit Schulaufsicht [0]
          - Austausch mit GLK [0]
          - Austausch mit Fachkonferenz [0]
          - Austausch mit Lehrkräften [0]
        - Begründungen für nicht vorhandenen strukturierten Austausch [0]
        - VERA als Kontrollinstrument [0]
        - Rolle des Schulleiters [0]
        - Unterstützungssysteme [0]
          - intern [0]
          - extern (Schulamt/Eltern) [0]
          - nicht erforderlich [0]
  - Aktion [0]
    - Maßnahmen/Entscheidung [0]
      - Unterricht [0]
        - Kommunikationsstrukturen [0]
        - Kultur [0]
        - Personal [0]
        - Programme [0]
      - Diagnostik [0]
        - Personal1 [0]
        - Programme1 [0]
        - Kommunikationsstrukturen1 [0]
        - Kultur1 [0]
      - Elternberatung [0]
        - Kultur2 [0]
      - Fort- und Weiterbildung [0]
      - Zielvereinbarungen (mit SA) [0]
      - Begründung für das Nicht-Ableiten von Maßnahmen [0]
  - Evaluation [0]
    - Veröffentlichung der Ergebnisse [0]
    - Teil der Evaluation [0]
    - Schulentwicklung [0]
  - Abschlussbetrachtung [0]
- Sets [0]



## Kodiersystem Lehrkräfte MZP1

### Codesystem [0]

Schulbezogene Informationen [0]

Personenbezogenen Informationen [0]

Berufsstellung [0]

Funktion [0]

Biographischer Hintergrund [0]

Vorstellung zu Intentionen von Leistungstests [0]

konzeptionelles Verständnis [0]

Nutzungsebenen [0]

Schule [0]

Rezeption/Reflektion [0]

Rolle des Schulleiters [0]

Kommunikation [0]

informeller Austausch [0]

strukturierter Austausch [0]

kein Austausch [0]

Aktion [0]

Maßnahmen [0]

Fort- und Weiterbildung [0]

Evaluation [0]

Veröffentlichung der Ergebnisse [0]

Teil der Selbstevaluation [0]

Schulentwicklung [0]

Fachkonferenz [0]

Rezeption/Reflektion [0]

Kommunikation [0]

Informeller Austausch [0]

strukturierter Austausch [0]

kein Austausch [0]

Aktion [0]

Ableitung von Maßnahmen [0]

Evaluation [0]

Individueller Lehrer [0]

Rezeption/Reflektion [0]

Kommunikation [0]

informeller Austausch [0]

strukturierter Austausch [0]

kein Austausch [0]

bürokratisch/Berichtslegung [0]

(Rahmen-)Bedingungen für Verarbeitung [0]

Schuladministration [0]

Merkmale des Testsystems [0]

Testkonstruktion [0]

Ergebnisdarstellung und -aufbereitung [0]

Testdurchführung [0]

problematisch [0]

unproblematisch [0]

Landesweite Organisation [0]

Aggregatsebene [0]

Klasse [0]

Schüler [0]

Erwartungstreue der Ergebnisse [0]

Unterstützungssysteme [0]

intern [0]

extern (Schulamts) [0]

Aktion [0]

Elternberatung [0]

Unterricht [0]

Veränderungen [0]

Keine Veränderung [0]

Diagnostik [0]

Selektionsdiagnostik [0]

Berücksichtigung der Ergebnisse für Bewertung [0]

kein Einfluss auf Bewertung [0]

Förderdiagnostik [0]

Evaluation [0]

Kompetenzorientierung im Unterricht [0]  
tatsächlich kompor Ausrichtung des Unterrichts [0]  
konzeptionelle Vorstellung eines kompor Unterrichts [0]  
Abschlussbetrachtung [0]

Sets [0]



## Kodiersystem Fachleitung MZP1

- Codesystem [0]
  - Konzeptionelles Verständnis [0]
  - Schulbezogene Informationen [0]
  - Personenbezogenen Informationen [0]
    - Berufsstellung [0]
    - Funktion [0]
    - Biographischer Hintergrund [0]
  - Kompetenzorientierung im Unterricht [0]
    - konzeptionelle Vorstellung eines kompor Unterrichts [0]
    - tatsächlich kompor Ausrichtung des Unterrichts [0]
  - Vorstellung zu Intentionen von Leistungstests [0]
  - Nutzungsebenen [0]
    - Schule [0]
      - Rezeption/Reflektion [0]
        - Rolle des Schulleiters [0]
        - Kommunikation [0]
          - Informeller Austausch [0]
          - Strukturierter Austausch [0]
          - kein Austausch [0]
      - Aktion [0]
        - Maßnahmen [0]
          - Fort- und Weiterbildung [0]
      - Evaluation [0]
        - Veröffentlichung der Ergebnisse [0]
        - Teil der Selbstevaluation [0]
        - Schulentwicklung [0]
    - Fachkonferenz [0]
      - Rezeption/Reflektion [0]
        - Kommunikation [0]
          - Schulaufsicht [0]
            - Informeller Austausch [0]
            - strukturierter Austausch [0]
            - kein Austausch [0]
          - Schulleitung [0]
            - informeller Austausch [0]
            - strukturierter Austausch [0]
            - kein Austausch [0]
          - Individueller Lehrer [0]
            - Informeller Austausch [0]
            - Strukturierter Austausch [0]
            - kein Austausch [0]
        - (Rahmen-)Bedingungen für Verarbeitung [0]
          - Testdurchführung [0]
            - problematisch [0]
            - unproblematisch [0]
          - Merkmale des Testsystems [0]
            - Ergebnisdarstellung und -aufbereitung [0]
            - Testkonstruktion [0]
        - Erwartungstreue der Ergebnisse [0]
        - Aggregatebene [0]
          - Schule [0]
          - Klasse [0]
          - Schüler [0]
        - Unterstützungssysteme [0]
          - intern [0]
          - extern [0]
        - Aktion [0]
          - Nutzung der Ergebnisse zur Elternberatung [0]
          - Nutzung der Ergebnisse zur Außendarstellung [0]
          - Nutzung der Ergebnisse zur Unterrichtsentwicklung [0]
          - Nutzung der Ergebnisse als Diagnoseinstrument [0]
        - Evaluation [0]
      - Abschlussbetrachtung [0]
    - Sets [0]

## **Kodiersystem Schuladministration MZP1**

Codesystem [0]

Einstellung zu Vergleichsarbeiten [0]

Bewertung [0]

Zu hohe Bedeutung [0]

Paradigmenwechsel nötig [0]

Potential noch nicht ausgeschöpft [0]

Positive Bewertung [0]

Erwartung [0]

Konzeptionelles Verständnis [0]

Vergleichsarbeiten als Selbstevaluationsinstrument [0]

Vergleichsarbeiten als Instrument der Schulautonomie [0]

Vergleichsarbeiten als Instrument der Unterrichtsentwicklung [0]

Vergleichsarbeiten als Diagnoseinstrument [0]

Nutzung der Vergleichsarbeiten durch Schuladministration [0]

Gründe für die Nicht-Nutzung der Vergleichsarbeitsdaten durch S [0]

Vergleichsarbeiten als Grundlage für Unterstützungsmaßnahmen [0]

Vergleichsarbeiten als Kontrollinstrument [0]

Vergleichsarbeiten als Kommunikationsimpuls [0]

Austausch mit Schulleitung [0]

Austausch mit Lehrkräften [0]

Austausch mit Fachkonferenz [0]

Austausch mit GLK [0]

Rahmenbedingungen für Vergleichsarbeiten [0]

Implementation [0]

Durchführung [0]

Auswertung [0]

Merkmale des Testsystems [0]

Einstellung zu Testentwicklern [0]

Verständnis der eigenen Rolle [0]

Unklares Rollenverständnis [0]

Kein Zuständigkeitsgefühl hinsichtlich Vergleichsarbeiten [0]

Schuladministration als Kontrollinstanz [0]

Schuladministration versteht sich nicht als Kontrollinstanz [0]

Schuladministration als Unterstützungsebene [0]

Ausbau der Unterstützung nötig [0]

Veröffentlichung der Vergleichsarbeitsergebnisse [0]

Vergleichsarbeiten im Zusammenspiel mit anderen SE-Maßnahmen [0]

Sets [0]

## 6.2. Messzeitpunkt II

### Kodiersystem Schulleitung MZP2

- Codesystem [0]
  - Schulbezogene Informationen [0]
  - Personenbezogene Informationen [0]
    - Berufsstellung/Funktion [0]
    - Biographischer Hintergrund/Ausbildung [0]
  - Vorstellung zu Intention & konzept. Verständnis von LSE [0]
    - Veränderung [0]
    - Begründung bei keiner Veränderung [0]
  - Nutzungsebenen [0]
    - Schulleitung [0]
      - Rezeption/Reflektion [0]
        - Erwartungstreue der Ergebnisse [0]
        - Veränderte (Rahmen-)Bedingungen für Verarbeitung [0]
          - Testdurchführung [0]
          - Testkonstruktion, Ergebnisdarstellung und -aufbereitung [0]
          - keine Veränderung [0]
        - Veränderung der Kommunikation [0]
          - Austausch mit Schulaufsicht [0]
          - Austausch mit LSE-Entwicklungsinstituten [0]
          - Austausch mit Fachkonferenz [0]
          - Austausch mit Lehrkräften [0]
          - Austausch mit GLK [0]
          - Begründung bei nicht verändertem Austausch [0]
        - VERA als Kontrollinstrument [0]
        - Rolle des Schulleiters [0]
        - Unterstützungssysteme [0]
          - intern [0]
          - extern (Schulamt/Eltern) [0]
          - nicht erforderlich [0]
  - Aktion [0]
    - Maßnahmen/Entscheidung [0]
      - Schulentwicklung [0]
        - Zielvereinbarungen (mit SA) [0]
        - Fort- und Weiterbildung [0]
      - Unterricht [0]
        - Elternberatung [0]
        - Diagnostik [0]
      - Begründung für das Nicht-Ableiten von Maßnahmen [0]
  - Evaluation [0]
    - Veröffentlichung der Ergebnisse [0]
    - Teil der Evaluation [0]
  - Abschlussbetrachtung [0]
- Sets [0]

## Kodiersystem Lehrkräfte MZP2

- Codesystem [0]
  - Schulbezogene Informationen [0]
  - Personenbezogenen Informationen [0]
    - Datenauswertung in Ausbildung [0]
      - ja [0]
      - nein [0]
    - Durchführung von VERA im aktuellen/letzten SJ [0]
      - ja [0]
      - nein [0]
  - Vorstellung zu Intentionen von Leistungstests [0]
    - Veränderung [0]
  - konzeptionelles Verständnis [0]
  - Nutzungsebenen [0]
    - Schule [0]
      - Rezeption/Reflektion [0]
        - Rolle des Schulleiters [0]
        - Kommunikation [0]
          - Veränderung in Kommunikation [0]
            - informeller Austausch [0]
            - strukturierter Austausch [0]
            - kein Austausch [0]
      - Aktion [0]
        - Maßnahmen [0]
          - Fort- und Weiterbildung [0]
      - Evaluation [0]
        - Veröffentlichung der Ergebnisse [0]
        - Teil der Selbstevaluation [0]
        - Schulentwicklung [0]
    - Fachkonferenz [0]
      - Rezeption/Reflektion [0]
        - Kommunikation [0]
          - Veränderung in Kommunikation [0]
            - Informeller Austausch [0]
            - strukturierter Austausch [0]
            - kein Austausch [0]
      - Aktion [0]
        - Ableitung von Maßnahmen [0]
      - Evaluation [0]
    - Individueller Lehrer [0]
      - Rezeption/Reflektion [0]
        - Kommunikation [0]
          - Veränderung in Kommunikation [0]
            - informeller Austausch [0]
            - strukturierter Austausch [0]
            - kein Austausch [0]
            - bürokratisch/Berichtslegung [0]
          - (Rahmen-)Bedingungen für Verarbeitung [0]
            - Schuladministration [0]
            - Merkmale des Testsystems [0]
              - Testkonstruktion [0]
                - Merkmale besonders guter Aufgaben [0]
              - Ergebnisdarstellung und -aufbereitung [0]
            - Testdurchführung [0]
              - Vorschläge für bessere Durchführung [0]
                - problematisch [0]
                - unproblematisch [0]
            - Landesweite Organisation [0]
          - Aggregatsebene [0]
            - Klasse [0]
            - Schüler [0]
          - Erwartungstreue der Ergebnisse [0]
          - Unterstützungssysteme [0]
            - Wunsch nach Unterstützung [0]
          - Aktion [0]
            - Elternberatung [0]
            - Unterricht [0]

Veränderungen [0]  
    Beibehalten von Veränderungen [0]  
Keine Veränderung [0]  
Diagnostik [0]  
    Selektionsdiagnostik [0]  
        Berücksichtigung der Ergebnisse für Bewertung [0]  
        kein Einfluss auf Bewertung [0]  
    Förderdiagnostik [0]  
Evaluation [0]  
Kompetenzorientierung im Unterricht [0]  
    tatsächlich kompor Ausrichtung des Unterrichts [0]  
    konzeptionelle Vorstellung eines kompor Unterrichts [0]  
Abschlussbetrachtung [0]  
    3 Wünsche zu VERA [0]  
Sets [0]

## Kodiersystem Fachbereichsleitung MZP2

### Codesystem [0]

Konzeptionelles Verständnis [0]

Schulbezogene Informationen [0]

Personenbezogenen Informationen [0]

Ausbildung [0]

Kompetenzorientierung im Unterricht [0]

veränderte Vorstellung zu Intentionen von Leistungstests [0]

Nutzungsebenen [0]

Schule [0]

Rezeption/Reflektion [0]

Rolle des Schulleiters [0]

Kommunikation [0]

Veränderung in Kommunikation [0]

Informeller Austausch [0]

Strukturierter Austausch [0]

kein Austausch [0]

Aktion [0]

Maßnahmen [0]

Fort- und Weiterbildung [0]

Evaluation [0]

Veröffentlichung der Ergebnisse [0]

Teil der Selbstevaluation [0]

Schulentwicklung [0]

Fachkonferenz [0]

Rezeption/Reflektion [0]

Kommunikation [0]

Schulaufsicht [0]

Veränderung in Kommunikation [0]

Informeller Austausch [0]

strukturierter Austausch [0]

kein Austausch [0]

Schulleitung [0]

Veränderung in Kommunikation [0]

informeller Austausch [0]

strukturierter Austausch [0]

kein Austausch [0]

Individueller Lehrer [0]

Veränderung in Kommunikation [0]

Informeller Austausch [0]

Strukturierter Austausch [0]

kein Austausch [0]

(Rahmen-)Bedingungen für Verarbeitung [0]

Testdurchführung [0]

problematisch [0]

unproblematisch [0]

keine Veränderung [0]

Merkmale des Testsystems [0]

Ergebnisdarstellung und -aufbereitung [0]

Testkonstruktion [0]

Erwartungstreue der Ergebnisse [0]

Aggregatebene [0]

Schule [0]

Klasse [0]

Schüler [0]

Unterstützungssysteme [0]

intern [0]

extern [0]

nicht erforderlich [0]

Aktion [0]

Ableiten von Maßnahmen und Konsequenzen [0]

Nutzung der Ergebnisse zur Elternberatung [0]

Nutzung der Ergebnisse zur Außendarstellung [0]

Nutzung der Ergebnisse zur Unterrichtsentwicklung [0]

Nutzung der Ergebnisse als Diagnoseinstrument [0]

Begründung für das Ausbleiben von Maßnahmen [0]

Evaluation [0]

Abschlussbetrachtung [0]  
Sets [0]

## **Kodiersystem Schuladministration MZP2**

### Codesystem [0]

Einstellung zu Vergleichsarbeiten [0]

Bewertung [0]

Zu hohe Bedeutung [0]

Paradigmenwechsel nötig [0]

Potential noch nicht ausgeschöpft [0]

Positive Bewertung [0]

Erwartung [0]

Konzeptionelles Verständnis [0]

Vergleichsarbeiten als Selbstevaluationsinstrument [0]

Vergleichsarbeiten als Instrument der Schulautonomie [0]

Vergleichsarbeiten als Instrument der Unterrichtsentwicklung [0]

Vergleichsarbeiten als Diagnoseinstrument [0]

Nutzung der Vergleichsarbeiten durch Schuladministration [0]

Änderung im Nutzungsverhalten [0]

Gründe für Veränderungen [0]

Gründe für die Nicht-Nutzung der Vergleichsarbeitsdaten durch S [0]

Vergleichsarbeiten als Grundlage für Unterstützungsmaßnahmen [0]

Vergleichsarbeiten als Kontrollinstrument [0]

Vergleichsarbeiten als Kommunikationsimpuls [0]

Austausch mit Schulleitung [0]

Austausch mit Lehrkräften [0]

Austausch mit Fachkonferenz [0]

Austausch mit GLK [0]

Rahmenbedingungen für Vergleichsarbeiten [0]

Veränderung der Rahmenbedingungen [0]

Gründe für Veränderungen [0]

Implementation [0]

Durchführung [0]

Auswertung [0]

Merkmale des Testsystems [0]

Einstellung zu Testentwicklern [0]

Verständnis der eigenen Rolle [0]

Unklares Rollenverständnis [0]

Kein Zuständigkeitsgefühl hinsichtlich Vergleichsarbeiten [0]

Schuladministration als Kontrollinstanz [0]

Schuladministration versteht sich nicht als Kontrollinstanz [0]

Schuladministration als Unterstützungsebene [0]

Ausbau der Unterstützung nötig [0]

Veröffentlichung der Vergleichsarbeitsergebnisse [0]

Vergleichsarbeiten im Zusammenspiel mit anderen SE-Maßnahmen [0]

Sets [0]



## 7 Dokumentationslisten

Für Veranschaulichung der Dokumentation während des gesamten Forschungsprozesses sind nachfolgend Listen aus allen Bundesländern aufgeführt, welche die Signaturen und Informationen zum jeweiligen Interview aufzeigt.

### 7.1. Berlin/Brandenburg

Anonymisiert	Bundesland	Projektgruppe	MZP	Funktion Schule	Fach	Interviewer/in
21FL1A	B	B	1	FL	DE	Muslic/Reß
21FL2A	B	B	1	FL	MA	Muslic/Reß
21L1A	B	B	1	L	MA	Muslic
21L2A	B	B	1	L	De	Muslic/Reß
21L3A	B	B	1	L	FR/MA	Muslic/Reß
21L4A	B	B	1	L	EN	Muslic/Reß
21SL1A	B	B	1	SL	--	Muslic
22FL1A	B	B	1	FL	EN	Muslic
22L1A	B	B	1	L	DE	Muslic
22L2A	B	B	1	L	EN	Muslic
22L3A	B	B	1	L	MA	Muslic
22L4A	B	B	1	L	MA	Muslic
22SL1A	B	B	1	SL	--	Muslic
23FL1A	B	B	1	FL	DE	Muslic
23FL2A	B	B	1	FL	MA	Reß
23L1A	B	B	1	L	EN	Muslic
23L2A	B	B	1	L	MA	Reß
23SL1A	B	B	1	SL	--	Muslic
24FL1A	B	B	1	FL	MA	Muslic
24FL2A	B	B	1	FL	EN	Muslic
24L1A	B	B	1	L	MA	Muslic
24L2A	B	B	1	L	DE	Muslic
24SL1A	B	B	1	SL	--	Muslic
2SA1A	B	B	1	SA	--	Muslic
2SA2A	B	B	1	SA	--	Muslic/Reß
31FL1A	BB	B	1	FL	DE	Reß
31FL2A	BB	B	1	FL	EN	Reß
31FL3A	BB	B	1	FL	MA	Reß
31L1A	BB	B	1	L	DE	Reß
31L2A	BB	B	1	L	MA	Reß
31L3A	BB	B	1	L	EN	Reß
31SL1A	BB	B	1	SL	--	Reß
32FL1A	BB	B	1	FL	MA	Reß
32FL2A	BB	B	1	FL	EN	Reß
32FL3A	BB	B	1	FL	DE	Reß
32L1A	BB	B	1	L	MA	Reß
32L2A	BB	B	1	L	DE	Reß
32L3A	BB	B	1	L	EN	Reß

32SL1A	BB	B	1	SL	--	Reß
33FL1A	BB	B	1	FL	EN	Reß
33FL2A	BB	B	1	FL	DE	Reß
33FL3A	BB	B	1	FL	MA	Reß
33L1A	BB	B	1	L	EN	Reß
33L2A	BB	B	1	L	MA	Reß
33L3A	BB	B	1	L	DE	Reß
33SL1A	BB	B	1	SL	--	Reß
34FL1A	BB	B	1	FL	EN	Reß
34FL2A	BB	B	1	FL	MA	Reß
34L1A	BB	B	1	L	DE	Reß
34L2A	BB	B	1	L	EN	Reß
34L3A	BB	B	1	L	EN	Reß
34L4A	BB	B	1	L	DE	Reß
34L5A	BB	B	1	L	MA	Reß
34L6A	BB	B	1	L	MA	Reß
34SL1A	BB	B	1	SL	--	Reß
3SA1A	BB	B	1	SA	--	Reß
3SA2A	BB	B	1	SA	--	Reß
21FL1B	B	B	2	FL	DE	Muslic
21FL2B	B	B	2	FL	MA	Muslic
21FL3B	B	B	2	FL	EN	Muslic
21L5B	B	B	2	L	FR	Muslic
21L6B	B	B	2	L	EN	Muslic
21SL1B	B	B	2	SL	--	Muslic
22FL1B	B	B	2	FL	EN	Muslic
22FL2B	B	B	2	FL	DE	Muslic
22L1B	B	B	2	L	DE	Muslic
22L4B	B	B	2	L & komm. FL	MA	Muslic
22L5B	B	B	2	L	EN	Muslic
22SL1B	B	B	2	SL	--	Muslic
23FL1B	B	B	2	FL	DE	Sommer
23FL2B	B	B	2	FL	MA	Muslic
23FL3B	B	B	2	FL	EN	Muslic
23L3B	B	B	2	L	EN	Muslic
23L4B	B	B	2	L	DE	Sommer
23SL1B	B	B	2	SL	--	Muslic
24FL1B	B	B	2	FL	MA	Muslic
24FL2B	B	B	2	FL	EN	Muslic
24L2B	B	B	2	FL/L	DE/EN	Muslic
24L3B	B	B	2	L	MA	Muslic
24L4B	B	B	2	L	DE	Muslic
24SL1B	B	B	2	SL	--	Muslic
2SA1B	B	B	2	SA	--	Muslic
2SA2B	B	B	2	SA	--	Muslic
2SA3B	B	B	2	SA	--	Muslic
31FL1B	BB	B	2	FL	DE	Graf
31FL2B	BB	B	2	FL	MA	Graf

31L4B	BB	B	2	L	DE	Graf
31L5B	BB	B	2	L	EN	Graf
31L6B	BB	B	2	L	MA	Graf
31SL1B	BB	B	2	SL	--	Graf
33FL1B	BB	B	2	FL	EN	Graf
33FL2B	BB	B	2	FL	DE	Graf
33FL3B	BB	B	2	FL	MA	Graf
33L4B	BB	B	2	L	EN	Graf
33L5B	BB	B	2	L	MA	Graf
33L6B	BB	B	2	L	DE	Graf
33SL1B	BB	B	2	SL	--	Graf
34FL1B	BB	B	2	FL	EN	Graf
34FL2B	BB	B	2	FL	MA	Graf
34FL3B	BB	B	2	FL	DE	Graf
34L2B	BB	B	2	L	EN	Graf
34L5B	BB	B	2	L	MA	Graf
34L7B	BB	B	2	L	DE	Graf
34SL1B	BB	B	2	SL	--	Graf
35FL1B	BB	B	2	FL	MA	Reiß
35FL2B	BB	B	2	FL	EN	Reiß
35FL3B	BB	B	2	FL	DE	Reiß
35L1B	BB	B	2	L	MA	Reiß
35L2B	BB	B	2	L	DE	Reiß
35L3B	BB	B	2	L	EN	Reiß
35L6B	BB	B	2	L	EN	Reiß
35SL1B	BB	B	2	SL	--	Reiß
3SA1B	BB	B	2	SA	--	Graf
3SA2B	BB	B	2	SA	--	Graf

**7.2. Baden-Württemberg/Thüringen**

Anonymisiert	Bundesland	Projektgruppe	MZP	Funktion Schule	Fach	Interviewer/in
11L1A	BW	NÜ	1	L	E, F	Ramsteck
11L2A	BW	NÜ	1	L	E, D	Ramsteck
11L3A	BW	NÜ	1	L	D, E	Ramsteck
11L4A	BW	NÜ	1	L	D	Ramsteck
11L5A	BW	NÜ	1	L	M	Ramsteck
11L6A	BW	NÜ	1	L	D	Ramsteck
11L7A	BW	NÜ	1	L	D	Ramsteck
11FL1A	BW	NÜ	1	FL	D, F	Ramsteck
11SL1A	BW	NÜ	1	SL	D	Ramsteck
12L1A	BW	NÜ	1	L	E	Ramsteck
12L2A	BW	NÜ	1	L	M	Ramsteck
12L3A	BW	NÜ	1	L	D	Ramsteck
12L4A	BW	NÜ	1	L	M	Ramsteck
12L5A	BW	NÜ	1	L	D	Ramsteck
12FL1A	BW	NÜ	1	FL	M	Ramsteck
12SL1A	BW	NÜ	1	SL	M	Ramsteck
13L1A	BW	NÜ	1	L	F	Ramsteck
13L2A	BW	NÜ	1	L	F, D	Ramsteck
13L3A	BW	NÜ	1	L	-	Ramsteck
13L4A	BW	NÜ	1	L	E, D	Ramsteck
13L5A	BW	NÜ	1	L	M	Ramsteck
13L6A	BW	NÜ	1	L	M	Ramsteck
13L7A	BW	NÜ	1	L	D	Ramsteck
13FL1A	BW	NÜ	1	FL	D	Ramsteck
13SL1A	BW	NÜ	1	SL	M	Ramsteck
13SL2A	BW	NÜ	1	SL	M	Ramsteck
14L1A	BW	NÜ	1	L	D	Ramsteck
14L2A	BW	NÜ	1	L	D	Ramsteck
14L3A	BW	NÜ	1	L	F	Ramsteck
14L4A	BW	NÜ	1	L	M	Ramsteck
14L5A	BW	NÜ	1	L	D	Ramsteck
14L6A	BW	NÜ	1	L	D, E	Ramsteck
14L7A	BW	NÜ	1	L	D	Ramsteck
14FL1A	BW	NÜ	1	FL	-	Ramsteck
14SL1A	BW	NÜ	1	SL	M	Ramsteck
14SL2A	BW	NÜ	1	SL	M	Ramsteck
15L1A	BW	NÜ	1	L	D	Ramsteck
15L2A	BW	NÜ	1	L	M	Ramsteck
15L3A	BW	NÜ	1	L	M, D	Ramsteck
15L4A	BW	NÜ	1	L	E	Ramsteck
15L5A	BW	NÜ	1	L	D	Ramsteck
15FL1A	BW	NÜ	1	FL	M	Ramsteck
15SL1A	BW	NÜ	1	SL	M	Ramsteck
1SA1A	BW	NÜ	1	SA	-	Maier/Ramsteck
41L1A	TH	NÜ	1	L	D	Frühwacht
41L2A	TH	NÜ	1	L	E	Frühwacht
41L3A	TH	NÜ	1	L	Ma	Frühwacht

41L4A	TH	NÜ	1	L	E	Frühwacht
41L5A	TH	NÜ	1	L	D	Frühwacht
41SL1A	TH	NÜ	1	SL	Ma	Frühwacht
42L1A	TH	NÜ	1	L	-	Frühwacht
42L2A	TH	NÜ	1	L	Ma	Frühwacht
42L3A	TH	NÜ	1	L	Ma	Frühwacht
42L4A	TH	NÜ	1	L	E	Frühwacht
42FL1A	TH	NÜ	1	FL	E	Frühwacht
42SL1A	TH	NÜ	1	SL	-	Frühwacht
43L1A	TH	NÜ	1	L	Ma	Frühwacht
43L2A	TH	NÜ	1	L	E,D	Frühwacht
43FL1A	TH	NÜ	1	FL	E,D	Frühwacht
43FL2A	TH	NÜ	1	FL	E	Frühwacht
43SL1A	TH	NÜ	1	SL	-	Frühwacht
44L1A	TH	NÜ	1	L	E	Frühwacht
44L2A	TH	NÜ	1	L	D	Frühwacht
44L3A	TH	NÜ	1	L	Ma	Frühwacht
44L4A	TH	NÜ	1	L	D	Frühwacht
44L5A	TH	NÜ	1	L	E	Frühwacht
44FL1A	TH	NÜ	1	FL	D	Frühwacht
44SL1A	TH	NÜ	1	SL	Ma	Frühwacht
4SA1A	TH	NÜ	1	SA	-	Frühwacht
4SA2A	TH	NÜ	1	SA	-	Frühwacht
4SA3A	TH	NÜ	1	SA	-	Frühwacht
11L2B	BW	NÜ	2	L	E, D	Ramsteck
11L4B	BW	NÜ	2	L	D	Ramsteck
11L5B	BW	NÜ	2	L	M	Ramsteck
11L6B	BW	NÜ	2	L	D	Ramsteck
11FL1B	BW	NÜ	2	FL	D, F	Ramsteck
11SL1B	BW	NÜ	2	SL	D	Ramsteck
12L1B	BW	NÜ	2	L	E	Ramsteck
12L2B	BW	NÜ	2	L	M	Ramsteck
12L3B	BW	NÜ	2	L	D	Ramsteck
12L5B	BW	NÜ	2	L	D	Ramsteck
12FL1B	BW	NÜ	2	FL	M	Ramsteck
12SL1B	BW	NÜ	2	SL	M	Ramsteck
13L2B	BW	NÜ	2	L	F, D	Ramsteck
13L6B	BW	NÜ	2	L	M	Ramsteck
13L7B	BW	NÜ	2	L	D	Ramsteck
13FL1B	BW	NÜ	2	FL	D	Ramsteck
13SL1B	BW	NÜ	2	SL	M	Ramsteck
13SL2B	BW	NÜ	2	SL	M	Ramsteck
15L1B	BW	NÜ	2	L	D	Ramsteck
15L3B	BW	NÜ	2	L	M, D	Ramsteck
15L6B	BW	NÜ	2	L	-	Ramsteck
15L7B	BW	NÜ	2	L	-	Ramsteck
15SL2B	BW	NÜ	2	SL	-	Ramsteck
1SA1B	BW	NÜ	2	SA	-	Ramsteck
1SA2B	BW	NÜ	2	SA	-	Ramsteck
44L1B	TH	NÜ	2	L	E	Frühwacht

44L2B	TH	NÜ	2	L	D	Frühwacht
44L3B	TH	NÜ	2	L	Ma	Frühwacht
44L5B	TH	NÜ	2	L	E	Frühwacht
44SL2B	TH	NÜ	2	SL	-	Frühwacht
41L1B	TH	NÜ	2	L	D	Frühwacht
41L3B	TH	NÜ	2	L	Ma	Frühwacht
41L4B	TH	NÜ	2	L	E	Frühwacht
41L5B	TH	NÜ	2	L	D	Frühwacht
41SL1B	TH	NÜ	2	SL	Ma	Frühwacht
45L1B	TH	NÜ	2	L	-	Frühwacht
45L2B	TH	NÜ	2	L	-	Frühwacht
45L3B	TH	NÜ	2	L	-	Frühwacht
45L4B	TH	NÜ	2	L	-	Frühwacht
45FL1B	TH	NÜ	2	FL	-	Frühwacht
45FL2B	TH	NÜ	2	FL	-	Frühwacht
45SL1B	TH	NÜ	2	SL	-	Frühwacht
4SA3B	TH	NÜ	2	SA	-	Frühwacht
4SA4B	TH	NÜ	2	SA	-	Frühwacht

## 8 Übersicht über Projektkoordinationstreffen

Seit Projektbeginn wurden folgende Kooperationstreffen gehalten:

Datum	Ort	Dateiname
28.05.2010	Berlin, FU Berlin	Tagesordnung28052010
16.08.2010	Nürnberg, FAU Erlangen-Nürnberg	Tagesordnung16082010
06.12.2010	Nürnberg, FAU Erlangen-Nürnberg	Tagesordnung06122010
11.04.2011	New Orleans, USA <i>im Rahmen der gemeinsamen Teilnahme an der AERA-Tagung</i>	Tagesordnung11042011
20.06.2011	Berlin, FU Berlin <i>im Rahmen der SteBis-Auftakttagung</i>	Tagesordnung20062011
14.09.2011	Berlin, FU Berlin <i>im Rahmen der gemeinsamen Teilnahme an der ECER-Tagung</i>	Tagesordnung14092011
07./08.12.2011	Nürnberg, FAU Erlangen-Nürnberg	Tagesordnung08122011
13.03.2012	Osnabrück <i>im Rahmen der gemeinsamen Teilnahme an der DGFE-Tagung</i>	Tagesordnung13032012
28.03.2012	Berlin, FU Berlin <i>im Rahmen der gemeinsamen Teilnahme an der BMBF-Bildungsforschungstagung</i>	Tagesordnung28032012
15./16.06.2012	Berlin, FU Berlin <i>im Rahmen der SteBis-Zwischentagung</i>	Tagesordnung15062012
11.09.2012	Bielefeld <i>im Rahmen der gemeinsamen Teilnahme an der AEPF-Tagung</i>	Tagesordnung11092012
23./24.11.2012	Berlin <i>im Rahmen des thematisch fokussierten Einzeltreffens</i>	Tagesordnung 2324112012

03.12.2012	via Skype	Tagesordnung 03122012
22.02.2013	Nürnberg, FAU Erlangen-Nürnberg	Tagesordnung 22022013
23.02.2013	Nürnberg, FAU Erlangen-Nürnberg <i>Besprechung Arbeitsteam Schulleitung-Schulaufsicht</i>	Tagesordnung 23022013
30.04.2013	San Francisco, USA <i>im Rahmen der gemeinsamen Teilnahme an der AERA-Tagung</i>	Tagesordnung 30042013
22.05.2013	via Skype	Tagesordnung 22052013
19.06.2013	via Skype	Tagesordnung 19062013



## 8.1. Tagesordnungen 2010



# Tagesordnung

Projekttreffen 28.05.2010

### Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Realisierung testbasierter Schulreform...“

Verteiler: Prof. Harm Kuper, Prof. Uwe Maier, Annette Frühwacht, Nadine Lohse, Barbara Muslic, Carolin Ramsteck, Thomas Ress

<b>ORT</b>	Berlin
<b>ZEIT</b>	28.05.2010

---

#### Begrüßung

---

#### Kennenlernen

---

#### Impulsreferat zum aktuellen Stand im DFG-Projekt (Tobias Diemer)

---

#### Bisherige Projektarbeit (Uwe Maier)

---

#### Erhebungsorganisation und –auswertung

- Zeitplan – und koordination
- Bisheriges Vorgehen und Planungen
- onlinebasierte Kommunikationsplattform für die Vernetzung der Projekte (blackboard)

---

#### Publikationen & Vorträge

- Tagungen
  - Eigene Tagungen mit anderen Kooperationspartnern
  - Publikationen (z.B. im Sammelband)
  - Masterarbeiten
-



# Tagesordnung

Projekttreffen 16.08.2010

## Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Realisierung testbasierter Schulreform...“

<b>ORT</b>	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg Regensburger Straße 160 90478 Nürnberg Sitzungssaal 0.031	<b>ANFAHRT</b> zum Fachbereich Fachdidaktiken, ehem. Erziehungswissenschaftliche Fakultät (EWF): Vom Nürnberger Hauptbahnhof mit der <b>S2</b> (Richtung „Feucht“, Abfahrt jeweils :08, :28, :48) bis zur Station „ <b>Dutzendteich</b> “. Von dort entgegen der Fahrtrichtung der Bahn (also zurück) in 5 Min. zu Fuß entlang der <b>Regensburger Straße</b> <a href="#">Link Stadtplan</a> , <a href="#">Link ÖPNV Nürnberg</a>
<b>ZEIT</b>	Montag, 16.08.2010 13:30 – 17:30 Uhr	

13:30 – 13:45	<b>Begrüßung</b>
13:45 – 14:15	<b>Aktueller Stand des Projekts/ Bisherige Projektarbeit</b>
14:15 – 14:45	<b>Impulsreferat Neoinstitutionalismus</b>
14:45 – 15:00	<b>Pause</b>
15:00 – 16:45	<b>Diskussion Interviewleitfaden</b> Zeitplan und Koordination Weiteres Vorgehen
16:45 – 17:15	<b>Publikationen &amp; Vorträge</b> Tagungen Publikationen
17:15 – 17:30	<b>Weitere Absprachen</b> Nächster Besprechungstermin (Wo, Wann, Inhalte)



# Tagesordnung

Projekttreffen 06.12.2010

## Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Realisierung testbasierter Schulreform...“

<b>ORT</b>	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg Regensburger Straße 160 90478 Nürnberg Sitzungssaal 0.031	<b>ANFAHRT</b> zum Fachbereich Fachdidaktiken, ehem. Erziehungswissenschaftliche Fakultät (EWF): Vom Nürnberger Hauptbahnhof mit der <b>S2</b> (Richtung „Feucht“, Abfahrt jeweils :08, :28, :48) bis zur Station „ <b>Dutzendteich</b> “. Von dort entgegen der Fahrtrichtung der Bahn (also zurück) in 5 Min. zu Fuß entlang der <b>Regensburger Straße</b> <a href="#">Link Stadtplan</a> , <a href="#">Link ÖPNV Nürnberg</a>
<b>ZEIT</b>	Montag, 06.12.2010 13:30 – 17:30 Uhr	

13:30 – 13:45	<b>Begrüßung</b>
13:45 – 14:45	<b>Aktueller Stand des Projekts/ Bisherige Projektarbeit</b> Erfahrungen und Eindrücke aus den Interviews Erste Ergebnisse
14:45 – 15:00	<b>Pause</b>
15:00 – 16:45	<b>Datenauswertung</b> Transkriptionsregeln
16:45 – 17:15	<b>Publikationen &amp; Vorträge</b> Tagungen AEPF, Bamberg (28.02.-02.03.2011) ÖFEB, Wien (17.-18.03.2011) AERA, New Orleans (08.-12.04.2011) EARLI, Exeter (31.08.-02.09.2011) AEPF, Klagenfurt (04.-07.09.2011) ECER, Berlin (13.09.-16.09.2011)  Publikationen
17:15 – 17:30	<b>Weitere Absprachen</b> Zwischenberichte Nächster Besprechungstermin (Wo, Wann, Inhalte)

## 8.2. Tagesordnungen 2011



# Tagesordnung

Projekttreffen 11.04.2011

### Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Realisierung testbasierter Schulreform...“

Verteiler: Prof. Harm Kuper, Prof. Uwe Maier, Annette Frühwacht, Barbara Muslic, Carolin Ramsteck, Thomas Ress

**ORT** New Orleans

**ZEIT** 11.04.2011

---

#### Begrüßung

---

#### Aktueller Stand des Projekts/ Bisherige Projektarbeit

Bericht aus den Bundesländern

---

#### Datenauswertung

Kategoriensysteme

---

#### Rückmeldung an Schulen

Workshops

---

#### Vorbereitung Symposium New Orleans

Letzte Absprachen

---

#### Weitere Absprachen

Nächster Besprechungstermin (Wo, Wann, Inhalte)

---



# Tagesordnung

Projekttreffen 20.06.2011

## Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Realisierung testbasierter Schulreform...“

Verteiler: Prof. Harm Kuper, Prof. Uwe Maier, Annette Frühwacht, Nadine Lohse, Barbara Muslic, Carolin Ramsteck, Thomas Ress

**ORT** Berlin

**ZEIT** 1. Quartal/ 2011

---

### Begrüßung

---

### Aktueller Stand des Projekts/ Bisherige Projektarbeit

WORKSHOPS

---

### Pause

---

### Datenauswertung

---

### Publikationen & Vorträge

Tagungen

Rückschau :

AEPF, Bamberg (28.02.-02.03.2011)

ÖFEB, Wien (17.-18.03.2011)

Vorschau:

AERA, New Orleans (08.-12.04.2011)

EARLI, Exeter (31.08.-02.09.2011)

AEPF, Klagenfurt (04.-07.09.2011)

ECER, Berlin (13.09.-16.09.2011)

Publikationen

---

### Zwischenberichte

---

### Weitere Absprachen

Nächster Besprechungstermin (Wo, Wann, Inhalte)

---



# Tagesordnung

Projekttreffen 14.09.2011

## Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Realisierung testbasierter Schulreform...“

Verteiler: Prof. Harm Kuper, Prof. Uwe Maier, Annette Frühwacht, Nadine Lohse, Barbara Muslic, Carolin Ramsteck, Thomas Ress

**ORT** Berlin

**ZEIT** 14.09.2011

---

### Begrüßung

---

### Aktueller Stand des Projekts/ Bisherige Projektarbeit

Bericht aus den Bundesländern

---

### Datenauswertung

Kodierung

Kategoriensysteme

Aufbereitung des Datenmaterials für Archivierung

---

### 2. Messzeitpunkt

Neuer Leitfaden

Schulakquise

---

### Publikationen & Vorträge

Tagungen

Rückschau :

EARLI, Exeter (31.08.-02.09.2011)

AEPF, Klagenfurt (04.-07.09.2011)

---

### Weitere Absprachen

Nächster Besprechungstermin (Wo, Wann, Inhalte)

---



# Tagesordnung

Projekttreffen 08.12.2011

## Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Realisierung testbasierter Schulreform...“

<b>ORT</b>	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg Regensburger Straße 160 90478 Nürnberg Sitzungssaal 0.031	<b>ANFAHRT</b> zum Fachbereich Fachdidaktiken, ehem. Erziehungswissenschaftliche Fakultät (EWF): Vom Nürnberger Hauptbahnhof mit der <b>S2</b> (Richtung „Feucht“, Abfahrt jeweils :08, :28, :48) bis zur Station „ <b>Dutzendteich</b> “. Von dort entgegen der Fahrtrichtung der Bahn (also zurück) in 5 Min. zu Fuß entlang der <b>Regensburger Straße</b> <a href="#">Link Stadtplan</a> , <a href="#">Link ÖPNV Nürnberg</a>
<b>ZEIT</b>	Donnerstag, 08.12.2011 09:30 – 12:30 Uhr	

09:30 – 09:45	<b>Begrüßung</b>
09:45 – 10:15	<b>Aktueller Stand des Projekts/ Bisherige Projektarbeit</b>
10:15 – 10:45	<b>Unterschiedliche Gruppen → Auswertung/Kodierung</b>
10:45 – 11:15	<b>Pause</b>
11:15 – 11:45	<b>Publikationen &amp; Vorträge</b> Tagungen Publikationen
11:45 – 12:30	<b>Weitere Absprachen</b> Nächster Besprechungstermin (Wo, Wann, Inhalte)

## 8.3. Tagesordnungen 2012



# Tagesordnung

Projekttreffen 13.3.2012

### Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems“

Verteiler: Prof. Harm Kuper, Prof. Uwe Maier, Annette Frühwacht, Tanja Graf, Barbara Muslic, Carolin Ramsteck

**ORT** DGfE Tagung Osnabrück

**ZEIT** Dienstag, 13.3.2012  
8-10 Uhr

8:00	<b>Begrüßung</b>
8:05 – 9:00	<b>Aktueller Stand des Projekts/ Bisherige Projektarbeit</b> Datenaustausch Grundausswertung (wie detailliert?)
9:00 – 9:45	<b>Weiteres Vorgehen</b> Validierung Zwischenbericht 2012 Publikationen
9:45 – 10 Uhr	<b>Weitere Absprachen</b> Nächster Besprechungstermin (Wo, Wann, Inhalte) <b>Teamfoto!</b>



# Tagesordnung

Projekttreffen 28.3.2012

## Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems“

Verteiler: Prof. Harm Kuper, Prof. Uwe Maier, Annette Frühwacht, Tanja Graf, Barbara Muslic, Carolin Ramsteck

**ORT** Berlin, FU Berlin, Arnimallee 12

**ZEIT** Mittwoch, 28.3.2012  
16-18 Uhr

---

### Begrüßung

---

**Aktueller Stand des Projekts/ Bisherige Projektarbeit**  
Datenaustausch

---

### Interkoderreliabilität

---

**Vorbereitung/Absprache Posterstand Bildungskonferenz**

---

### Artikel

---

**Rückschau DGFE-Tagung**  
Anschlussprojekte

---

**Weitere Absprachen**  
Nächster Besprechungstermin (Wo, Wann, Inhalte)

---

# Tagesordnung

Projekttreffen 15./16.06.2012

## Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems“

Verteiler: Prof. Harm Kuper, Prof. Uwe Maier, Annette Frühwacht, Tanja Graf, Barbara Muslic, Carolin Ramsteck

<b>ORT</b>	SteBis-Tagung, Freie Universität Berlin	<b>Zu besprechende Themen:</b>  1) Aktueller Stand des Projekts (Kodierung, ICR-Berechnung, Publikationen)  2) Grundausswertung: <ul style="list-style-type: none"><li>• Nach welchen Fragestellungen/Themen?</li><li>• Wie detailliert soll die Grundausswertung erfolgen?</li></ul> 3) Projektanschluss/-verlängerung  4) Konferenzbeiträge 2012 (Überblick) & AERA-Konferenz 2013
	Freitag 15.6.2012, zwischendurch in den Pausen/Blöcken	
<b>ZEIT</b>	Ggf. Samstag, 16.6.2012, ca. 08.00- 09.00 Uhr, 13.00-13.30 Uhr	

# Tagesordnung

Projekttreffen 11.09.2012

## Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems“

Verteiler: Prof. Harm Kuper, Prof. Uwe Maier, Annette Frühwacht, Tanja Graf, Barbara Music, Carolin Ramsteck

**ORT** AEPF Tagung Bielefeld

**ZEIT** Dienstag, 11.09.2012  
Im Laufe der Tagung

---

### Begrüßung

---

### Aktueller Stand des Projekts/ Bisherige Projektarbeit

---

### Fortsetzungsperspektiven und Überlegungen zum Anschlussantrag

Anfertigen des Arbeitsbericht: Aufteilung der Themen/Bereiche

---

### Geplantes, themenfokussierte Treffen

Einladung

Mögliche Referenten

Themen

Format der Veranstaltung

---

### Weitere Absprachen

Nächster Besprechungstermin

---

# Tagesordnung

Projektbesprechung 23./24.11.2012

## Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems“

Verteiler: Prof. Harm Kuper, Prof. Uwe Maier, Tanja Graf, Barbara Music, Carolin Ramsteck

<b>ORT</b>	Freie Universität Berlin Arnimallee 12	<b>ZEIT</b>	Freitag, 23.11.2012, im Workshopverlauf
			Samstag, 24.11.2012, im Workshopverlauf

### Zu besprechende Themen:

- Fallstudien
  - Kontrastierende Fallstudien...
    - ...innerhalb der BL
    - ...übergreifend
  - Arbeitsaufteilung
- Grundausswertung
  - Einheitlichkeit
  - Offene Fragen
  - Einleitungstext (UM, HK)
- Abfragebogen DLR für Rahmentet empirische Bildungsforschung – Deadline 30.11.2012
- Tagungsbeiträge (auch im Nachgang des Projekts)
  - DGfE Tagung 2014 – Deadline 31.01.2013
  - Impulse Tagung Mai 2013 – Deadline 15.01.2013
  - ECER Istanbul im Herbst 2013 – Deadline 01.02.2013
- Veröffentlichungen (auch im Nachgang des Projekts)
  - Publikation über Stephan Brauckmann
  - DDS
- Sonstiges
- Nächstes Projekttreffen

# Tagesordnung

Projektbesprechung 03.12.2012 | Skype

## Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems“

Verteiler: Prof. Harm Kuper, Prof. Uwe Maier, Tanja Graf, Barbara Musicic, Carolin Ramsteck

<b>ORT</b>	Via Skype	<b>ZEIT</b>	Montag, 03.12.2012
------------	-----------	-------------	--------------------

### Zu besprechende Themen:

- Fallstudien
  - Kontrastierende Fallstudien...
    - ...innerhalb der BL
    - ...übergreifend
  - Arbeitsaufteilung
- Grundausswertung
  - Wie soll es publiziert werden?  
AB: Dokumentation der Grundausswertung im Internet  
Die kategoriale Grundausswertung ist im Internet publiziert, um das Datenmaterial externer Nutzung zugänglich zu machen.
  - Einheitlichkeit (Zitate mit Zeilenangaben?, Angleichung an männl. und weibl. Form?)
  - Einleitungstext, Zusammenfassung auf jew. Ebene?
- Abschlusspublikation
  - Ausbau des Ergebnisteils
  - Arbeitsaufteilung
- Tagungsbeiträge (auch im Nachgang des Projekts)
  - DGfE Tagung 2014 – Deadline 31.01.2013 → Symposium alle
  - ECER Istanbul im Herbst 2013 – Deadline 01.02.2013 → Poster BM&CR
- Nächstes Projekttreffen: 1. Quartal 2013

## 8.4. Tagesordnungen 2013



# Tagesordnung

Projektbesprechung 22.02.2013

### Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems“

Verteiler: Prof. Harm Kuper, Prof. Uwe Maier, Tanja Graf, Lea Herbst, Barbara Muslic, Carolin Ramsteck

<b>ORT</b>	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg Regensburger Straße 160 90478 Nürnberg  Sitzungssaal 0.031	<b>ZEIT</b>	22.02.2013  <b>16:00 – 18:30 Uhr</b>
------------	---	-------------	--

#### Zu besprechende Themen:

- Begrüßung
- Aktueller Stand des Projekts / Arbeitsschritte Projekt klären und terminieren
  - Fallstudien / Typenbildung
    - Kontrastierende Fallstudien...
      - ...innerhalb der BL
      - ...übergreifend
  - Was ist mit Lehrerebene bzw. Fachleiterebene?
    - Arbeitsaufteilung: Wer macht was? | Bis wann?
  - Zwischenbericht über das Jahr 2012
    - Arbeitsaufteilung: Wer macht was? | Bis wann?
  - Rückmeldungen an beteiligte Schulämter, Schulen | Bis wann?
- Stand Publikationen:

# Tagesordnung

Projektbesprechung 22.02.2013

- ZfE
- Brauckmann, S., Kuper, H. & Thiel, F. (Hrsg. In Vorbereitung). New Educational Governance and Management Made in Germany (Arbeitstitel). SteBis Special Issue. In: International Journal of Educational Management, voraussichtliches Erscheinungsdatum: 2014
- Grundauswertung
- Abschlusspublikation
- Tagungsbeiträge (auch im Nachgang des Projekts?)
  - AERA Network Event | April 2013 | DIPF-Networking
  - SteBis Tagung | Berlin | wahrsch. Juni 2013 | Poster? | alle
  - ECER 2013 | Istanbul | 10.-13.09.2013 | Poster | CR&BM
  - Zill Forschungstag | Nbg | Herbst 2013 | Vortrag? | CR
  - AEPF | Dortmund | 25.-27.09.2013 | ?
  - DGfE 2014 | Berlin | 9.-12.03.2014 | Symposium | ?
  - DGfE 2014 | Berlin | 9.-12.03.2014 | Forschungsforum | CR&BM
  - NI Workshop | Wien | März 2014 | Vortrag | CR
- Weitere Absprachen
  - Nächstes Projekttreffen | Wo? | Wann?

# Tagesordnung

Besprechung Arbeitsteam SchA-SL 23.02.2013

## **Besprechung Arbeitsteam SchA-SL im Rahmen des BMBF Projekts „Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems“**

**Verteiler: Barbara Muslic, Carolin Ramsteck**

<b>ORT</b>	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg Regensburger Straße 160 90478 Nürnberg	<b>ZEIT</b>	Samstag, 23.02.2013  <b>09:45 – 12:30 Uhr</b>
------------	---	-------------	---

---

### **Zu besprechende Themen:**

- Aktueller Stand der Fallstudien
  - Zeitplan
  - Bundeslandaufteilung
  - Wer macht was?
  - Arbeitsschritten klären
  - Literatur
  - Überarbeitung/Korrekturphase planen
- Weitere Absprachen
  - Nächste Besprechung



# Tagesordnung

Projektbesprechung April 2013

## Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems“

Verteiler: Prof. Harm Kuper, Prof. Uwe Maier, Tanja Graf, Barbara Muslic, Carolin Ramsteck

<b>ORT</b>	San Francisco	<b>ZEIT</b>	27.04. – 01.05.2013
			Im Laufe der Tagung

---

### Zu besprechende Themen:

- Begrüßung
- Aktueller Stand des Projekts / Verbleibende Arbeitsschritte klären und terminieren
  - Fallstudien / Typenbildung:
    - Fallbeschreibungen
    - Fallanalysen (bis Ende Mai)
      - Kontrastierende Fallstudien (bis Ende Juni)
        - ...innerhalb der BL
        - ...übergreifend
          - cross case Analyse → Vorgehen?
      - Typisierung?
      - Alle Fälle oder Positivauswahl?
  - Rückmeldungen an beteiligte Schulämter, Schulen | UM
  - Veröffentlichung Projektergebnisse auf Homepage? | Nbg (Migration nach Schwäbisch Gmünd?) und Berlin
- Stand Publikationen:
  - DDS-Artikel: Überarbeitung

# Tagesordnung

Projektbesprechung 19. Juni 2013

## Besprechung im Rahmen des BMBF Projekts „Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems“

Verteiler: Prof. Harm Kuper, Prof. Uwe Maier, Tanja Graf, Barbara Muslic, Carolin Ramsteck

ORT	Via skype	ZEIT	19. Juni 2013   11 Uhr
-----	-----------	------	------------------------

### Zu besprechende Themen:

- Begrüßung
- Aktueller Stand des Projekts / Verbleibende Arbeitsschritte klären und terminieren
  - Fallstudien:
    - Ausformulierung der Fälle bereits jetzt oder erst ab Schritt 2?
    - Mögliches Vorgehen:
      - Aus Tabelle abstrahieren: grobe Zusammenfassung pro Gliederungspunkt
      - Ableiten von trennscharfen Kriterien für Typisierung?
  - Rückmeldungen an beteiligte Schulämter, Schulen / UM
  - Schlussbericht (Abgabe geplant Ende Juli) | alle
- Gemeinsame Tagungsbeiträge
  - SteBis Tagung | Berlin | 15./16.11.2013 | Projektpräsentation in 2 Foren (10-15min Input pro Projektleiter), Rückmeldung an SteBis
- Weitere Absprachen
  - Nächste Besprechung wg. Schlussbericht?
  - Gestaltung der künftigen Zusammenarbeit

## 9 Gütekriterien der Datenaufbereitung und -auswertung

Zu Beurteilung der Güte von Cohens Kappa werden in Literatur folgende Wertebereiche angegeben:

Wertebereich von Cohens Kappa ( $\kappa$ )	Übereinstimmung
$0.75 < \kappa \leq 1.00$	Sehr gut
$0.60 < \kappa \leq 0.75$	Gut
$0.40 < \kappa \leq 0.60$	Akzeptabel

Tabelle 1: Wertebereich von Cohens Kappa (Wirtz & Casper, 2002)

Die folgende Tabelle zeigt die Cohens Kappa Werte über beide Messzeitpunkte (MZP1 und MZP2) und über alle vier Bundesländer (Baden-Württemberg (BW), Berlin (B), Brandenburg (BB) und Thüringen (TH)) sowie alle vier Ebenen (Lehrer, Fachleiter, Schulleitung, Schuladministration) hinweg.

Signatur	Bundesland	Systemebene	Erst-codierer	Zweit-codierer	MZP	Anzahl aller Transkripte	Anzahl zweitkodierter Transkripte	Anzahl Codings	Übereinstimmung Anzahl Codings	Cohen's Kappa	Beurteilung
1SAA	BW	Schuladministration	CR	AF	1	1	1	59	48	0,80	sehr gut
1SLB	BW	Schulleitung	CR	TG	2	5	1	30	17	0,46	akzeptabel
1FLB	BW	Fachleiter	CR	BM	2	3	1	20	12	0,57	akzeptabel
1LB	BW	Lehrer	CR	AF	2	15	3	81	48	0,58	akzeptabel
2SAB	B	Schuladministration	BM	CR	2	3	1	15	8	0,50	akzeptabel
2SLB	B	Schulleitung	BM	JH	2	4	1	44	33	0,74	gut
2FLB	B	Fachleiter	BS	AF	2	12	2	84	39	0,44	akzeptabel
2LB	B	Lehrer	BS	AF	2	10	2	77	30	0,36	Nicht akzeptabel
3SAB	BB	Schuladministration	BM	TG	2	2	1	32	23	0,70	gut
3SLB	BB	Schulleitung	BS	AF	2	4	1	80	57	0,71	gut
3FLB	BB	Fachleiter	BS	JH	2	11	3	110	77	0,69	gut
3LB	BB	Lehrer	TG	BS	2	13	2	63	44	0,69	gut
4SAB	TH	Schuladministration	CR	TG	2	2	1	38	17	0,45	akzeptabel
4SLB	TH	Schulleitung	AF	BM	2	3	1	25	15	0,58	akzeptabel
4FLB	TH	Fachleiter	AF	CR	2	2	1	19	12	0,66	gut
4LA	TH	Lehrer	AF	CR	1	17	2	32	27	0,83	Sehr gut

Tabelle 2: Cohens Kappa (eigene Darstellung)

## 10 Zusammensetzung der geplanten und tatsächlichen Stichprobe

Die geplante Zusammensetzung der Stichprobe konnte bis auf wenige Abweichungen erreicht werden wobei in Brandenburg eine höhere Stabilität erzielt wurde als in Berlin:

### Berlin

	Schule 1		Schule 2		Schule 3		Schule 4		ges
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	
Fachlehrer	4	2 (2neu)	4	3 (2neu)	2	2 (2neu)	2	3 (2neu)	22
Fachleiter	2	3 (1neu)	1	2 (1neu)	2	3 (1neu)	2	2	17
Schulleitung	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Schule 1 und 2				Schule 3 und 4				
	MZP 1		MZP 2		MZP 1		MZP 2		
Schulaufsicht	1		2 (1neu)		1		1		5
Gesamtanzahl Interviews im Land Berlin									52

### Brandenburg

	Schule 1		Schule 2		Schule 3		Schule 4	Schule 5	ges
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	
Fachlehrer	3	3 (3neu)	6	3 (1neu)	3	3 (3neu)	3	4	28
Fachleiter	3	3	2	3 (1neu)	3	2	3	3	22
Schulleitung	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Schule 1 und 2				Schule 3, 4 und 5				
	MZP 1		MZP 2		MZP 1		MZP 2		
Schulaufsicht	1		1		1		1		4
Gesamtanzahl Interviews im Land Brandenburg									62

### Thüringen

	Schule 1		Schule 2		Schule 3		Schule 4	Schule 5	ges
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	
Fachlehrer	5	4	2	----	5	4	4	4	28
Fachleiter	----	----	2	----	1	----	1	2	6
Schulleitung	1	1	1	----	1	1 (neu)	1	1	7
	Schule 1 und 2				Schule 3		Schule 4 und 5		
	MZP 1		MZP 2		MZP 1		MZP 2		
Schulaufsicht	1		1 (neu)		1		1		5
Gesamtanzahl Interviews im Land Thüringen									46

### Baden-Württemberg

	Schule 1		Schule 2		Schule 3		Schule 4		Schule 5		ges
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	
Fachlehrer	7	4	5	4	7	3	7	----	5	4 (2neu)	46
Fachleiter	1	1	1	1	1	1	1	----	1	----	8
Schulleitung	1	1	1	1	2	2	2	----	2	1 (neu)	12
	Schule 1 – 5										
	MZP 1					MZP 2					
Schulaufsicht	1					2 (1neu)					3
Gesamtanzahl Interviews im Land Baden-Württemberg											69

Tabelle 2: Zusammensetzung der geplanten Stichprobe über alle 4 Bundesländer (eigene Darstellung)

## **11 Vorgehen der Auswertung**

Die Auswertung erfolgte anhand mehrerer Schritte, bei denen jeweils Zwischenergebnisse produziert wurden. Hierzu gibt es Publikation in Form von grauer Literatur oder zusammenfassende Dokumente. Diese liegen gesondert bei:

- Grundauswertung
- Schulportraits
- Fallbeschreibung
- Fallanalysen (Tabellen)

## 12 Verwendete Literatur

- Ackeren, I. v. (2003). Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung: Erfahrungen mit zentralen Tests, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlanden. Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. (2011). Nachgefragt. Wie steuert sich ein Schulsystem?: Annäherungen an einen Begriff mit Konjunktur. In Durdel, A. & Knoke, A. (Hrsg.), Steuerung im Bildungswesen: Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 121-132.
- Altrichter, H.; Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). Einführung. In Altrichter, H.; Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.), Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Band 1. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-13.
- Arnold, K.-H. (2002). Schulentwicklung durch Rückmeldung der Lernwirksamkeit an die Einzelschule: Möglichkeiten und Grenzen der Schuleffizienzforschung. Zeitschrift für Pädagogik 48 (5), 741-764.
- Baumert, J. (2001). PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. (2001). Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Pädagogik 47, Beiheft 43, 13-36.
- Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2000). Soziale Bedingungen von Schulleistungen: Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen. URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Kontextmerkmale.pdf>; (letzter Zugriff: 20.12.2012).
- Blum, W.; Driike-Noe, C.; Leiß, D.; Wiegand, B. & Jordan, A. (2005). Zur Rolle von Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung im Mathematikunterricht. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik 37(4), 267-274.
- Bonsen, M. (2003). Schule, Führung, Organisation: Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster: Waxmann.
- Bonsen, M. (2009). Führung, Delegation und 'distributed leadership': Unterrichtswirksame Schulleitung in Zeiten der datengestützten Schulentwicklung. In Bohl, T. & Kiper, H. (Hrsg.), Lernen aus Evaluationsergebnissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 267-282.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 277-295.
- Bonsen, M. (2011). Von der „failing“ zur „turnaround“ school: Was Schulleitungen aus der Forschung zur erfolgreichen Umsteuerung von Organisationen lernen können. Lernende Schule 14 (56), 12-15.
- Bonsen, M.; Büchter, A. & Peek, R. S. U. (2006). Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Bewertungen der Lernstandserhebungen in NRW durch Lehrerinnen und Lehrer. In Bos, W; Holtappels, H. G.; Pfeiffer, H.; Rolff, H.-G. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung: Vol. 14. Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa Verlag. S. 125-148.
- Bonsen, M.; Gathen, J.; Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (Hrsg.) (2002). Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim/München: Juventa.
- Bonsen, M. & Pfeiffer, H. (1998). Schulleitungsforschung in Deutschland: Forschung und Ergebnisse im Überblick. In Buchen, H.; Horster, L. & Rolff, H.-G (Hrsg.), Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen, Konzepte und Strategien. Berlin: Raabe, S. 2-18.
- Borchardt, A. & Göthlich, S.E. (2007). Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In Albers, S.; Klapper, D.; Konradt, U.; Walter, A. & Wolf, J. (Hrsg.), Methodik der empirischen Forschung. Wiesbaden: Gabler, S. 33-48.
- Bott, W. (2012). Zur Schulaufsicht in Deutschland: Anmerkungen zu aktuellen Veränderungen. In Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz 17 (7-8), 221-222.

- Böttcher, W. (2002). Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein?: Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim/München: Juventa.
- Brauckmann, S. (2012). Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D): empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive. In *Empirische Pädagogik* 26 (1), 78-102.
- Brauckmann, S. & Herrmann, C. (2012). Schulleitungshandeln im Rahmen neuer Steuerung – Belastung oder Chance?! In *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 28 (1), 87-98.
- Brüsemeister, T. & Newiadomsky, M. (2008). Schulverwaltung - Ein unbekannter Akteur? In Langer, R. (Hrsg.), „*Warum tun die das?*“: Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-93.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2009). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Büchter, A. & Leuders, T. (2005a). From students' achievement to the development of teaching: Requirements for feedback in comparative tests. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 37 (4), 324–334.
- Büchter, A. & Leuders, T. (2005b). Quality development in mathematics education by focussing on the outcome: New answers or new questions? *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 37 (4), 263–266.
- Burkard, C. & Rolff, H.-G. (1994). Steuerleute auf neuem Kurs?: Funktionen und Perspektiven der Schulaufsicht für die Schulentwicklung. In Rolff, H.-G.; Bauer, K.-O.; Klemm, K.; Pfeiffer, H. & Schulz Zander, R. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 8: Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 205-265.
- Campbell, C. & Gross, B. (2012). *Principal Concerns: Leadership Data and Strategies for States*, Washington. URL: [http://www.crpe.org/sites/default/files/pub\\_principal\\_concerns\\_sept12.pdf](http://www.crpe.org/sites/default/files/pub_principal_concerns_sept12.pdf) (letzter Zugriff 22.05.2013).
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement* 20 (1), 37-46.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record* 106 (6), 1047-1085.
- Demie, F. (2003). Using Value-added Data for School Self-evaluation: A case study of practice in inner-city schools. *School Leadership & Management*, 23 (4), 445–467.
- Diemer, T. & Kuper, H. (2011). Formen innerschulischer Steuerung mittels zentraler Lernstandserhebungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (4), 554-571.
- Dubs, R. (1996). *Schule, Schulentwicklung und New Public Management*. St.Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Ekhholm, M. (1997). Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (4), 597-608.
- EMSE - Netzwerk Empiriegestützte Schulentwicklung (2006). *Positionspapier Zentrale standardisierte Lernstandserhebungen*. Berlin. URL: [http://www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE\\_Positionsp1\\_Lernstandserh.pdf](http://www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE_Positionsp1_Lernstandserh.pdf) (letzter Zugriff: 05.03.2013).
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fletcher, J. K. & Käufer, K. (2003). Shared Leadership: Paradox and Possibility. In Pearce, C. L. & Conger, J.A. (Hrsg.), *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 21-47.
- Flick, U.; Garms-Homolová, V.; Herrmann, W. J.; Kuck, J. & Röhsch, G. (2012). “I Can't Prescribe Something Just Because Someone Asks for It . . .”: Using Mixed Methods in the Framework of Triangulation. *Journal of Mixed Methods Research* 6 (2), 97-110.
- Füssel, H.-P. & Leschinsky, A. (2008). Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In Cortina, K. S. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 130-203.

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber (Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann).
- Gray, J. (2002). Jolts and Reactions: Two Decades of Feeding Back Information on Schools' Performance. In A. J. Visscher & R. Coe (Hrsg.), *Contexts of learning. School improvement through performance feedback*. Lisse [u.a.]: Swets & Zeitlinger. S. 143-162.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership. In Leithwood, K. & Hallinger, P. (Hrsg.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. The Netherlands: Kluwer, S. 653-696.
- Groß Ophoff, J.; Koch, U.; Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2006). Ergebnisrückmeldungen und ihre Rezeption im Projekt VERA. In H. Kuper & J. Schneewind (Hrsg.), *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen: Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem*. Münster: Waxmann. S. 19-40.
- Groß Ophoff, J.; Hosenfeld, I. & Koch, U. (2007). Formen der Ergebnisrezeption und damit verbundene Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Empirische Pädagogik* 21 (4), 411-427.
- Grouven, U.; Bender, R.; Ziegler, A. & Lange, S. (2007). Der Kappa-Koeffizient. *Deutsche medizinische Wochenschrift (DMW)* 132 (1), 65-68.
- Hamilton, L. S.; Stecher, B. M. & Yuan, K. (2009). *Standards-Based Reform in the United States: History, Research, and Future Directions*. Santa Monica, CA: RAND.
- Harazd, B.; Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2008). Herausforderungen an Schulleitung: Verteilung von Verantwortung und Aufgaben. In Bos, W.; Holtappels, H. G.; Pfeiffer, H.; Rolff, H.-G. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 15*. Weinheim, München: Juventa, S. 225-256.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership* 32 (1), 11-24.
- Harris, A. (2008). Distributed Leadership: According to the Evidence. *Journal of Educational Administration* 46 (2), 172-188.
- Harris, A.; Jamison, I. & Russ, J. (1997). A study of "effective" departments in secondary schools. In Harris, A.; Bennett, N. & Preedy, M. (Hrsg.), *Leadership and management in education: Organizational effectiveness and improvement in education*. Buckingham Philadelphia: Open University Press. S. 147-161.
- Hartung-Beck, V. (2009). *Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung: Folgen von Lernstandserhebungen an Gesamtschulen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hartung-Beck, V. & Diemer, T. (2009). Sensemaking durch Outputorientierung: Erfahrungen mit der Nutzung von Lernstandserhebungen in Schulen. In Göhlich, M.; Weber, S. & Wolff, St. (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung*, Wiesbaden: VS-Verlag, S.215-227.
- Hayes, S. G. & Rutt, S. (1999). Primary analyses for secondary schools: An LEA research officer's perspective on helping secondary schools interpret assessment data for school improvement purposes. *Improving Schools* 2 (2), 44-52.
- Heck, R. H.; Marcoulides, G. A. & Lang, P. (1991). Principal Instructional Leadership and School Achievement: The Application of Discriminant Techniques. *School Effectiveness and School Improvement* 2 (2), 115-135.
- Heimerl, P. (2007). Fallstudien als forschungsstrategische Entscheidung. In Buber, R. & Holzmüller, H. (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung: Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden: Gabler, S. 381-400.
- Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *Seminar* 10 (2), 90-112.
- Hosenfeld, I. & Groß Ophoff, J. (2007). Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht. *Empirische Pädagogik* 21 (4), 352-47.
- Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (2013). *Vergleichsarbeiten Jahrgangsstufe 8 (VERA)*. URL: <http://isq-bb.de/Jahrgangsstufe-8.30.0.html> (letzter Zugriff: 15.07.2013).



- Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (2013). Vergleichsarbeiten. URL: <http://isq-bb.de/Vergleichsarbeiten.4.0.html> (letzter Zugriff: 15.07.2013).
- Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (5), 625-634.
- Koch, U. (2011). Verstehen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten?: Datenkompetenz von Lehrkräften und die Nutzung von Ergebnisrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten. (Empirische Erziehungswissenschaft). Münster: Waxmann.
- Kühle, B. & Peek, R. (2007). Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen: Evaluationsbefunde zur Rezeption und zum Umgang mit Ergebnisrückmeldungen in Schulen. *Empirische Pädagogik* 21 (4), 428-447.
- Kuper, H. (2002). Entscheidungsstrukturen in Schulen: Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (6), 856-878.
- Kuper, H. & Hartung, V. (2007). Überzeugungen zur Verwendung des Wissens aus Lernstandserhebungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19 (2), 214-229.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Lange, H. (2003). Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und faktischen Wirkungsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Pädagogik* 49, Beiheft 47, 137-155.
- Laukart, J. (2009). Funktionen staatlicher Schulaufsicht im Kontext neuer Steuerungstheorien: Am Beispiel der unteren Schulaufsicht in Hessen. Frankfurt am Main: Goethe Universität Frankfurt am Main.
- Leithwood, K.; Louis, K. S.; Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. URL: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf> (letzter Zugriff: 29.12.2012).
- Lorenz, J. H. (2005). Zentrale Lernstandsmessung in der Primarstufe: Vergleichsarbeiten Klasse 4 (VERA) in sieben Bundesländern. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 37 (4), 317-324.
- Louis, K. S.; Febey, K. & Schroeder, R. (2005). State-Mandated Accountability in High Schools: Teachers' Interpretations of a New Era. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27 (2), 177-204.
- Maier, U. (2008a). Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), 95-117.
- Maier, U. (2008b). Vergleichsarbeiten im Vergleich: Akzeptanz und wahrgenommener Nutzen standardbasierter Leistungsmessungen in Baden-Württemberg und Thüringen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (3), 453-474.
- Maier, U. (2009a). Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Vergleichsarbeiten um?: Eine Studie zu testbasierten Schulreformen in Baden-Württemberg und Thüringen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Maier, U. (2009b). Accountability and Mandatory Testing in Germany: How Do Teachers Use Performance Feedback Data?. *Cadmo* 17 (2), 67-87.
- Maier, U. (2010). Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht: Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im deutschsprachigen Raum übertragbar? *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (1), 112-128.
- Maier, U. & Kuper, H. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrument der Qualitätsentwicklung an Schulen: Überblick zum Forschungsstand. *DDS – Die Deutsche Schule* 104 (1), 88-99.
- Maier, U. & Rauin, U. (2006). Vergleichsarbeiten – Hilfe zur Unterrichtsentwicklung?: Zentrale Lernstandserhebungen aus Sicht baden-württembergischer Lehrkräfte. *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Bildungspolitik und pädagogische Praxis)* 98 (4), 403-421.
- May, H. & Supovitz, J. A. (2010). The Scope of Principal Efforts to Improve Instruction. *Educational Administration Quarterly* 47 (2), 332-352.

- Mayring, P. (2001). *Combination and Integration of Qualitative and Quantitative Analysis*. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/967/2110> (letzter Zugriff: 08.11.2010).
- Mayring, P. (Hrsg.) (2007). *Mixed methodology in psychological research*. Rotterdam: Sense Publ.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In Mey, G. & Muck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 601-613.
- Merkens, H. (1997). *Stichproben bei qualitativen Studien*. In Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa-Verl. S. 97-106.
- Mortimore, P.; Sammons, P.; Stoll, L.; Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters*. Wells: Open Books.
- Moser, U. (2003). *Klassenscockpit im Kanton Zürich: Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern der 6. Klassen über ihre Erfahrungen im Rahmen der Erprobung von Klassenscockpit im Schuljahr 2002/03*. Zürich. URL: <http://edudoc.ch/record/3012/files/zu03064.pdf> (letzter Zugriff: 08.11.2010).
- Nachtigall, C. (2005). *Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2005*.
- Nachtigall, C. & Kröhne, U. (2006). *Methodische Anforderungen an schulische Leistungsmessung: auf dem Weg zu fairen Vergleichen*. In Kuper, H. & Schneewind, J. (Hrsg.), *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen: Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem*. Münster: Waxmann. S. 59-74.
- Nachtigall, C. & Jantowski, A. (2007). *Die Thüringer Kompetenztests unter besonderer Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse zum Rezeptionsverhalten*. In *Empirische Pädagogik* 21 (4), 401-410.
- O'Day, J. (2004). *Complexity, Accountability, and School Improvement*. In Fuhrman, S. & Elmore, R. (Hrsg.), *Critical issues in educational leadership series: Redesigning Accountability Systems for Education*. New York, NY: Teachers College Press. S. 15-43.
- Opfer, V. D.; Henry, G. T., & Mashburn, A. J. (2008). *The district effect: Systemic responses to high stakes accountability policies in six southern states*. *American Journal of Education*, 114 (2), 299–332.
- Peek, R. S. U. & Köller, O. (2006). *Positionspapier: Zentrale standardisierte Lernstandserhebungen*. Berlin.
- Peek, R. S. U. & Dobbstein, P. (2006). *Benchmarks als Input für die Schulentwicklung: das Beispiel der Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen*. In Kuper, H. & Schneewind, J. (Hrsg.), *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen. Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem*. Münster: Waxmann. S. 41-58.
- Peng, W. J.; Thomas, S. M.; Yang, X. & Li, J. (2006). *Developing school evaluation methods to improve the quality of schooling in China: a pilot "value added" study*. *Assessment in Education* 13 (2), 135–154.
- Posch, P. (2009). *Zur schulpraktischen Nutzung von Daten. Konzepte, Strategien, Erfahrungen*. In *DDS – Die Deutsche Schule* 101 (2), 119-135.
- Rolff, H.-G. & Schmidt, H.-J. (Hrsg.) (2002). *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht: Konzepte und Anregungen für die Praxis*. Neuwied: Luchterhand.
- Rosenbusch, H. S. (2000). *Schulleitung: Reformgröße im gesellschaftlichen Umbruch*. In Ackermann, H.; Scheunpflug, A.; Wissinger, J. & Schröck, N. (Hrsg.), *Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. Schulleiter-Handbuch 93*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, S. 7-20.
- Rosenbusch, H. S. (2002): *Vom "private cold war" zum "Freund in der Not"?!.* In: Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J. (Hrsg.): *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis*. Neuwied: Luchterhand, S. 13-26.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule: Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. Neuwied: Luchterhand.

- Rudd, P. & Davies, D. (2002). A Revolution in the Use of Data?: The LEA Role in Data Collection, Analysis and Use and its Impact on Pupil Performance (LGA Research Report 29). Slough.
- Sammons, P.; Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research. London: OFSTED.
- Saunders, L. (2000). Understanding schools' use of "value added" data: the psychology and sociology of numbers. *Research Papers in Education* 15 (3), 241–258.
- Scheerens, J. (2012). School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies. Heidelberg/London/New York: Springer.
- Schleicher, A. (2009). Moderne Schulleitung im Wandel: Schlussfolgerungen aus OECD-Analysen. *DDS – Die Deutsche Schule* 101 (4), 311-322.
- Schnell, H. (2006). Entwicklung und Perspektiven der Schulaufsicht als Steuerungsinstrument für Schulentwicklung in Hessen seit 1945. Dissertation. Kassel.
- Schratz, M. (1998). Neue Rollen und Aufgaben für Schulleitung und Schulaufsicht. In Dobart, A. (Hrsg.), *Schulleitung und Schulaufsicht: Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft*. Bozen/Innsbruck/Wien: Studien Verlag, S. 93-116.
- Sill, H.-D. & Sikora, C. (2007). Leistungserhebungen im Mathematikunterricht: Theoretische und empirische Studien. *Texte zur mathematischen Forschung und Lehre: Vol. 53*. Hildesheim: Franzbecker.
- Spillane, J.P.; Halverson R. & Diamond J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher* 30 (23), 23-28.
- Supovitz, J.; Sirinides, P. & May, H. (2010). How Principals and Peers Influence Teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly* 46 (1), 31–56.
- Terhart, E. (1997). Schulleitungshandeln zwischen Organisation und Erziehung. In Wissinger, J. (Hrsg.), *Schulleitung als pädagogisches Handeln*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, S. 7-20.
- Thiel, F. (2008). Organisationssoziologische Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung* 12 (2), 31-39.
- Tillmann, K.-J.; Dederich, K.; Kneuper, D.; Kuhlmann, C. & Nessel, I. (2008). PISA als bildungspolitisches Ereignis: Oder: Wie weit trägt das Konzept der "evaluationsbasierten Steuerung"? In Brüsemeister, T. & Euble, K.-D. (Hrsg.), *Evaluation, Wissen, Nichtwissen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 117-140.
- Tresch, S. (2007). Potenzial Leistungstest: Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisrückmeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Univ., Diss/07--Zürich, 2006. (1. Aufl.). Bern: hep.
- Verhaeghe, G.; Vanhoof, J.; Valcke, M. & Petegen, P. van (2010). Using school performance feedback: perceptions of primary school principals. *School Effectiveness and School Improvement* 21 (2), 167–188.
- Visscher, A. J. & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: Conceptualisation, Analysis and Reflection. *School effectiveness and school improvement in a European context* 8 (4), 363–385.
- Visscher, A. J. & Coe, R. (2003). School Performance Feedback Systems: Conceptualisation, Analysis, and Reflection. *School Effectiveness and School Improvement* 14 (3), 321-349.
- Warwas, J. (2009a). Schulleitung im Zeitalter der Beschleunigung: Reichen die zeitlichen Ressourcen für die Aufgabenerfüllung aus? *Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz* 14 (3), 87-89.
- Warwas, J. (2009b). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. Paralleltitel: Professional self-concept and the demands on school heads. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (3), 476-498.
- Waters, T.; Marzano, R. J. & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

- Weitzel, U. (2002). Berufsbild und Rollenverständnis der Schulaufsicht. In Rolff, H.-G. & Schmidt, H.-J. (Hrsg.), *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht: Konzepte und Anregungen für die Praxis*. Neuwied: Luchterhand, S. 323-335.
- West, M.; Jackson, D.; Harris, A. & Hopkins, D. (2000). *Leadership for School Improvement*. In Riley, K. & Seashore-Louis, K. (Hrsg.), *Leadership for Change*. London: Routledge, S. 33-41.
- Wikeley, F.; Stoll, L. & Lodge, C. (2002). *Effective School Improvement: English case studies*. *Educational Research and Evaluation* 8 (4), 363–385.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wissinger, J. (2007). *Does School Governance matter?: Herleitungen und Thesen aus dem Bereich „School Effectiveness and School Improvement“*. In Altrichter, H.; Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Band 1. Wiesbaden: VS Verlag, S. 105-128.
- Wissinger, J. & Huber, S. G. (Hrsg.) (2002). *Schulleitung: Forschung und Qualifizierung*. Opladen: Leske&Budrich.
- Yang, M.; Goldstein, H.; Rath, T. & Hill, N. (1999). *The Use of Assessment Data for School Improvement Purposes*. *Oxford Review of Education* 25 (4), 469–483.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and methods*. Los Angeles: Sage.