

VERA – VERgleichsArbeiten in Jahrgangsstufe 4

In diesen Tagen stellten sieben Bundesländer die jüngsten Ergebnisse der Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 4 vor. Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein haben sich im Jahr 2003 zusammengeschlossen, um in der vierten Jahrgangsstufe gemeinsam Vergleichsarbeiten in den Fächern Mathematik und Deutsch zu schreiben. Warum?

Die PISA-Ergebnisse, aber auch die IGLU-Studie haben den Ländern der Bundesrepublik deutlich gemacht, dass für das gesamte Bildungssystem wie für jede einzelne Schule in Deutschland gemeinsame Ziele, Erfolgskriterien zu deren Umsetzung und Verfahren zur Überprüfung unabdingbar sind. Ohne die Klarheit einer Analyse, ob und in welchem Ausmaß bestimmte Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern tatsächlich erreicht werden, sind keine gezielten Maßnahmen zur Verbesserung möglich.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) hat daher nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse zur Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht und Schule beschlossen, Standards zu erarbeiten. Damit sollen länderintern und länderübergreifend die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu bestimmten Zeitpunkten ihres Bildungsweges überprüft werden. Alle Bundesländer haben als eine der Konsequenzen beschlossen, die Ergebnisse von Lehr- und Lernprozessen durch die Einführung von Standards, Vergleichsarbeiten und Verfahren der externen Evaluation konsequenter als bisher zu prüfen.¹

Vergleichsarbeiten in der Grundschule werden in Berlin mit den Orientierungsarbeiten in Jahrgangsstufe 2 seit Schuljahr 2003/2004 durchgeführt (in Kooperation mit Bayern und Brandenburg) und seit diesem Schuljahr mit dem Projekt VERA ebenfalls länderübergreifend zu Beginn der Jahrgangsstufe 4.

Es geht nicht nur mit VERA, sondern mit allen Vergleichsarbeiten als diagnostische Tests um

- die gezielte Behebung von Defiziten und den Ausbau von Stärken der Schülerinnen und Schüler, für die Förderung und Übung,
- die Stärkung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte u.a. im Umgang mit Heterogenität und Fehlermustern,
- didaktische und pädagogische Impulse für die Unterrichtsentwicklung,
- Informationen für die Eltern zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler und damit der Schulen im Bundesland ("fairer Vergleich" durch Kontextuierung) sowie
- die Unterstützung der Umsetzung der neuen Grundschul-Rahmenlehrpläne und künftig der durch die KMK festgelegten Bildungsstandards.

¹ Eine empirische Überprüfung, durch die Schulen Informationen zum Leistungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler erhalten, ist nur mit entsprechenden Tests möglich, die sich an diesen Standards orientieren. Dabei sind zwei Testtypen zu unterscheiden:

- Internationale und nationale Schülerleistungsstudien (z.B. PISA, IGLU) sind dadurch gekennzeichnet, dass sie Steuerungswissen generieren (Systemmonitoring); sie beziehen sich auf eine repräsentative Stichprobe aus allen teilnehmenden Staaten bzw. Bundesländern und werden in einem größeren zeitlichen Abstand durchgeführt. Die Testdurchführung liegt in den Händen von geschulten Testleitern, die Auswertung wird von Wissenschaftlern vorgenommen. Der Auftrag erfolgt (in der Regel) durch die KMK.
- Im Gegensatz dazu sind Vergleichsarbeiten länderbezogen, werden flächendeckend in allen Schulen und (in der Regel) jährlich durchgeführt. Auftraggeber sind die Länder selbst. Die Durchführung und die Auswertung der Vergleichsarbeiten erfolgt durch Fachlehrkräfte (und nicht durch gesondert geschulte Testleiter bzw. Wissenschaftler).

Das wesentliche Ziel von Vergleichsarbeiten liegt in einer möglichst genauen *Diagnostik* für die Schulen. Das Projekt VERA unter der wissenschaftlichen Federführung der Universität Koblenz-Landau (Prof. Helmke und Prof. Hosenfeld) zeigt mit seinen Schul-, Klassen- und Schülerergebnissen für alle Viertklässler aus den jeweiligen Ländern sehr konkret, wo diese in Deutsch und Mathematik Schwächen und Stärken haben, und bietet somit die Grundlage für eine verbesserte Förderung der Kinder in der Schule.

Vergleichsarbeiten im Projekt VERA orientieren sich - wie die Standards - an „Kompetenzen“, die mehr umfassen als abfragbares Wissen oder bestimmte Fertigkeiten. Kompetenzen beschreiben die Fähigkeit, bestimmte lebensnahe Problemsituationen erfolgreich bewältigen zu können. Das VERA-Team der Universität Koblenz-Landau hat dazu ein Modell entwickelt, das in den Fächern verschiedene Kompetenzbereiche - in VERA „Fähigkeitsbereiche“ genannt - umfasst und die Leistungen der Schüler auf jeweils mehreren Kompetenzstufen - in VERA „Fähigkeitsniveaus“ genannt - abbildet.²

Anders als Klassenarbeiten, die sich in der Regel auf einen bestimmten, vorher bearbeiteten Stoff beziehen, umfassen Vergleichsarbeiten die Fähigkeitsentwicklung eines längeren Zeitraums und beziehen entsprechende Vorkenntnisse mit ein. Die VERA-Ergebnisse ermöglichen es den Lehrkräften in Berlin, die Leistung ihrer Schüler besser einzuordnen - und zwar sowohl im Vergleich zum Durchschnittsergebnis der Grundschul-kinder in Berlin als auch im Verhältnis zu Klassen, die eine vergleichbare Zusammensetzung der Schülerschaft aufweisen.

In VERA werden - anders als bei PISA und IGLU - keine Punkteskalen ermittelt, sondern ein Ergebnis wird stets nach der Verteilung der Schüler/innen auf *Fähigkeitsniveaus* in sieben *Fähigkeitsbereichen* dargestellt:

Fähigkeitsbereiche:

Mathematik

- Arithmetik (Grundrechenarten)
- Geometrie
- Sachrechnen (Textaufgaben)

Deutsch

- Lesen (Textverständnis)
- Schreiben (Aufsatz)
- Sprachbetrachtung (Grammatik)
- Orthographie (Rechtschreibung)

Fähigkeitsniveaus:

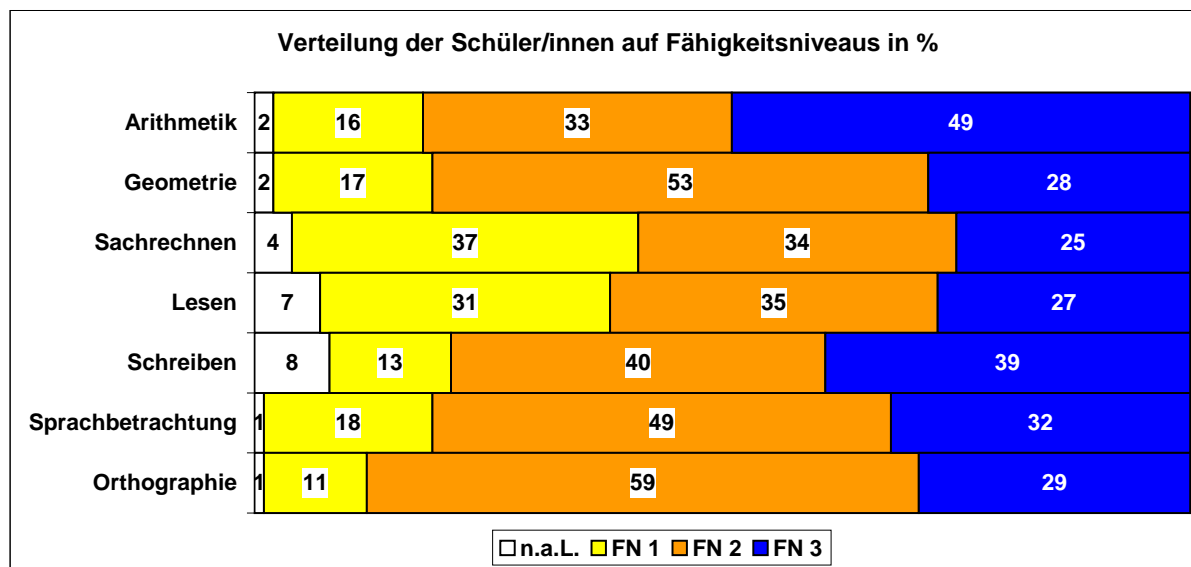
Das Kontinuum der Fähigkeit in jedem der sieben Bereiche in Mathematik und Deutsch ist in verschiedene Zonen aufgeteilt, die Fähigkeitsniveaus genannt werden und die anhand ausführlicher Normierungsstudien gemeinsam mit Fachdidaktikern ermittelt wurden.

- Nicht auswertbare Leistung (n. a. L.): Sind die Aufgaben gar nicht bearbeitet worden oder ist die Aufgabenlösung bruchstückhaft, ist eine Zuordnung zu einem der drei definierten Fähigkeitsniveaus nicht möglich.
- Fähigkeitsniveau 1 (FN 1): Elementare bzw. grundlegende Fähigkeiten. Einfache Aufgaben mit grundlegenden Anforderungen werden hinreichend sicher gelöst.
- Fähigkeitsniveau 2 (FN 2): Erweiterte Fähigkeiten. Aufgaben mittleren Anforderungsniveaus werden hinreichend gelöst.
- Fähigkeitsniveau 3 (FN 3): Fortgeschrittene Fähigkeiten. Es werden auch anspruchsvollere Aufgaben hinreichend sicher gelöst.

² VERA 2004 hat sich noch nicht präzise an den KMK-Bildungsstandards für die Grundschule und den dort gegebenen Definitionen orientiert. In einem nächsten Schritt sollen die Fähigkeitsbereiche und Fähigkeitsniveaus auf die inzwischen beschlossenen bundesweiten Standards für die Primarstufe bezogen werden.

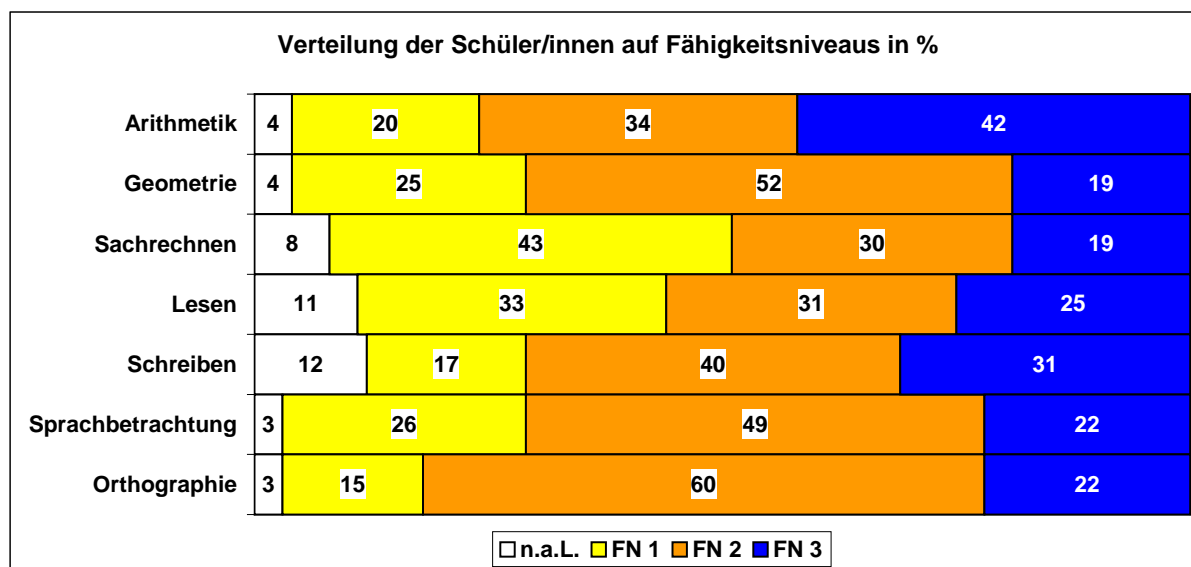
VERA dient in erster Linie der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler, gleichwohl wurden auch Ergebnisse auf Länderebene ermittelt und verglichen.³

Gesamtergebnis der sieben Bundesländer



Es zeigt sich, dass beim *Leseverständnis* und beim *Sachrechnen* der deutlichste Förderbedarf besteht: Im Durchschnitt befinden sich etwa 40% der Schülerinnen und Schüler über alle sieben Länder hinweg auf einem Niveau, das höchstens das Beherrschen elementarer Aufgaben (FN 1 = Fähigkeitsniveau 1) umfasst. Im Gegensatz dazu ist die Fähigkeitsverteilung in den Bereichen *Arithmetik* und *Rechtschreiben* deutlich günstiger. Dieses Ergebnis kann als ein Hinweis auf aktuelle Schwerpunkte des Grundschulunterrichts verstanden werden.⁴

Landesergebnis Berlin



³ Das Forscherteam aus Landau hat zu den Grenzen eines Ländervergleichs auf Leistungsebene Ausführungen gemacht. Vgl. A. Helmke, I. Hosenfeld (Universität Koblenz-Landau), VERA 2004 - Bericht zu den Länderergebnissen. Einen Auszug siehe *Anhang* (S. 12).

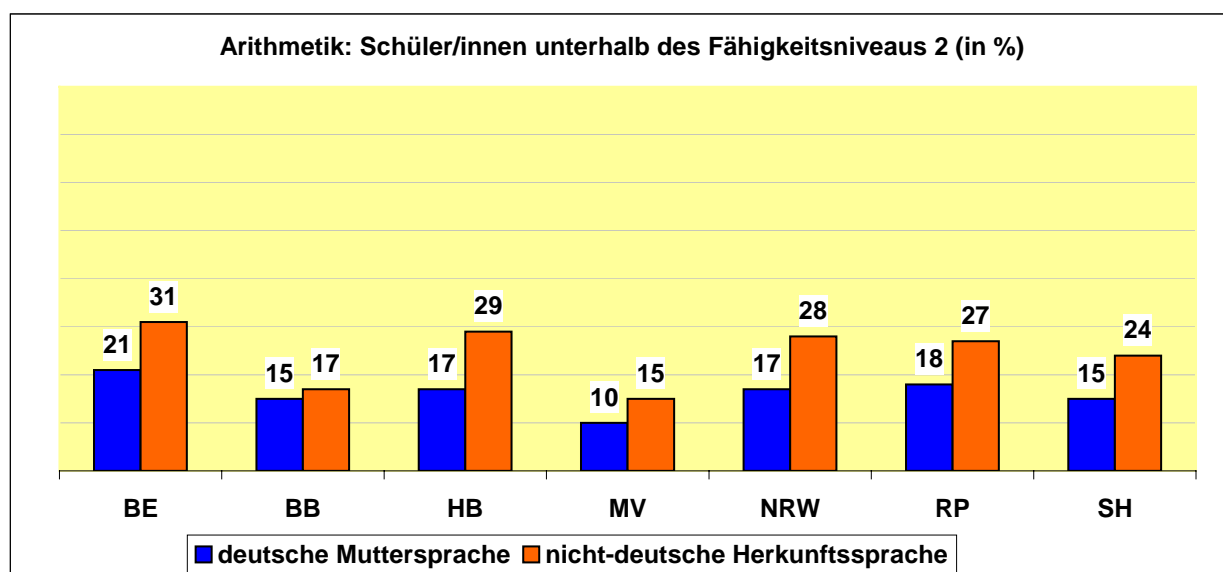
⁴ Die länderspezifische Verteilung auf die Fähigkeitsniveaus in den sieben Fähigkeitsbereichen befindet sich im *Anhang* (S. 15 ff).

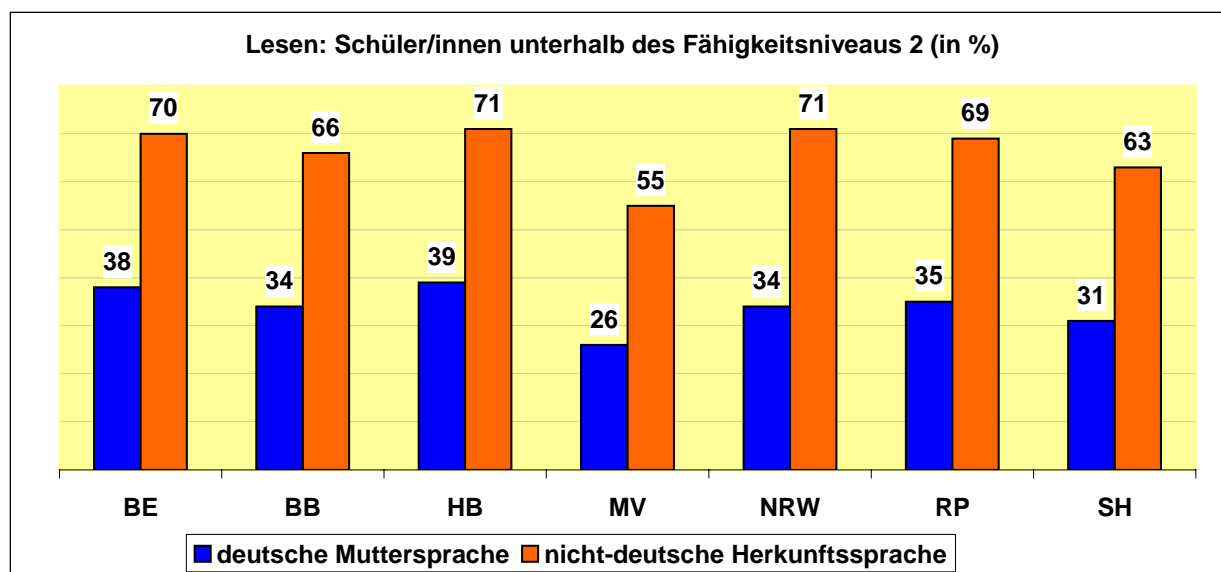
Auf insgesamt schwächerem Niveau zeigt sich für Berlin ein ähnliches Bild wie in der Gesamtverteilung der sieben Länder. Die Viertklässler sind besonders stark in der *Arithmetik* (also bei klassischen Rechenoperationen). In Berlin erreichen hier immerhin 42% der Kinder die höchste Fähigkeitsstufe, 76% sind auf Fähigkeitsniveau 2 *und höher*. In den Fähigkeitsbereichen *Geometrie*, *Schreiben*, *Sprachbetrachtung* und *Orthographie* ist der Anteil von Schülern auf dem höchsten Fähigkeitsniveau (FN 3) zwar nicht besonders groß (die „Spitze“ ist nicht breit genug), aber immerhin ist der Anteil der Schüler auf Fähigkeitsniveau 2 und 3 zusammen zufrieden stellend. Die Ergebnisse im *Lesen* und beim *Sachrechnen* (also der Lösung von Textaufgaben) sind dagegen äußerst unbefriedigend: der Anteil der Kinder, die über das Fähigkeitsniveau 1 *nicht* hinauskommen, ist hier besonders hoch (44% und 51%).

Die Wissenschaftler in Landau haben auch verglichen, wie Viertklässler, in deren Elternhaus nicht Deutsch gesprochen wird (in Berlin rund 21 Prozent), im Vergleich zu den übrigen Schülerinnen und Schülern abschneiden: Die Kinder *ohne* deutschen Sprachhintergrund haben durchgehend schlechtere, zum Teil deutlich schlechtere Ergebnisse. So sinkt die Spitzengruppe beispielsweise in Arithmetik auf 33 Prozent (gegenüber 45 bei den Kindern mit deutscher Muttersprache) und im Lesen auf 9 Prozent (gegenüber 28 bei den Kindern mit deutscher Muttersprache).

Die Diskussion, die die KMK mit ihrer Definition von Bildungsstandards ausgelöst hat, spielt auch für die Interpretation der VERA-Ergebnisse eine Rolle. Die KMK hat ihre Bildungsstandards als *Regelstandards* justiert, die im *Fähigkeitsniveau 2* ihre Entsprechung finden dürften. Bei der Interpretation der Fähigkeitsverteilungen sollte daher insbesondere darauf geachtet werden, wie viele Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Fähigkeitsbereichen *unterhalb* der Stufe 2 sind, also *keine* erweiterten Fähigkeiten aufweisen. Ein hoher Anteil von Schülern *unter* der Fähigkeitsstufe 2 signalisiert einen unmittelbaren Handlungs- und Förderbedarf.

Die beiden folgenden Abbildungen demonstrieren die länderspezifische Verteilung von Schülerleistungen *unterhalb des Fähigkeitsniveaus 2* differenziert nach dem Muttersprachenmerkmal: zum einen in dem relativ „starken“ Fähigkeitsbereich *Arithmetik*, zum anderen im „schwachen“ *Lesen*.





Ein Ländervergleich, der nicht die unterschiedlichen Rahmenbedingungen berücksichtigt, vergleicht Äpfel mit Birnen. Ein Blick auf die unterschiedliche Zusammensetzung in der Schülerschaft zeigt die große Heterogenität der teilnehmenden Länder:

Land	BE	BB ⁵	HB	MV	NRW	RP	SH	gesamt
Teilnahmedaten								
Schüler/innen	20.206	2.222	5.150	7.918	169.999	36.798	25.621	267.914
davon								
deutsche Sprache	16.024	2.195	4.230	7.723	148.730	34.608	24.021	237.531
	79,3%	98,8%	82,1%	97,5%	87,5%	94,0%	93,8%	88,7%
nicht-deutsche Herkunftssprache	4.182	27	920	195	21.269	2.190	1.600	30.383
	20,7%	1,2%	17,9%	2,5%	12,5%	6,0%	6,2%	11,3%
Rahmenbedingungen (nach Lehrerangaben)⁶								
Familie gehört zur Grundschrift ^{7 8}	36,2	24,2	37,0	27,5	25,9	25,6	20,1	28,7
Familie von Arbeitslosigkeit betroffen ⁷	25,7	21,9	20,0	24,0	8,5	7,0	10,1	15,8
Sozialhilfe beziehende Familie ⁷	25,0	11,5	21,5	12,1	7,6	6,8	9,5	13,9
Schule liegt im sozialen Brennpunkt ⁷	45,3	28,1	51,0	20,2	22,9	26,9	18,0	32,2

⁵ Das Land Brandenburg war nur mit einer Stichprobe vertreten.

⁶ durchschnittliche Klassenanteile in %; die Daten entsprechen nicht notwendigerweise den amtlichen Schulstatistiken. Die Angaben zum prozentualen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die der Grundschrift zuzurechnen sind, deren Eltern arbeitslos sind oder Sozialhilfe erhalten, sind unter Vorbehalt zu interpretieren, da viele Lehrkräfte über Bedingungen des Elternhauses ihrer Schüler nicht informiert sind.

⁷ erfragt auf Klassenebene in der Zentralstichprobe, in HB in allen Klassen

⁸ Wortlaut: „sog. Unterschicht oder Grundschrift: un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter, alle un- und angelernten Berufe aus dem manuellen Bereich sowie Dienstleistungstätigkeiten mit weitgehend manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau.“

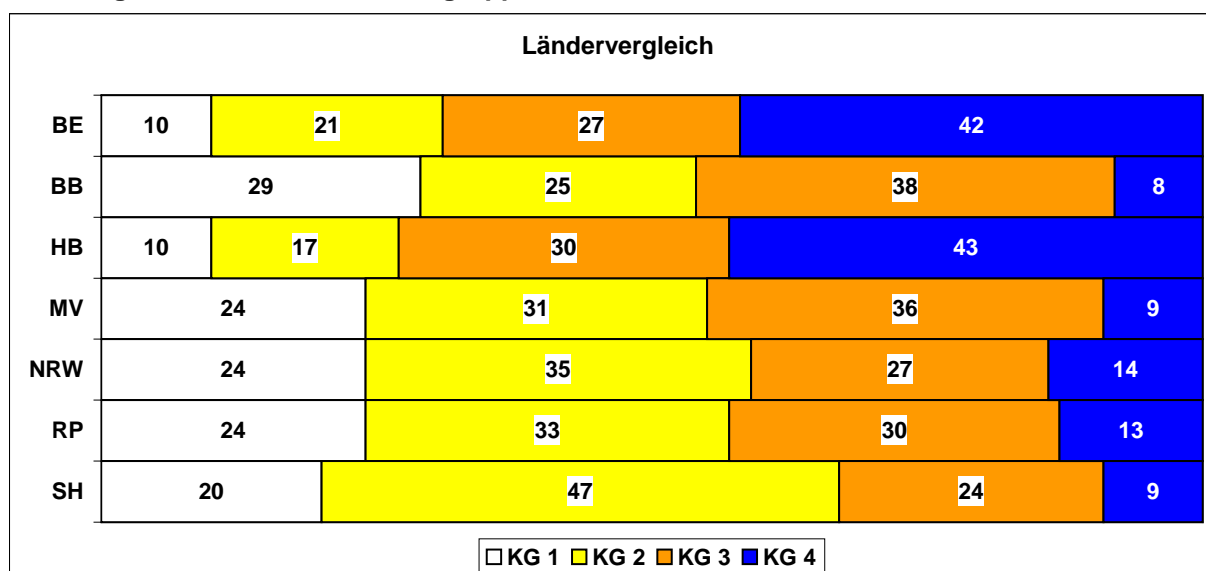
Das Spektrum des Klassenanteils von Kindern mit nicht-deutscher Herkunftssprache reicht von 21,3% (Berlin) und 18,9% (Bremen) bis 1,9% (Mecklenburg-Vorpommern) und 1,3% (Brandenburg). Die Sprachdominanz, so ein erster Bericht der Universität Koblenz-Landau, hängt ihrerseits mit dem Leistungsniveau zusammen: Je höher in einer Klasse der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als nicht dominanter Sprache, desto niedriger ist im Allgemeinen das Leistungsniveau.

Es ist die soziale Mischung (soziale Brennpunkte, Migranten, Sozialhilfeempfänger, Arbeitslosigkeit), die einen besonderen Erklärungsfaktor für das Zustandekommen von Schulleistungen abgibt. Es kann angesichts der in VERA erhobenen, aber auch aus anderen Untersuchungen bekannten Datenlage für Berlin⁹ kein Zweifel bestehen, dass die Häufung von ungünstigen sozialen Milieus ein besseres Abschneiden der Schülerinnen und Schüler im Berliner Landesergebnis (!) auf mittlere Sicht unwahrscheinlich erscheinen lässt. Zugleich gibt es immer wieder Klassen und Schulen, die ungünstigen Rahmenbedingungen zum Trotz „erwartungswidrig“ gute Leistungen zeigen.

Um den Klassen und Schulen der teilnehmenden Länder einen „fairen“ Vergleich zu ermöglichen, hat das Forscherteam der Universität Landau ein Modell der Kontextuierung entwickelt, eine Stichprobe unter allen Schulen der beteiligten Bundesländer gezogen und die Schulen in vier verschiedene *Kontextgruppen* eingeordnet. Das reicht von einer Kontextgruppe 1 mit einem sehr guten Sozialgefüge und ohne nennenswerten Anteil von Kindern aus Zuwandererfamilien bis hin zu einer Kontextgruppe 4, in der viele Familien Sozialhilfe empfangen und der Migrantanteil sehr hoch ist.¹⁰

Dieses Modell macht auf eindrucksvolle Weise die Unterschiede zwischen den Bundesländern hinsichtlich der Bedingungen für Lern- und Leistungsentwicklung ihrer Schüler deutlich:

Verteilung der Klassen auf Kontextgruppen in %



⁹ H. Ditton, J. Krüsken (Ludwig-Maximilian-Universität, München), Bericht über die Pilotierung der Orientierungsarbeiten Jahrgangsstufe 2 im Schuljahr 2002/03.

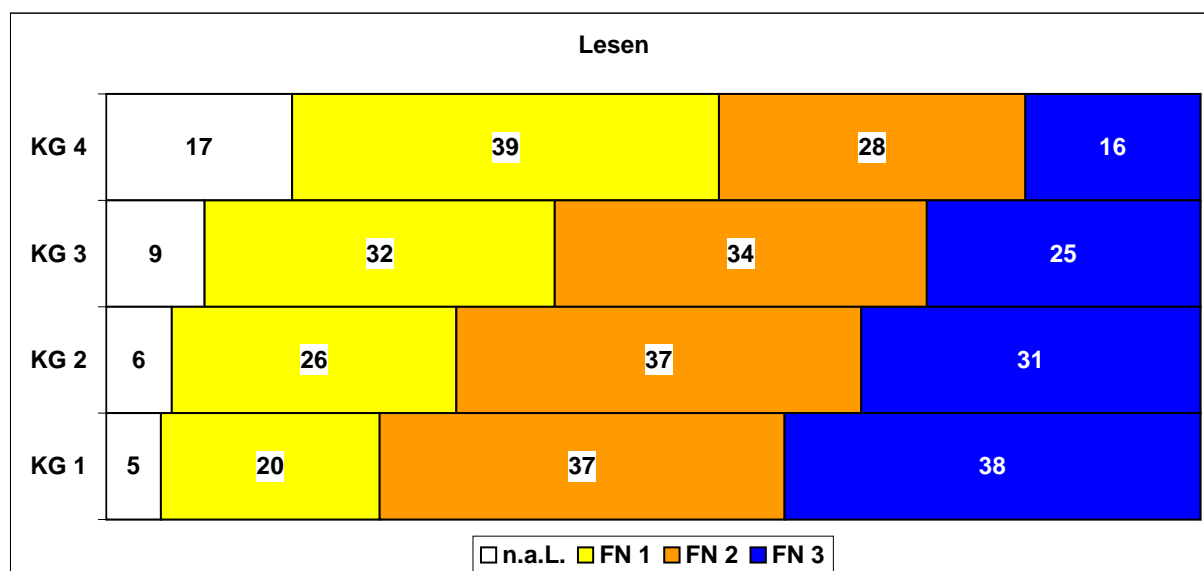
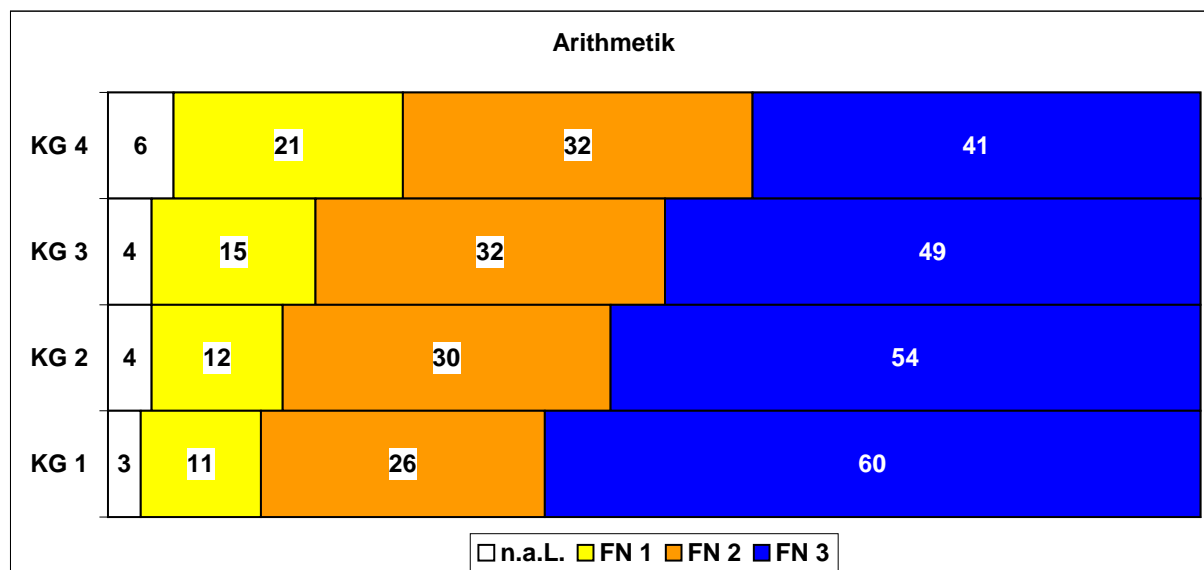
R. Lehmann, R. Nikolova (Humboldt-Universität, Berlin), ELEMENT - Bericht über den Messzeitpunkt 2003.

¹⁰ Die Beschreibung der Kontextgruppen befindet sich im *Anhang* (S. 13-14).

Der größte Anteil (42%) der Berliner Klassen befindet sich in Kontextgruppe 4, während sich in Mecklenburg-Vorpommern oder Schleswig-Holstein - zwei Länder mit relativ guten VERA-Ergebnissen - lediglich 9% ihrer Klassen in dieser Kontextgruppe befinden.

Für *Arithmetik* und *Lesen* lässt sich zeigen, wie unterschiedlich die Leistungen in den vier Kontextgruppen ausfallen, indem deren Zusammensetzung nach den drei Fähigkeitsniveaus betrachtet wird: Je höher der soziale Status, desto größer der Anteil der Kinder auf dem Fähigkeitsniveau 3. Dementsprechend haben Länder mit einer besseren sozialen Kontextuierung bessere Chancen auf bessere Leistungen ihrer Schüler. Und umgekehrt liegt hier eine wesentliche Ursache für das vergleichsweise schwache Abschneiden Berlins.

Leistungsverteilung der Klassen aller Länder nach Kontextgruppen in %

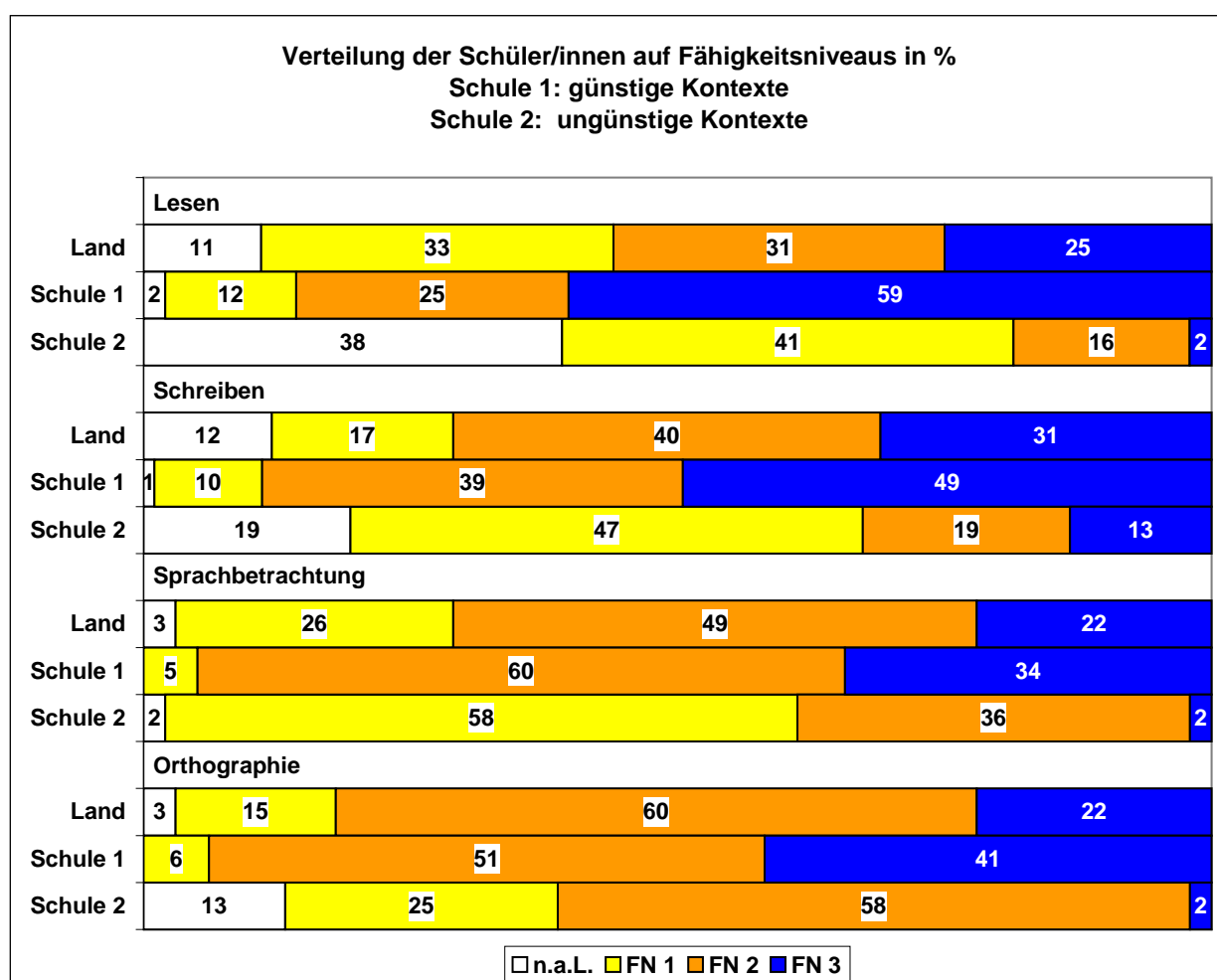


Dieser Befund gilt aber nicht nur für einen Ländervergleich. Im Rahmen einer Zentralstichprobe wurden Kontextdaten mithilfe von Lehrer- und Elternfragebögen erhoben. Sie ermöglichen mithilfe relevanter Merkmale des Schul- und Klassenkontextes „ähnliche“ Klassen ausfindig zu machen und in den Vergleich einzubeziehen. Zurzeit können die Lehrkräfte der Schulen das Ergebnis ihrer Klasse mit ähnlichen Klassen aus dieser Stichprobe vergleichen. Dazu müssen sie auf der VERA-Homepage der Universität Landau einige Angaben zu ihrer Klasse machen und bekommen dann das Ergebnis der Gruppe übermittelt,

der ihre Klasse zugeordnet wurde. Die Schulen erhalten sowohl ihre Ergebnisse als Standortbestimmung der Schule und Klasse im landesweiten Vergleich als auch Auskunft über die Standortbestimmung der Klassen im „fairen“ Vergleich.

Die Systematik kann für Berlin durch zwei exemplarische Schulergebnisse veranschaulicht werden. Die folgende Abbildung zeigt den Vergleich zweier Schulen in unterschiedlichen sozialstrukturellen Kontexten. Es handelt sich *nicht* um repräsentativ ausgewählte Schulen, weil VERA *keine* Daten etwa über eine bezirkliche Leistungsverteilung für Berlin liefert; VERA dient, wie zuvor beschrieben, anderen Zwecken. Die Beispiele sind ausgewählt worden, um zu demonstrieren, in welcher Spannweite sich Leistungen von verschiedenen Schulen bewegen, zumal wenn diese Schulen in gänzlich unterschiedliche sozialstrukturelle Kontexte eingebettet sind. Als Auswahlkriterium wurde - mangels weiterer Merkmale - nur der Anteil an Schüler/innen mit *nicht-deutscher Herkunftssprache* genommen.¹¹

Vergleich zweier Schulen mit unterschiedlichen Kontexten

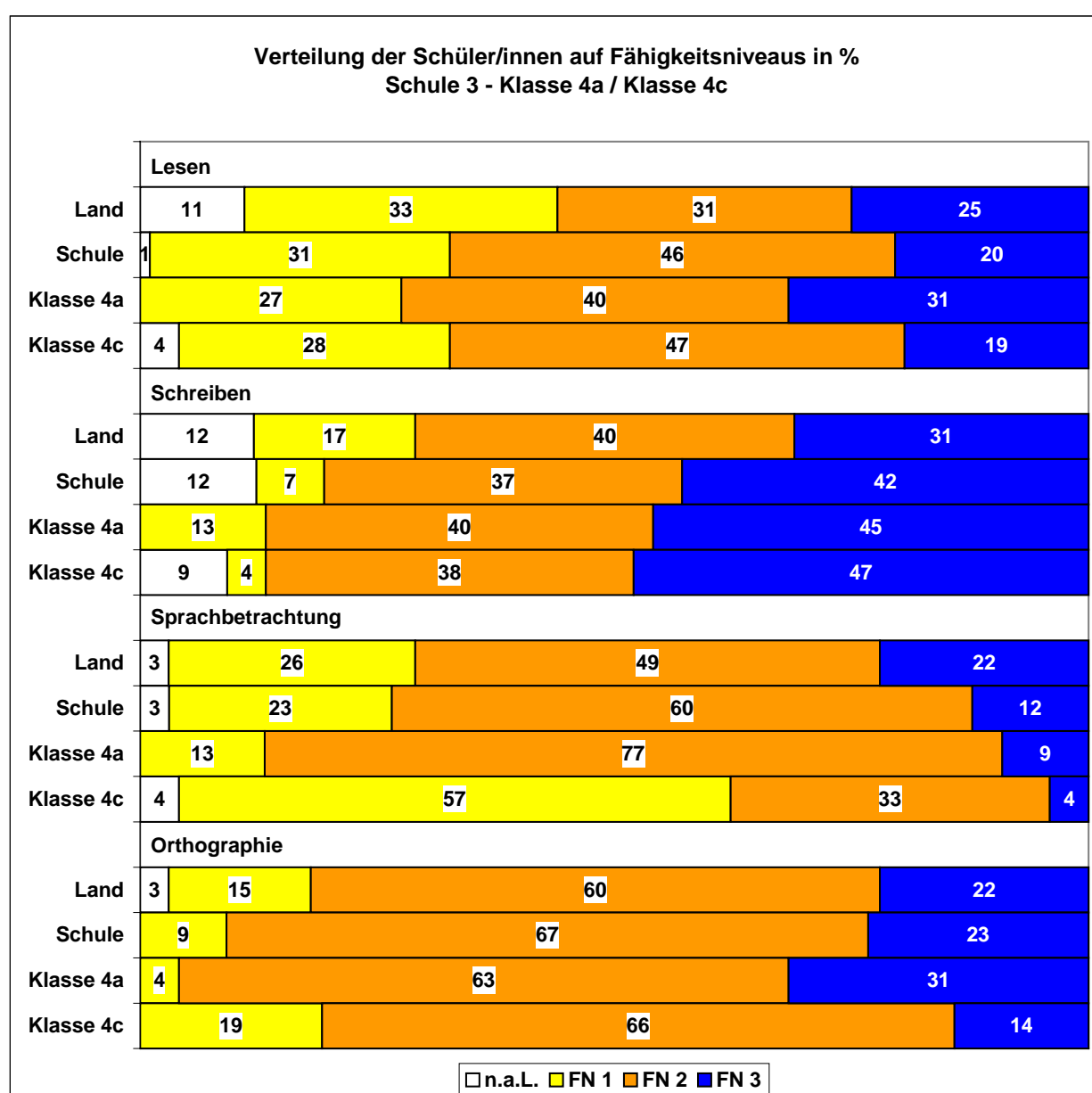


¹¹ Auf Individualebene (Schüler) handelt es sich bei „deutsche/nichtdeutsche Herkunftssprache“ nur um einen von zwei wesentlichen Aspekten, mit denen sich Leistungsunterschiede aufklären lassen. Der zweite Aspekt betrifft die sozialstrukturellen Merkmale (z.B. Schulabschluss der Eltern, Familieneinkommen); diese lassen sich aber bei einer flächendeckenden Vergleichsarbeit nicht erheben (das ist auch nicht ihr Zweck). Der Herkunftsspracheneffekt kann also die Unterschiede nur zu einem Teil erklären, ebenso wie der Sozialstruktureffekt. Auch wenn keine differenzierten Daten über die Herkunftssprachenzusammensetzung der NDH-Schüler vorliegen, so deutet alles darauf hin, dass die bisherigen Aspekte (Sprache, Sozialstruktur) miteinander zusammenhängen.

Während Schule 1 in allen Fähigkeitsbereichen (Deutsch) weit über dem Landesergebnis liegende Werte aufweist (nahezu alle Schüler liegen *über* Fähigkeitsniveau 1, doppelt so viele Schüler/innen auf Fähigkeitsniveau 3), hat Schule 2 so gut wie keine Schüler auf Fähigkeitsniveau 3 (Ausnahme: Schreiben) und die Mehrzahl der Schüler *unter* Fähigkeitsniveau 2 (Ausnahme: Rechtschreibung).¹²

Bereits vor dieser jüngsten Rückmeldung haben die Schulen per Internet eine Reihe von graphischen Darstellungen ihrer Schul-, Klassen- und Schülerergebnisse erhalten. Diese Darstellungen sind nach den Teilgebieten in Mathematik und Deutsch geordnet und dokumentieren die Fähigkeitsniveauverteilung der Klassen und der gesamten Schule; Parallelklassen vergleichen sich durch entsprechende Quervergleiche.

Das folgende Beispiel zeigt den Vergleich der Fähigkeitsverteilung in zwei Parallelklassen einer Schule 3 (4a und 4c) in Relation zum Schul- und Landesergebnis (Fach Deutsch):



* ein Schüler pro Klasse entspricht etwa 5 %

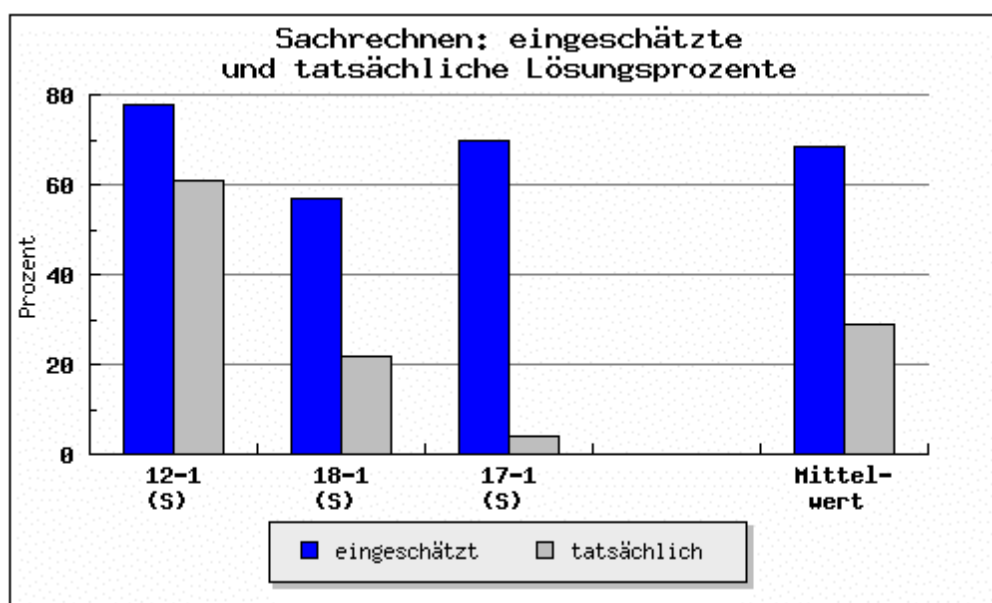
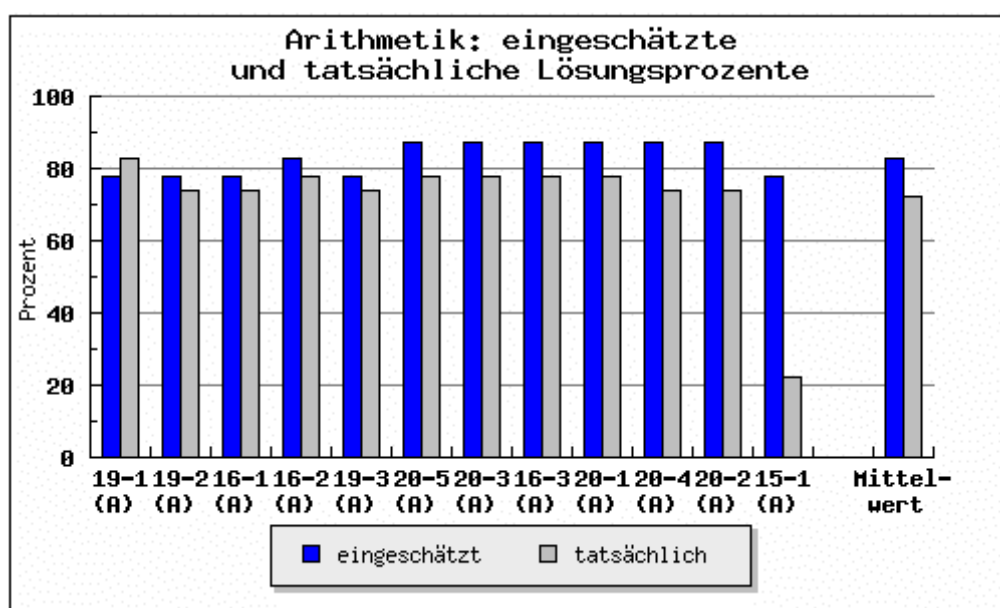
¹² Die Ergebnisse in den Fähigkeitsbereichen der Mathematik weisen ähnliche Vergleichsbefunde auf.

Als weitere Rückmeldung werden den Schulen Fehlerhäufigkeiten angezeigt, die mit der vorangegangenen Normierungsstudie verglichen werden. Zudem wird Auskunft über die *Diagnosegenauigkeit* der Lehrkräfte gegeben (siehe Abbildung unten).

Nicht zuletzt erhalten die Erziehungsberechtigten Auskunft über den Leistungsstand des Kindes. Er besteht aus einem Text und der tabellarischen Darstellung der Fähigkeitsniveauzugehörigkeit des betreffenden Kindes, getrennt für die Fächer und deren Teilgebiete. Zusätzlich wird die inhaltliche Bedeutung der Niveaus kurz beschrieben.

Diese Rückmeldungen haben Schulen bereits rund zwei Wochen nach vollständiger Eingabe der Daten erhalten.

**Beispiele zur Diagnostik der Lehrkräfte:
Einschätzung der Lösungshäufigkeit von Aufgaben in der Klasse**



Welche Folgerungen lassen sich aus VERA ziehen?

Schüler/innen und Eltern

Die empirisch abgesicherten Rückmeldungen an die Schüler/innen, auf welchen Niveaustufen sich ihre Leistungen und Fähigkeiten in Deutsch (Lesen, Schreiben, Sprachbetrachtung, Orthographie) und Mathematik (Arithmetik, Geometrie, Sachrechnen) bewegen und welche Fehlerschwerpunkte dabei deutlich werden, geben eine Fülle diagnostischer Informationen als Grundlage für eine gezielte individuelle Förderung. Vor allem bei der Aufstellung individueller Fördermaßnahmen und Bildungspläne können diese Ergebnisse genutzt werden, damit sich Schüler/innen, Lehrkräfte und Eltern gemeinsam über konkrete Maßnahmen verständigen können.

Grundsätzlich sollte immer darauf geachtet werden, die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten *nicht isoliert* zu interpretieren und so ggf. überzubewerten. Wichtig ist es, *Muster* aufzudecken und Einzelergebnisse im Zusammenhang zu sehen. Die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten müssen daher in den Kontext der Unterrichtsentwicklung einer Klasse eingebettet werden, ihre Aussagekraft für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler muss daher Bestandteil eines Gesamtbildes *aller* vorliegenden Ergebnisse sein.

Klassen

Lehrkräfte können das Ergebnis der jeweiligen Klasse mit dem anderer Klassen, dem Landesergebnis Berlins und anderer Länder verorten. Zusätzlich erhält jede Lehrkraft detaillierte Hinweise zu Fehlerschwerpunkten in Mathematik und die Ergebnisse eines „fairen Vergleichs“ mit Schulen eines vergleichbaren Einzugsgebiets. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, zusammen mit den Kolleginnen und Kollegen die Ergebnisse auszuwerten und daraus Folgerungen für die Gestaltung des Unterrichts und Hinweise auf gezielte Förderung einzelner Schüler/innen zu gewinnen. Dies kann sich auf die verstärkte Berücksichtigung bestimmter fachlicher Bereiche, die Gestaltung des Unterrichts wie die Einrichtung bestimmter Fördermaßnahmen beziehen.

Schulen

Das Ergebnis einer Schule im Vergleich zum Landesdurchschnitt und vor allem das Ergebnis des „fairen Vergleichs“ erlauben Schulen eine Gesamteinschätzung, die von der Schulleitung, dem Kollegium und den schulischen Gremien ausgewertet und für Maßnahmen zur Schulentwicklung genutzt werden sollte. Das Schulergebnis ist Thema der Schulkonferenz, in der Lehrkräfte, Schüler/innen und Erziehungsberechtigte Mitglieder sind.

Land Berlin

Die durch VERA gelieferten Informationen zu Stärken und Schwächen der Schüler aller Grundschulen in den zentralen Bereichen der Fächer Deutsch und Mathematik, verbunden mit Hinweisen zur Leistungsbreite und dem Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern mit einem Migrationshintergrund, erlauben eine abgesicherte Einschätzung der Leistungsfähigkeit einer Grundschule. Daraus sollen vor allem Maßnahmen und Aktivitäten zur Unterstützung der Schulen durch die Schulaufsicht in den Bezirken sowie zur Gestaltung der Lehreraus- und -fortbildung abgeleitet werden.

Anhang:**A. Helmke, I. Hosenfeld (Universität Koblenz-Landau)****VERA 2004 - Bericht zu den Länderergebnissen
Auszug**

Ein Ländervergleich der Leistungsergebnisse, wie er beispielsweise von PISA-E ausdrücklich beabsichtigt wurde, ist bei VERA aus methodischen und inhaltlichen Gründen problematisch und deshalb mit größter Vorsicht zu interpretieren:

- Die an VERA teilnehmenden Länder repräsentieren nur einen *Teil* der Bundesrepublik. In diesem Zusammenhang legen wir allerdings Wert auf die Feststellung, dass die Beteiligung an VERA allen anderen Bundesländern mehrfach angeboten wurde und es dazu auch mehrfache ausführliche Verhandlungen gab, an deren Ende sich diese Länder trotz uneingeschränkt positiver Beurteilung des Projektes nicht zu einem Beitritt entschließen konnten. Dazu kommt, dass sich auch die sieben VERA-Länder in vielfacher Hinsicht ganz erheblich voneinander unterscheiden (Migrantenanteil, Sozialschichtverteilung).
- Zur Aktivierung des Kollegiums sieht das Konzept von VERA vor, dass ein Teil der Aufgaben zwei Wochen vor der Vergleichsarbeiten nach bestimmten Vorgaben (damit die Gesamtschwierigkeit in etwa vergleichbar bleibt) aus einem großen Aufgabenpool ausgewählt und per Internet heruntergeladen werden kann ("Wahlaufgaben"), während die restlichen Aufgaben ("Zentralaufgaben") für alle Schulen identisch sind und erst am Tag davor bekannt gegeben werden. Ob das Potenzial der Vergleichsarbeiten genutzt wird, um eine Bestandsaufnahme fachlicher Stärken und Schwächen als Basis für Unterrichtsentwicklung und Förderung zu erhalten, oder ob mit Wahlaufgaben ein "training on the test" veranstaltet wird, kann nicht zuverlässig festgestellt werden.
- Die *Auswertungshoheit* liegt bei den beteiligten Lehrkräften in der Schule, so dass Fehler und Verfälschungen der Daten, um die Schule in einem freundlichen Licht erscheinen zu lassen, nicht ausgeschlossen werden können.
- Die Auswertung der Leistungstests durch die Lehrkräfte selbst ist für die schulinterne fachdidaktische Diskussion eine Chance für Professionalisierung, aber für die Evaluation ein Problem, weil sie Raum für *Subjektivität* lässt (bei Arithmetik und Sprachbetrachtung weniger, beim Schreiben mehr). Dieser Spielraum ist zwar deutlich geringer als bei traditionellen Zensuren, aber immer noch ausreichend, um die Verwendung der Daten für evaluative Zwecke einzuschränken.
- Je nach *Schulferienregelung* ist die Zeit zwischen Wiederbeginn der Schule nach den Sommerferien und Durchführung der VERA-Tests zwischen "kurz" (2 Wochen) und "lang" (8 Wochen). Dies wird sich wegen der Notwendigkeit einer gleichzeitigen Testung auch in Zukunft nicht ändern.
- Stichproben und Instrumente stimmen nicht in allen Ländern überein: z.B. fand in Brandenburg als einzigem Bundesland keine Gesamterhebung statt, sondern eine Stichprobe, die 74 zufällig gezogene sowie 113 freiwillig teilnehmende Schulen umfasste; in Rheinland-Pfalz gab es zwei Schreibaufgaben statt einer.

A. Helmke, I. Hosenfeld (Universität Koblenz-Landau)**Kontextuierung in VERA / Beschreibung der Kontextgruppen****Kontextgruppe 1:**

Klassen die durchschnittlich folgende Eigenschaften aufweisen:

In Stadtstaaten:

- etwa 1% Anteil Schüler mit Deutsch als nicht dominanter Sprache,
- nicht im sozialen Brennpunkt gelegen,
- etwa 3% Anteil Schüler aus Familien der Unterschicht,
- etwa 3% Anteil Schüler aus Familien, die Sozialhilfe beziehen.

In alten Flächenländern:

- unter 1% Anteil Schüler mit Deutsch als nicht dominanter Sprache,
- nicht im sozialen Brennpunkt gelegen,
- etwa 6% Anteil Schüler aus Familien der Unterschicht,
- etwa 1% Anteil Schüler aus Familien, die Sozialhilfe beziehen.

In neuen Flächenländern:

- unter 1% Anteil Schüler mit Deutsch als nicht dominanter Sprache,
- nicht im sozialen Brennpunkt gelegen,
- etwa 4% Anteil Schüler aus Familien der Unterschicht,
- etwa 1% Anteil Schüler aus Familien, die Sozialhilfe beziehen.

Kontextgruppe 2:

Klassen die durchschnittlich folgende Eigenschaften aufweisen:

In Stadtstaaten:

- etwa 3% Anteil Schüler mit Deutsch als nicht dominanter Sprache,
- nicht im sozialen Brennpunkt gelegen,
- etwa 14% Anteil Schüler aus Familien der Unterschicht,
- etwa 11% Anteil Schüler aus Familien, die Sozialhilfe beziehen.

In alten Flächenländern:

- etwa 3% Anteil Schüler mit Deutsch als nicht dominanter Sprache,
- nicht im sozialen Brennpunkt gelegen,
- etwa 18% Anteil Schüler aus Familien der Unterschicht,
- etwa 6% Anteil Schüler aus Familien, die Sozialhilfe beziehen.

In neuen Flächenländern:

- unter 1% Anteil Schüler mit Deutsch als nicht dominanter Sprache,
- nicht im sozialen Brennpunkt gelegen,
- etwa 18% Anteil Schüler aus Familien der Unterschicht,
- etwa 9% Anteil Schüler aus Familien, die Sozialhilfe beziehen.

Kontextgruppe 3:

Klassen die durchschnittlich folgende Eigenschaften aufweisen:

In Stadtstaaten:

- etwa 13% Anteil Schüler mit Deutsch als nicht dominanter Sprache,
- meistens nicht im sozialen Brennpunkt gelegen,
- etwa 28% Anteil Schüler aus Familien der Unterschicht,
- etwa 17% Anteil Schüler aus Familien, die Sozialhilfe beziehen.

In alten Flächenländern:

- etwa 10% Anteil Schüler mit Deutsch als nicht dominanter Sprache,
- meistens nicht im sozialen Brennpunkt gelegen,
- etwa 33% Anteil Schüler aus Familien der Unterschicht,
- etwa 10% Anteil Schüler aus Familien, die Sozialhilfe beziehen.

In neuen Flächenländern:

- etwa 2% Anteil Schüler mit Deutsch als nicht dominanter Sprache,
- oft nicht im sozialen Brennpunkt gelegen,
- etwa 39% Anteil Schüler aus Familien der Unterschicht,
- etwa 17% Anteil Schüler aus Familien, die Sozialhilfe beziehen.

Kontextgruppe 4:

Klassen die durchschnittlich folgende Eigenschaften aufweisen:

In Stadtstaaten:

- etwa 40% Anteil Schüler mit Deutsch als nicht dominanter Sprache,
- im sozialen Brennpunkt gelegen,
- über 50% Anteil Schüler aus Familien der Unterschicht,
- etwa 38% Anteil Schüler aus Familien, die Sozialhilfe beziehen.

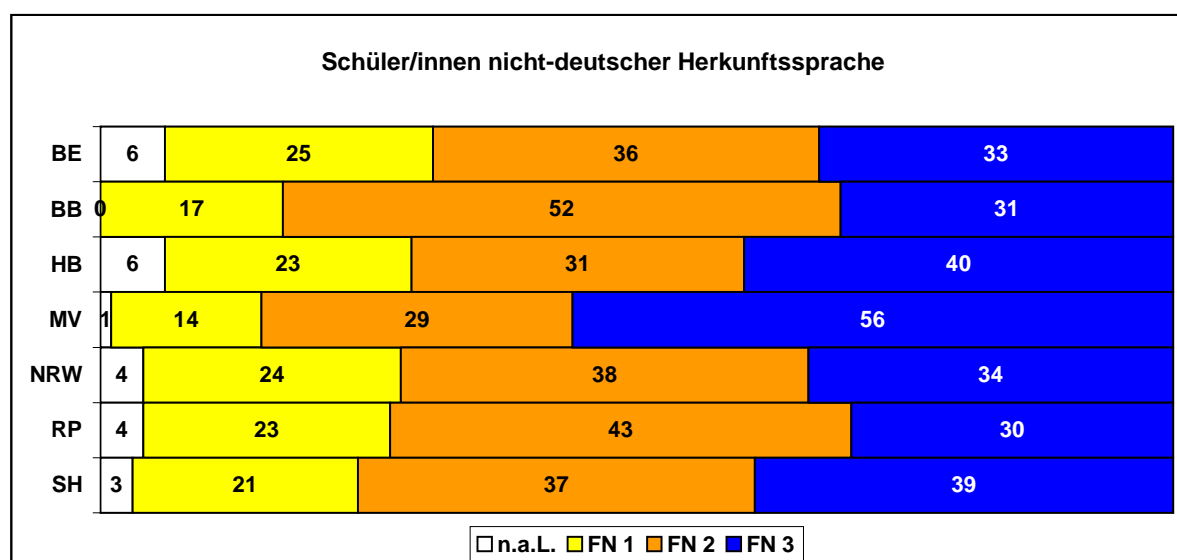
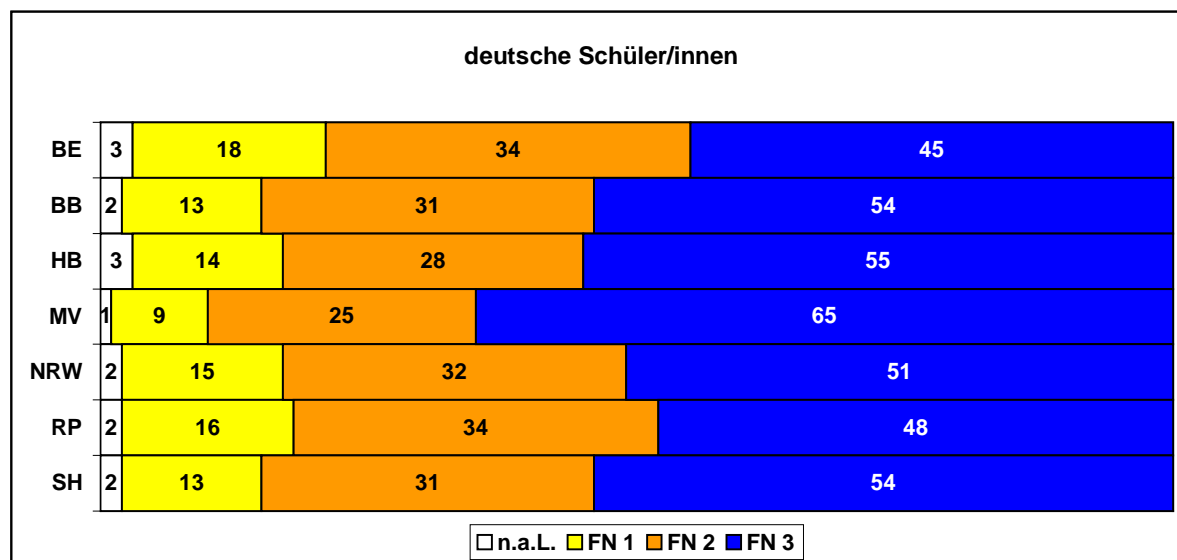
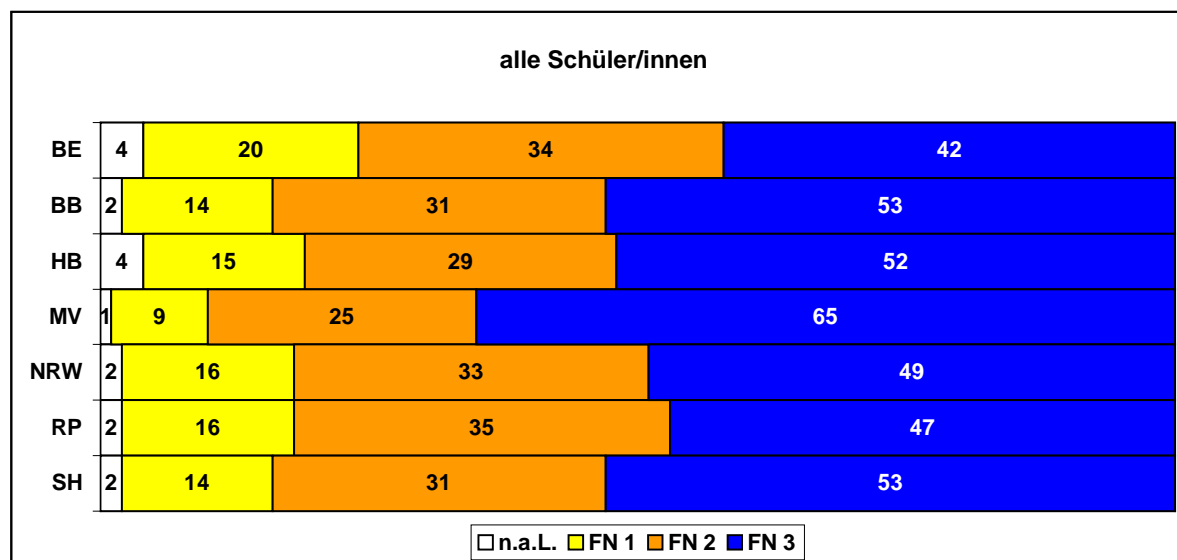
In alten Flächenländern:

- etwa 35% Anteil Schüler mit Deutsch als nicht dominanter Sprache,
- im sozialen Brennpunkt gelegen,
- über 50% Anteil Schüler aus Familien der Unterschicht,
- etwa 20% Anteil Schüler aus Familien, die Sozialhilfe beziehen.

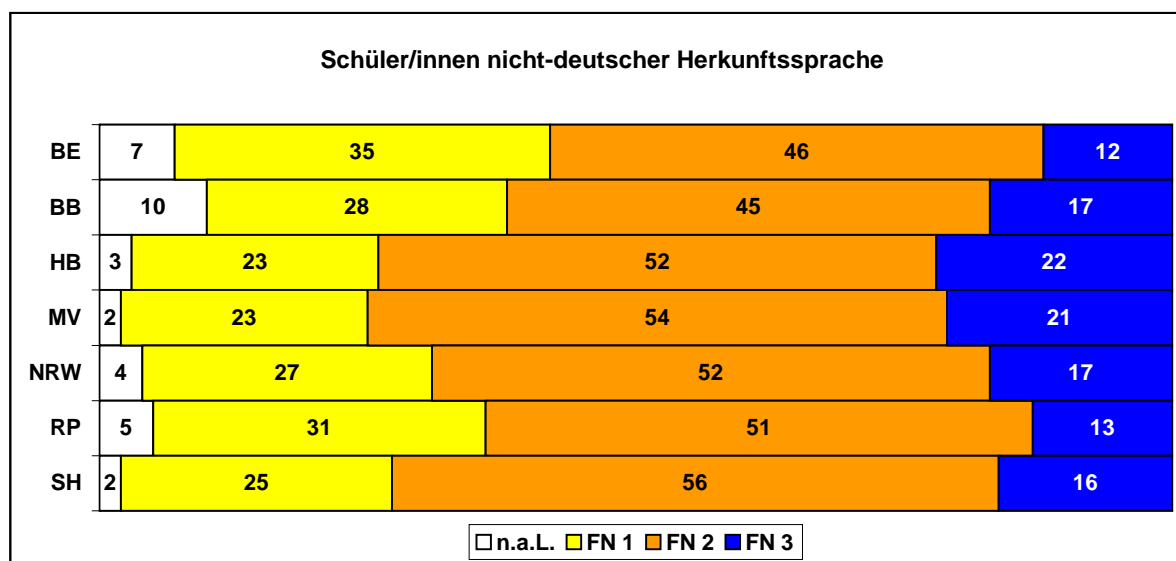
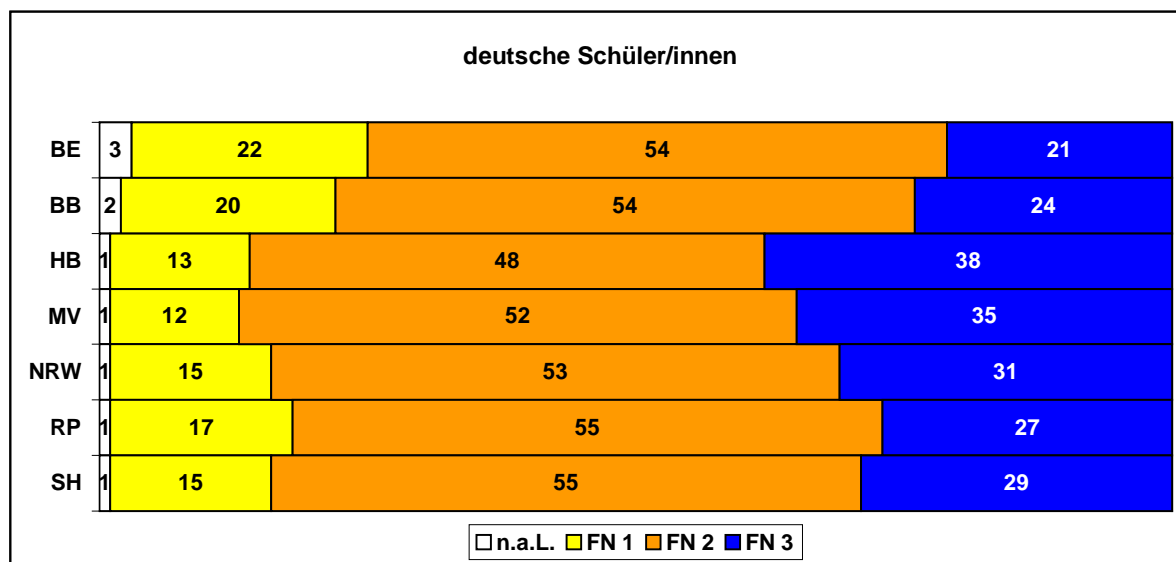
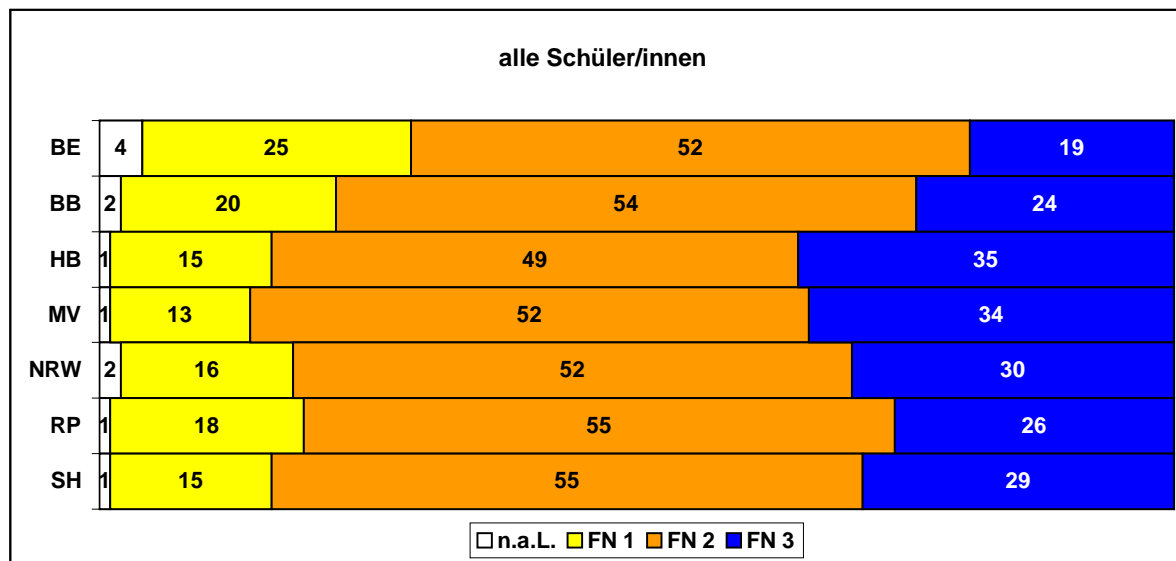
In neuen Flächenländern:

- etwa 10% Anteil Schüler mit Deutsch als nicht dominanter Sprache,
- im sozialen Brennpunkt gelegen,
- über 50% Anteil Schüler aus Familien der Unterschicht,
- etwa 34% Anteil Schüler aus Familien, die Sozialhilfe beziehen.

VERA 2004 - Länderergebnisse

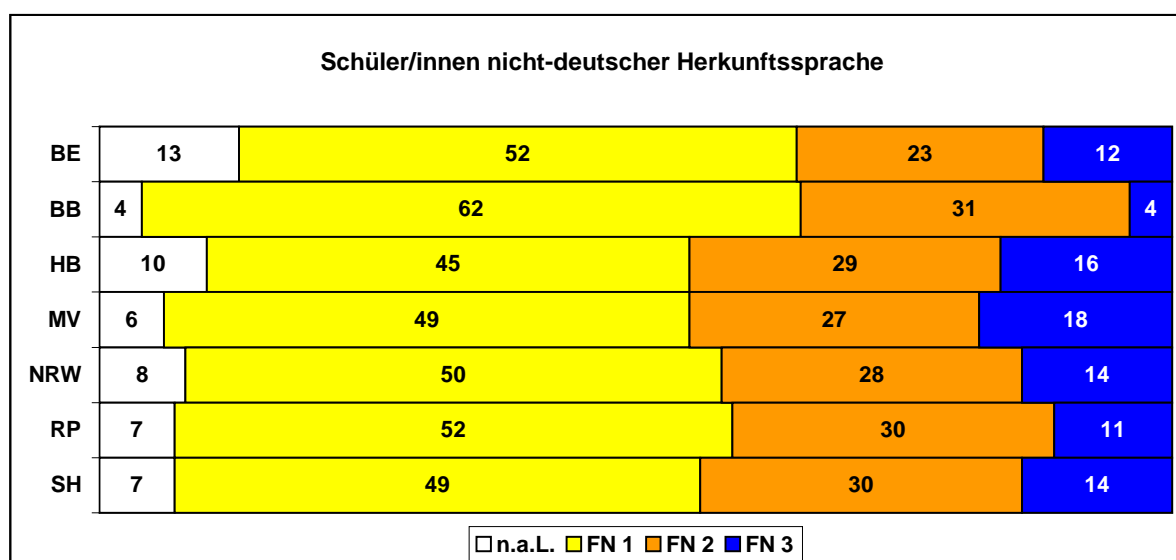
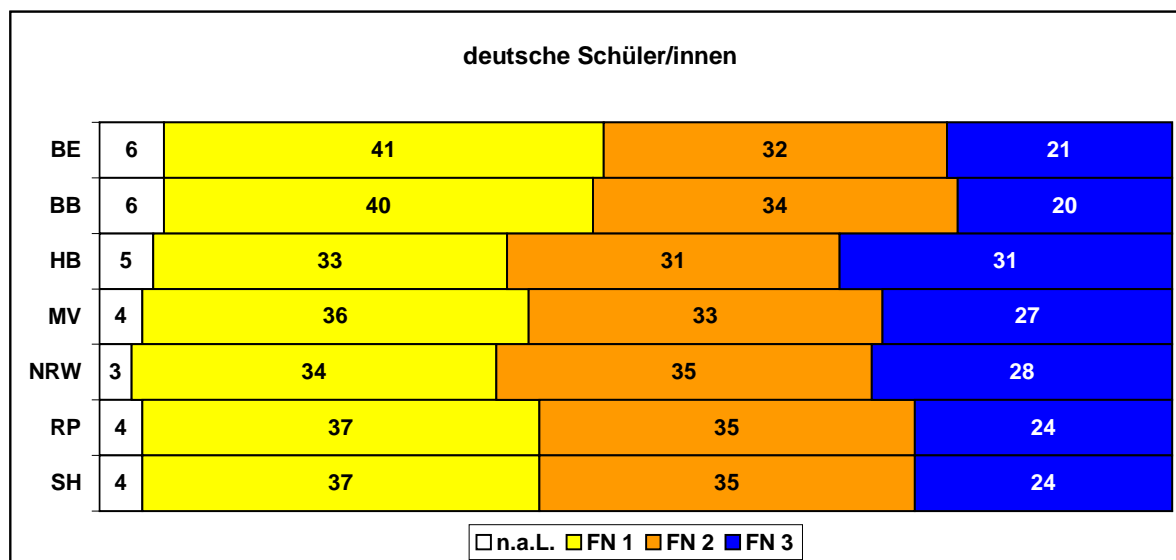
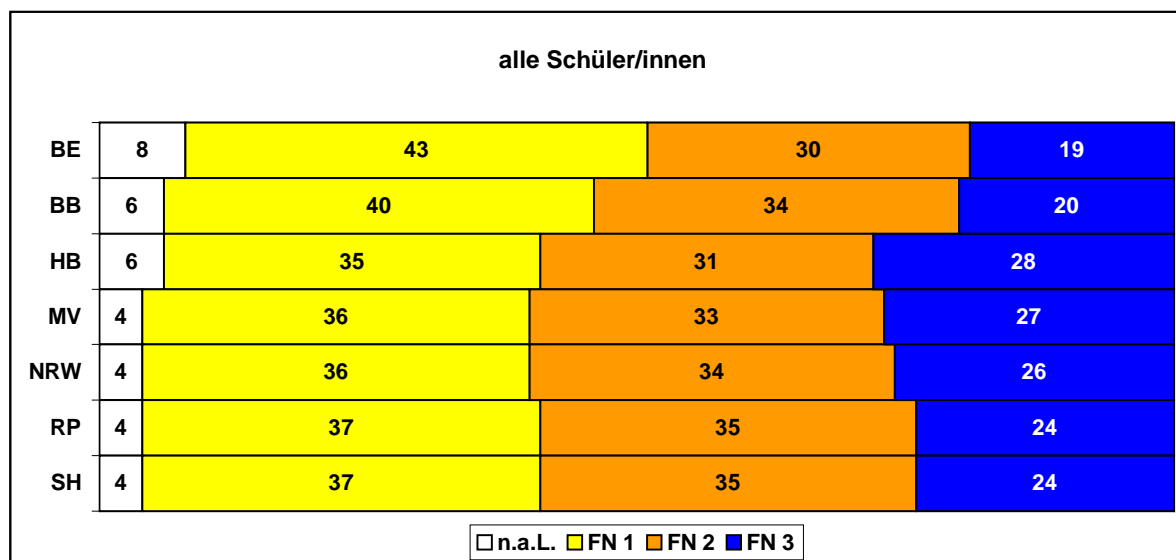
Arithmetik: Verteilung auf Fähigkeitsniveaus in %

VERA 2004 - Länderergebnisse

Geometrie: Verteilung auf Fähigkeitsniveaus in %

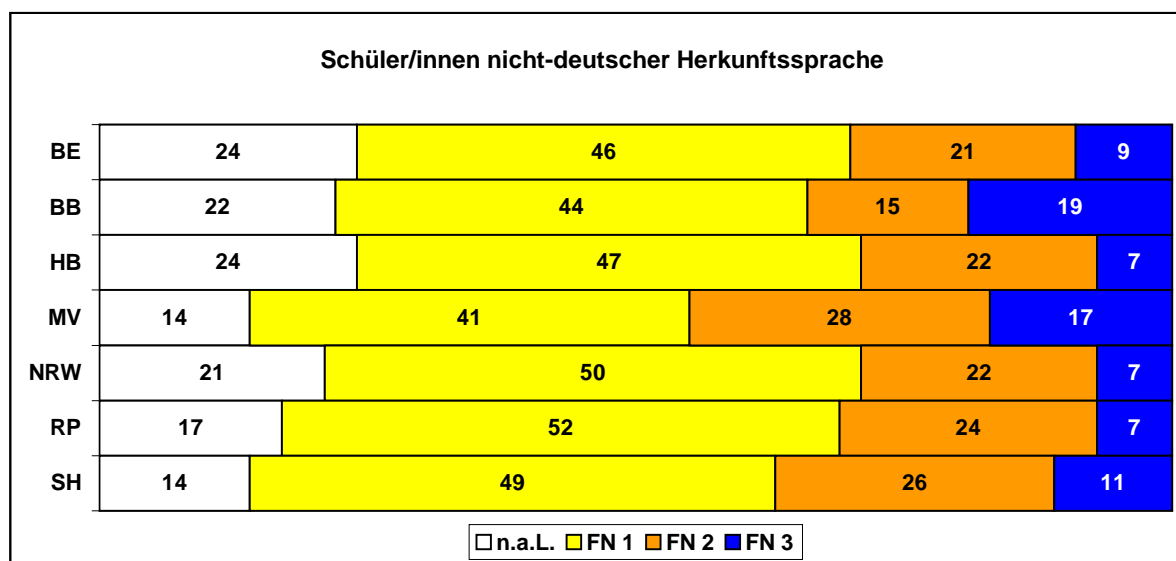
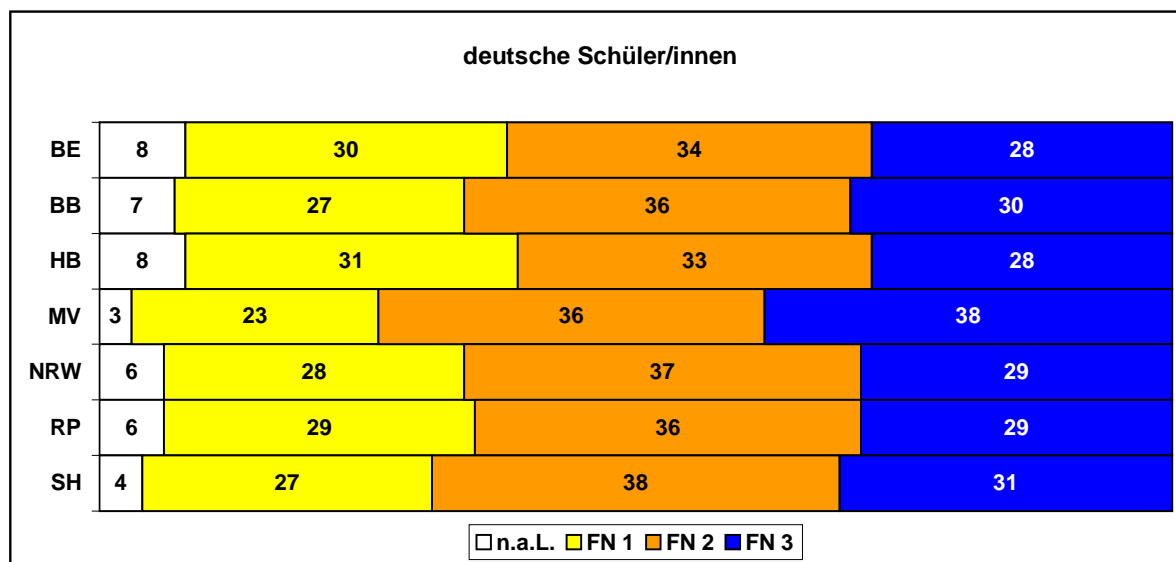
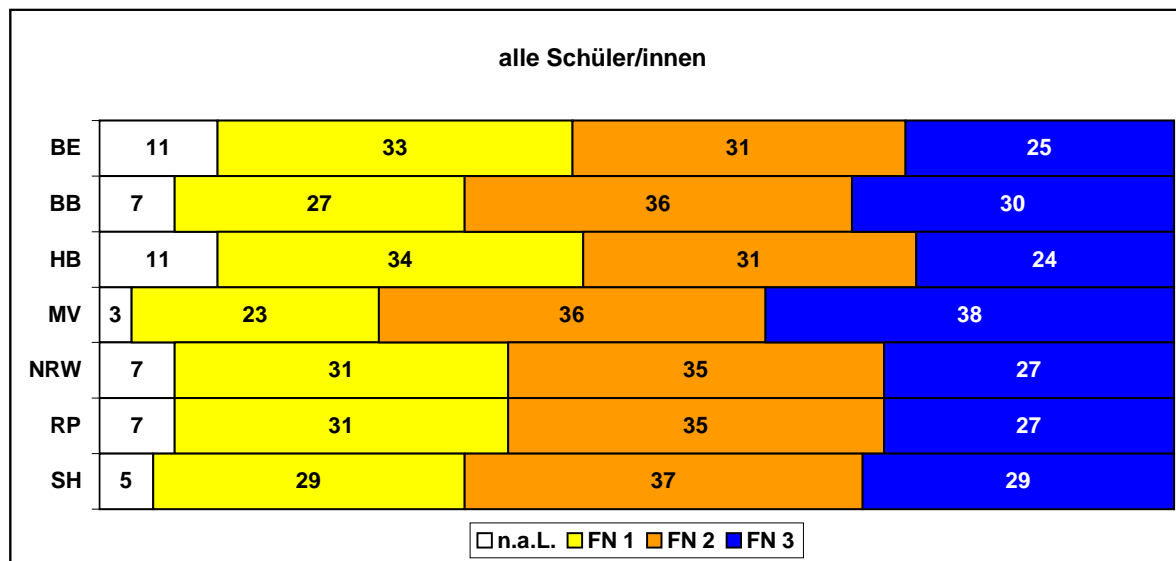
VERA 2004 - Länderergebnisse

Sachrechnen: Verteilung auf Fähigkeitsniveaus in %



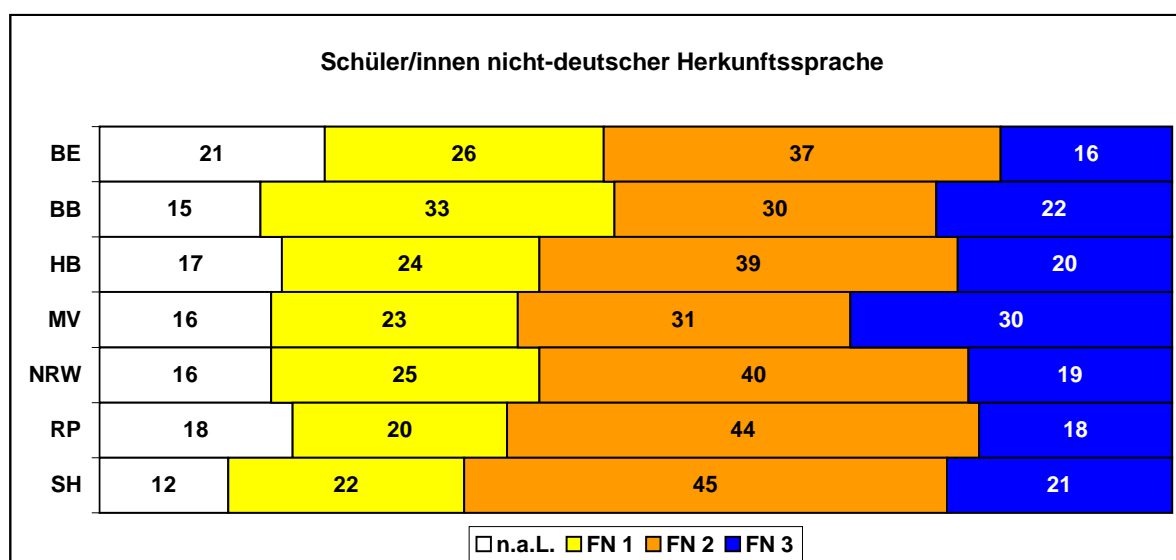
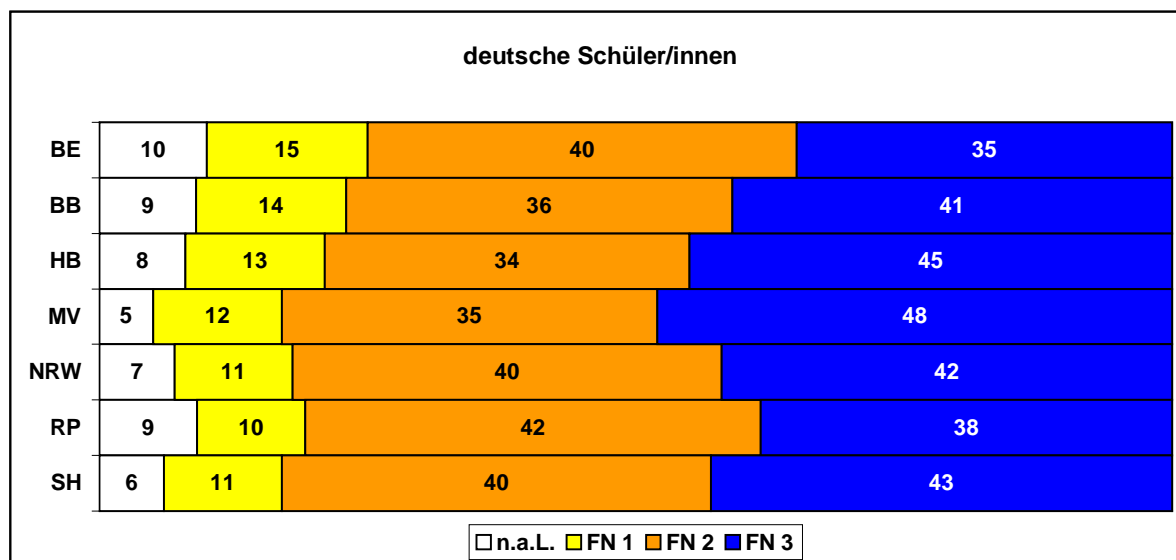
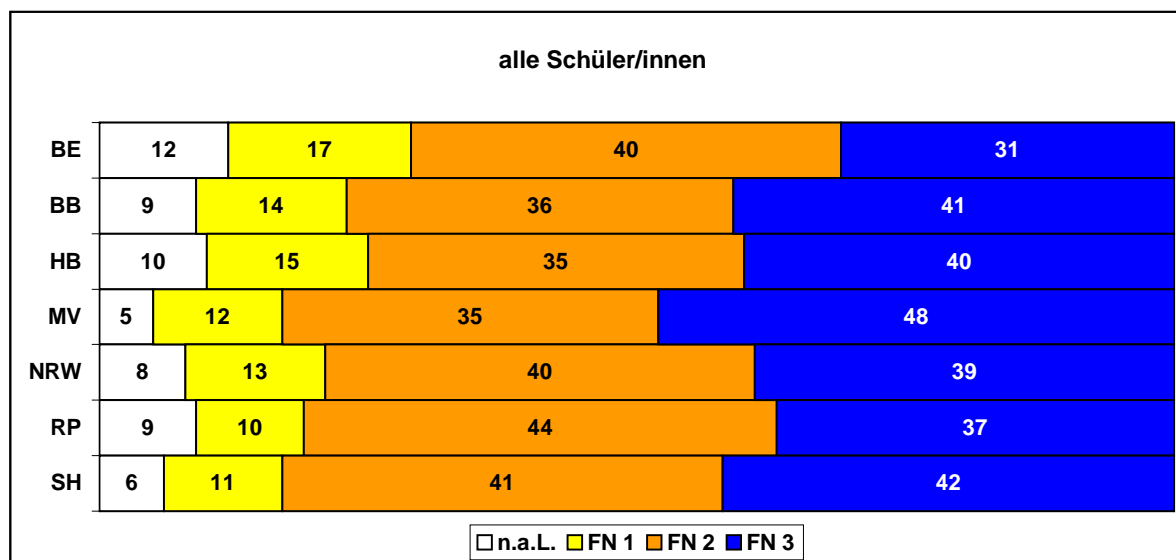
VERA 2004 - Länderergebnisse

Lesen: Verteilung auf Fähigkeitsniveaus in %

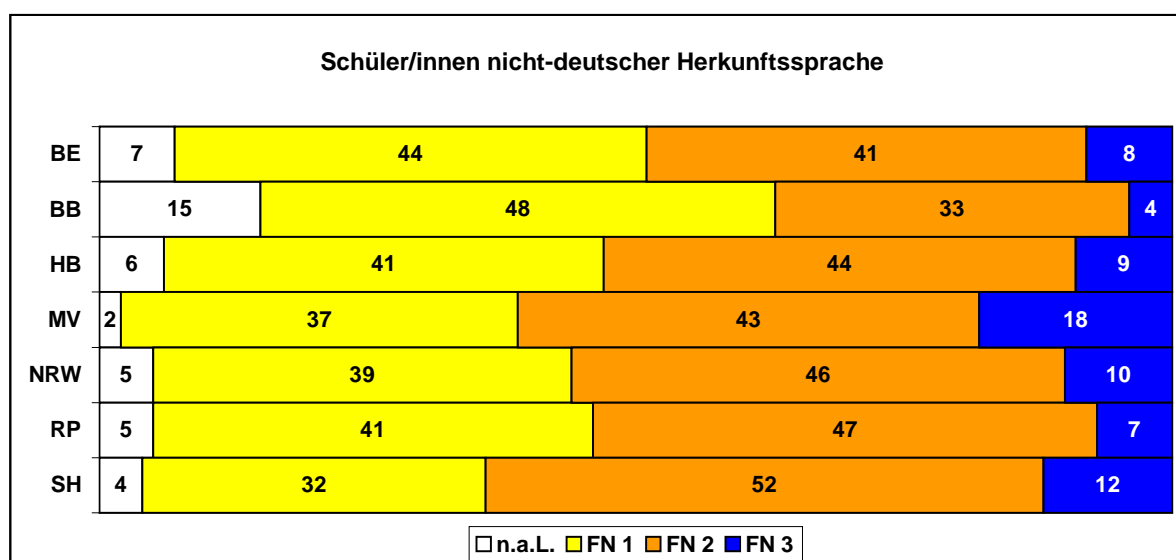
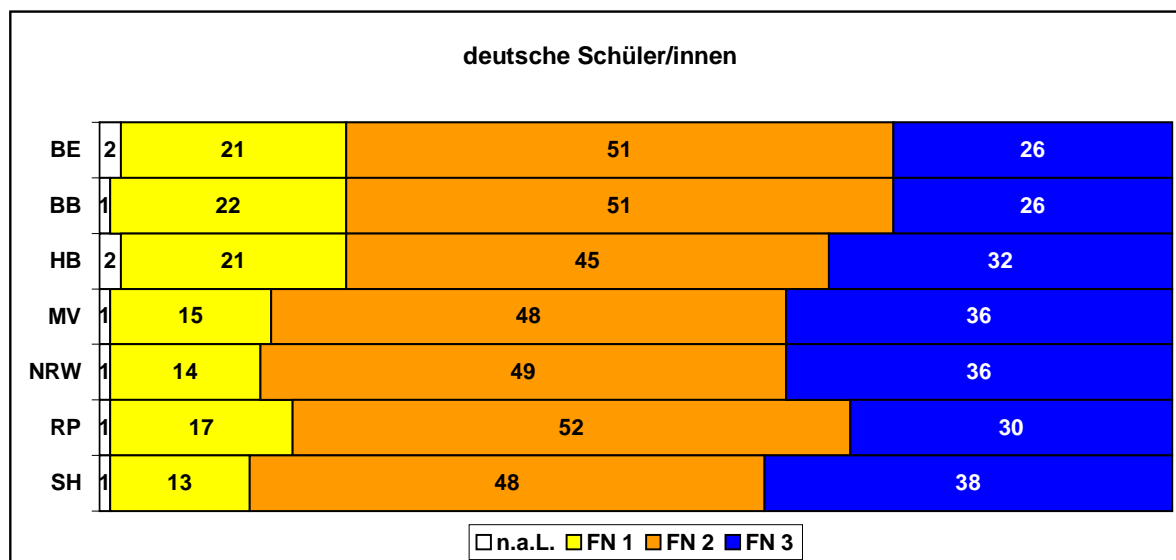
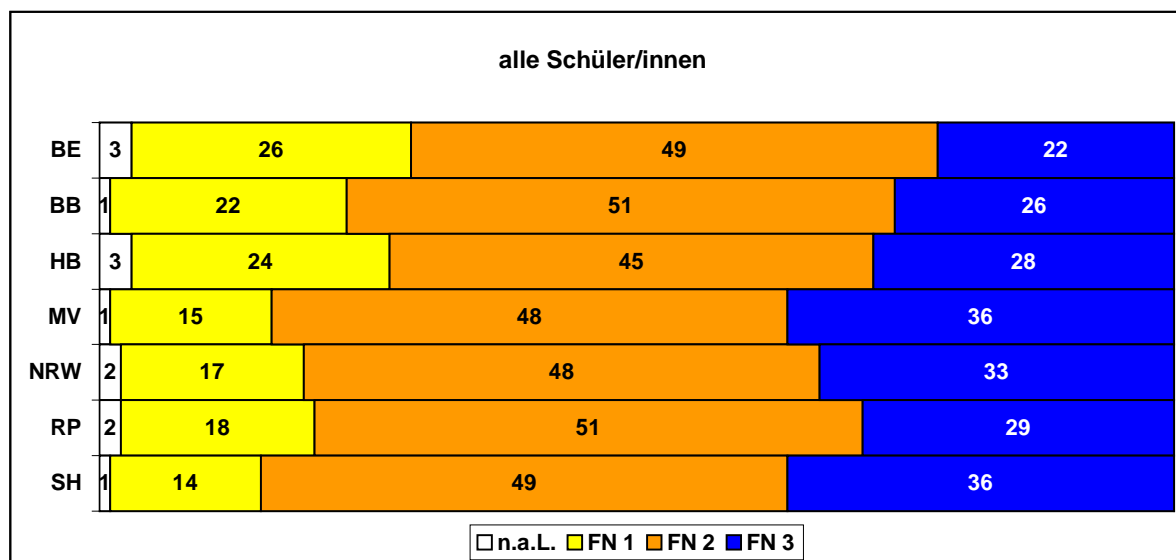


VERA 2004 - Länderergebnisse

Schreiben: Verteilung auf Fähigkeitsniveaus in %



VERA 2004 - Länderergebnisse

Sprachbetrachtung: Verteilung auf Fähigkeitsniveaus in %

VERA 2004 - Länderergebnisse

Orthographie: Verteilung auf Fähigkeitsniveaus in %