

Anna Ulrike Franken

Übersetzungsleistungen im Umgang mit VERA- Ergebnissen

Herausforderungen und mögliche Unterstützungsansätze

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 59. S. 13–18

DOI: 10.21248/dideu.829

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

1 Einleitung

Verfahren wie die Vergleichsarbeiten in der 3. und 8. Jahrgangsstufe (im Folgenden abgekürzt mit VERA-3 bzw. VERA-8) sind seit vielen Jahren fester Bestandteil des bundesweiten Bildungsmonitorings. Ihr Ziel besteht darin, schulische Leistungen durch standardisierte Testformate systematisch zu erfassen und Impulse für die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung zu geben. In der schulischen Praxis zeigt sich jedoch ein Spannungsverhältnis zwischen dem diagnostischen Potenzial dieser Verfahren und ihrer tatsächlichen Nutzung: Trotz des erheblichen Aufwands für Konzeption, Durchführung und Auswertung fließen die Ergebnisse nur selten systematisch in die Unterrichtsgestaltung ein. Empirische Befunde legen nahe, dass VERA-Daten zwar wahrgenommen, aber kaum für didaktische Weiterentwicklungen genutzt werden (vgl. Hawlitschek et al., 2025).

Lehrkräfte müssen auf mehreren Ebenen eine „Übersetzungsleistung“ erbringen, um die Ergebnisse standardisierter Testverfahren mit ihren unterrichtlichen Zielsetzungen zu verknüpfen. Vor diesem Hintergrund übernehmen Landesinstitute¹ eine zentrale Rolle. Sie agieren an der Schnittstelle zwischen Bildungsmonitoring, fachdidaktischer Implementation und länderspezifischem bildungspolitischem Auftrag. Zu ihren Aufgaben gehört die Vermittlungsarbeit, die darauf abzielt, Ergebnisse standardisierter Testverfahren für schulische Kontexte anschlussfähig zu machen.

Der vorliegende Beitrag nimmt dieses Spannungsfeld in den Blick und stellt zunächst die Übersetzungsleistungen der Lehrkräfte auf curricularer und didaktischer Ebene dar, um, daran anschließend, mögliche Unterstützungsmaßnahmen zu skizzieren.

2 Erste Übersetzungsleistung für Lehrkräfte: curriculare Passung

Seit der Einführung der Bildungsstandards im Fach Deutsch im Jahr 2003 stellt sich – auf unterschiedlichen Ebenen und mit jeweils eigener Dringlichkeit – die Frage, wie sich Steuerungsimpulse aus dem Bildungsmonitoring mit normativen Vorgaben und didaktischen Zielsetzungen länderspezifischer Lehrpläne verbinden lassen. Ursprünglich sollten die Standards eine gemeinsame Grundlage für Unterricht, Prüfung und Fortbildung schaffen. Inzwischen ergeben sich aus der zeitlichen und konzeptionellen Asynchronität zwischen den Vergleichsarbeiten und den gegenwärtig gültigen curricularen Vorgaben des jeweiligen Bundeslandes spezifische Herausforderungen: Während sich die aktuellen Lehrpläne der Länder je nach Inkraftsetzungszeitpunkt entweder auf die Bildungsstandards von 2003/2004 oder bereits auf deren Weiterentwicklung aus dem Jahr 2022 beziehen, orientieren sich die aktuellen VERA-Testungen weiterhin (noch) an den älteren Standards sowie den darauf basierenden Kompetenzmodellen. Hinzu kommt, dass sich die sprachliche Ausgestaltung der Lehrpläne der Länder in Teilen deutlich von den Begrifflichkeiten der Kompetenzmodelle und den Bildungsstandards der ersten Generation unterscheidet. So formulieren die Bildungsstandards Deutsch Primarstufe von 2004 im Bereich „Texte erschließen“ z. B. relativ allgemein, dass Schülerinnen und Schüler „zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben“ (KMK, 2004, S. 12) sollen. Demgegenüber zielt der Lehrplan Deutsch für die Primarstufe in NRW (2021) auf eine differenziertere Beschreibung kognitiver Anforderungen ab. Im Bereich „Über Lesefähigkeiten verfügen“ heißt es etwa, Lernende „verknüpfen Informationen in Texten bzw. Textabschnitten (lokale Kohärenz)“ und „entwickeln ein Gesamtverständnis des Textes (globale Kohärenz)“ (MSB, 2021, S. 23). Die Kompetenzstufe III (verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzes erfassen) aus dem VERA-Kompetenz-

¹ Die Autorin ist aktuell von ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Referentin für das Fach Deutsch in der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) beurlaubt und vertritt eine Professur an der Universität Vechta.

stufenmodell Lesen beschreibt im Vergleich dazu eine konkret operationalisierte und auf die Testpraxis bezogene Anforderungsstufe. Hier wird detailliert aufgeführt, welche Art von Aufgaben ein solches Textverständnis prüft, wie etwa das Verknüpfen verstreuter Informationen, das Identifizieren semantischer Zusammenhänge, das Erkennen zentraler Themen oder das Bewerten von Texten durch einfache begründete Stellungnahmen (vgl. KMK, 2013, S. 11). Die curriculare Übersetzungsleistung besteht daher nicht allein im Verstehen einzelner Begrifflichkeiten, sondern auch in der Fähigkeit, unterschiedliche normative und empirische Bezugsrahmen zueinander in Beziehung zu setzen.

Auch wenn sich die aktuellen Vergleichsarbeiten weiterhin auf die Bildungsstandards von 2003 und 2004 beziehen, lässt sich auf der Ebene ihrer theoretischen Fundierung eine Weiterentwicklung der zugrunde liegenden Bezugsgrößen durch die präzisere Modellierung von Teilkompetenzen und deren Rückbindung an fachdidaktische Diskurse erkennen. So zeigt Krelle (2018) am Beispiel literarischer Aufgaben, wie fachdidaktische Entwicklungen zum literarischen Verstehen in die Testkonzeption integriert wurden. Dies spiegelt zugleich Entwicklungen in den Lehrplänen der Länder wider, wie Maiwald am Beispiel des LehrplanPLUS für die bayerische Grundschule feststellt (vgl. Maiwald, 2015). Eine entsprechende Anpassung der Modellierung zeigt sich aber erst in der Weiterentwicklung der Bildungsstandards 2022 und in deren Nachfolge auch in den sich noch in Modellierung befindenden Kompetenzmodellen (vgl. Krelle et al., 2025). In den VERA-Testungen werden zudem die Kompetenzbereiche isoliert voneinander operationalisiert, während die Lehrpläne einen integrativen Deutschunterricht einfordern. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, Ergebnisse einzelner Kompetenzbereiche in den Unterricht zu integrieren, ohne das Gleichgewicht der Kompetenzbereiche zu verschieben. Das Ziel bleibt ein Unterricht, der allen Lernenden den Erwerb aller im Lehrplan beschriebenen Kompetenzen ermöglicht.

3 Zweite Übersetzungsleistung für Lehrkräfte: didaktische Passung

Neben den aggregierten Rückmeldungen liefert VERA den Lehrkräften auch einen Einblick in konkrete Aufgabenformate und zugrunde liegende Texte. Sie eröffnen die Möglichkeit, für den eigenen Unterricht Hinweise darauf zu gewinnen, ob die für den Unterricht gewählten Texte und Aufgaben eine Anbahnung der gewünschten Kompetenzen ermöglichen. Gleichzeitig stellt sich damit die Frage, unter welchen Bedingungen diese Aufgaben und Texte tatsächlich didaktisch anschlussfähig sind. Die bei VERA genutzten authentischen Texte, d. h. Originaltexte, die nicht didaktisch überarbeitet wurden, sowie die zugehörigen Aufgabenformate weisen mitunter Unterschiede zu denjenigen auf, die in gängigen Lehrwerken oder etablierten Unterrichtsreihen Verwendung finden. Lehrkräfte müssen prüfen, ob ihre eigenen Unterrichtsmaterialien vergleichbare Verstehensleistungen anbahnen, wie sie in den Testformaten gefordert werden, und ob Aufgaben im Unterricht dazu anregen, ähnliche kognitive Prozesse zu durchlaufen. Dabei steht nicht die Anpassung des Unterrichts an die spezifischen Formate standardisierter Testverfahren im Vordergrund, sondern vielmehr die grundlegende Frage, welche kognitiven Anforderungen durch die im Unterricht eingesetzten Texte und Aufgaben tatsächlich gestellt werden und welche potenziell unberücksichtigt bleiben. Ein solcher Vergleich kann deutlich machen, dass sich Unterrichtsmaterialien und Testaufgaben zwar inhaltlich überschneiden, aber auch in zentralen Merkmalen unterscheiden können, etwa hinsichtlich sprachlicher Komplexität, multiperspektivischer Darstellungsweise oder der Ausrichtung der Aufgaben auf argumentatives Urteilen. Diese Unterschiede bieten Anhaltspunkte für eine reflektierte Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit solchen Unterschieden ist ein fachliches Wissen, das es ermöglicht, die kognitiven Anforderungen verschiedener Aufgabenformate sowie Schwierig-

keiten generierende Textmerkmale systematisch zu erkennen und in ihrer Wechselwirkung zu analysieren. Die Fachlichkeit des Deutschunterrichts erweist sich dabei als besonders voraussetzungsreich, weil sie sich nicht auf eine klar umrissene Bezugsdisziplin stützt, sondern im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fachdidaktik und Kognitionspsychologie verortet ist. Aus diesem interdisziplinären Gefüge ergeben sich unterschiedliche Perspektiven auf Texte, Aufgabenformate und Lernprozesse, die im schulischen Alltag häufig nur implizit sichtbar werden. Um die Passung zwischen den Anforderungen standardisierter Testformate und der eigenen Unterrichtspraxis einschätzen zu können, ist es daher erforderlich, dass Lehrkräfte Erkenntnisse aus diesen verschiedenen Bezugsdisziplinen integrieren und im Hinblick auf ihre unterrichtliche Relevanz reflektieren (vgl. Susteck, 2018, S. 77–79).

4 Ansätze zur Unterstützung curricularer und didaktischer Übersetzungsleistungen

Curriculare und didaktische Übersetzungsleistungen verdeutlichen das Spannungsfeld zwischen Verfahren wie VERA und der Unterrichtspraxis. Um Lehrkräfte in ihrer professionellen Handlungskompetenz zu stärken, braucht es Maßnahmen, die Monitoringdaten anschlussfähig machen, ohne schulische Kontexte auszublenden. Die folgenden fünf Handlungsfelder zeigen, wie Landesinstitute solche Übersetzungsprozesse gezielt unterstützen können.

Erstens sollten die Zusammenhänge und Verbindungslien zwischen den bundesweiten Bildungsstandards, den landesspezifischen Curricula und den Testformaten stärker als bisher aufgezeigt und anhand konkreter Beispiele nachvollziehbar kommuniziert werden. Informationswege sind trotz digitaler Infrastruktur häufig lang, weshalb auf eine verständliche und mehrfach platzierte Darstellung des curricularen Bezugsrahmens besonders geachtet werden sollte, auch wenn dies mit Redundanzen verbunden ist. Eine entsprechende Implementation der sich aktuell noch in der Modellierung befindenden neuen Kompetenzmodelle bietet eine gute Gelegenheit, die Kohärenz zwischen Unterricht und Testung klarer zu benennen und didaktisch zu verankern.

Zweitens markiert die Einführung der neuen Kompetenzmodelle einen geeigneten fachlichen Impuls, um Fortbildungsformate zu entwickeln, die Lehrkräfte gezielt in die Prinzipien der Aufgabenkonstruktion einführen. In solchen Formaten ließe sich das fachliche Innovationspotenzial der Modelle darstellen, etwa durch die gemeinsame Analyse exemplarischer Aufgaben und ihrer intendierten kognitiven Anforderungen. Gleichzeitig bieten diese Fortbildungen die Möglichkeit, Lehrkräfte in ihrer diagnostischen und didaktischen Handlungskompetenz weiter zu professionalisieren und ihr Verständnis für die Zielsetzungen standardisierter Aufgabenformate zu vertiefen. Dabei ist es zentral, dass die inhaltlichen Neuerungen nicht durch technische Umstellungen wie die Digitalisierung der Testverfahren überlagert werden, sondern dass ihre didaktische Relevanz im Mittelpunkt steht. Solche Fortbildungen könnten zudem dazu beitragen, die Verbindungslien zwischen Standards, Testformaten und Unterrichtspraxis für Lehrkräfte konkret erfahrbar zu machen und dadurch die Anschlussfähigkeit von Monitoringverfahren nachhaltig zu verbessern.

Drittens könnten auf der Grundlage der länderspezifischen Ergebnisse gezielte Schulcluster gebildet werden, in denen identische fachliche Fragestellungen im Rahmen von Fortbildungen bearbeitet werden, die unmittelbar an die Unterrichtspraxis anschließen. Ziel ist es, VERA-Daten nicht isoliert zu interpretieren, sondern in einen wechselseitigen Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis zu bringen. Lehrkräfte könnten, ausgehend von eigenen Beobachtungen und Fragen, prüfen, inwiefern die Daten zur Klärung ihrer Fragen beitragen. Umgekehrt ermöglichen die VERA-Ergebnisse eine Reflexion darüber, welche Kompetenzen im Unterricht bislang möglicherweise unzureichend gefördert werden.

Solche reflexiven Prozesse erfordern allerdings Fortbildungskonzepte, die nicht ausschließlich an den getesteten Bereichen ansetzen, sondern auch den Kompetenzbereich Schreiben vollständig mit einbeziehen, um einen integrativen Deutschunterricht zu stärken.

Derzeit richten sich Fortbildungen im Kontext von VERA vor allem an Deutschlehrkräfte. Dabei sind die getesteten prozessbezogenen Kompetenzbereiche für das Lernen in nahezu allen Fächern grundlegend. Ebenso wenig werden diese Kompetenzen ausschließlich im Deutschunterricht erworben, auch wenn dieser in der Regel vor allem in der Sekundarstufe I als primärer Bezugspunkt fungiert. Daher sollten viertens Fortbildungskonzepte im Kontext von VERA 8 dahingehend entwickelt werden, dass sie nicht nur Deutschlehrkräfte adressieren, sondern alle Lehrkräfte. Denkbar wären schulinterne Formate, in denen Lehrkräfte verschiedener Fächer gemeinsam auf der Grundlage von VERA-Ergebnissen tragfähige Konzepte zur Förderung sprachlicher Kompetenzen entwickeln, die auch eine geteilte Verantwortung für diese Kompetenzbereiche verdeutlichen. Auf dieser Folie wären auch die Auswahl und die sprachliche Beschaffenheit der in den Testformaten eingesetzten Texte überdenkenswert. Bislang greifen die VERA-Testungen überwiegend auf allgemeinsprachliche Textsorten zurück, obwohl fachliches Lernen auf den Umgang mit spezifisch strukturierten schulischen Fachtexten angewiesen ist (vgl. Schmellentin et al., 2012). Es wäre zu prüfen, inwieweit auch Testtexte mit fachsprachlichen Charakteristika stärker in VERA integriert werden können, sofern dies mit den testmethodischen Anforderungen vereinbar ist. Eine solche Erweiterung würde unterstreichen, dass die Förderung sprachlicher Kompetenzen eine fächerübergreifende und gemeinschaftlich zu verantwortende Aufgabe darstellt.

Fünftens wäre es hilfreich, Modelle zur schulischen Nutzung von VERA-Daten zu entwickeln, die die Mikroprozesse der Deutung, Auswahl und Umsetzung der Testergebnisse anschaulich machen und damit zur Professionalisierung des Umgangs mit Monitoringdaten beitragen. Gemeint sind damit diejenigen kollegialen Aushandlungsprozesse, diskursiven Deutungen und pragmatischen Auswahlentscheidungen, die im schulischen Alltag darüber bestimmen, welche Aspekte der Rückmeldungen tatsächlich aufgegriffen und in die Unterrichtspraxis überführt werden (vgl. Wurster, 2022, S. 111). Solche Modelle könnten Orientierung darüber bieten, wie VERA-Daten nicht nur punktuell, sondern im Sinne einer längerfristigen Entwicklungsperspektive genutzt werden können. Anstelle einer ausschließlich jahrgangsbezogenen Betrachtung würden schulinterne Vergleiche über mehrere Jahrgänge hinweg es ermöglichen, wiederkehrende Muster zu erkennen und fundierte Entscheidungen für die Unterrichtsentwicklung zu treffen. Auf diese Weise könnten VERA-Daten als Ausgangspunkt für nachhaltige schulinterne Lernprozesse von Lehrenden dienen.

5 Fazit

Damit VERA-Daten wirksam zur Unterrichtsentwicklung beitragen können, braucht es nicht nur Materialien und Fortbildungen, sondern vor allem auch strukturelle Gelegenheiten für kollegialen Austausch und fächerübergreifende Kooperation. Formate, die diesen Dialog ermöglichen, sind zentral, um Daten nicht isoliert zu interpretieren, sondern mit unterrichtlichen Erfahrungen zu verknüpfen, und um gemeinsam tragfähige Schlüsse zu ziehen. Nachhaltige Lernprozesse von Lernenden können dann entstehen, wenn Lehrkräfte, Schulleitungen und Unterstützungsstrukturen gemeinsam daran arbeiten, VERA-Daten kontextbezogen zu deuten und für die Weiterentwicklung von Unterricht fruchtbar zu machen.

Literatur

- Hawlitschek, P., Henschel, S., Schnitzler, C., & Stanat, P. (2025). Datengestützte Unterrichtsentwicklung mit Vergleichsarbeiten: Akzeptanz und wahrgenommene Nützlichkeit von VERA aus Sicht von Lehrkräften im IQB-Bildungstrend. In A. Albers & N. Jude (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven* (S. 111–128). Beltz Juventa.
- Krelle, M. (2018). Aspekte literarischer Kompetenz in den Vergleichsarbeiten Deutsch für die Primarstufe. *Leseforum Schweiz* (3/2018). <https://www.leseforum.ch/index.cfm>
- Krelle, M., Jost, J., Pieper, I., Maritzen, N., & Stanat, P. (2025). Bildungsstandards im Fach Deutsch – Weiterentwicklung und Perspektiven. In A. Albers & N. Jude (Hrsg.), *Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven* (S. 96–108). Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2013). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ – Primarbereich*. https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_GS_Deutsch_L_1.pdf
- Maiwald, K. (2015). Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkrahmen für weiterführende Modellierung(en). *Leseräume. Zeitschrift für literarisches Lernen*, 2(1), 85–95. <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/Ir-2015-1-maiwald.pdf>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB). (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Sammelband*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf
- Schmellentin, C., Lindauer, T., & Furger, J. (2012). Fachlernen und Literalität. *Leseforum.ch*, (3/2012). http://www.leseforum.ch/fokusartikel2_2012_3.cfm
- Sustek, S. (2018). Fachlichkeit im Plural? Fundierung und Bedeutung von Fachlichkeit mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Deutsch. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 69–81). Klinkhardt.
- Wurster, S. (2022). Förderliche und hinderliche Bedingungen für die datengestützte Unterrichtsentwicklung mit Vergleichsarbeiten, zentralen Prüfungen und internen Evaluationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(1), 95–116. <https://doi.org/10.25656/01:29280>

Anschrift der Verfasserin:

Anna Ulrike Franken, Universität Vechta, Driverstraße 22, 49377 Vechta
anna-ulrike.franken@uni-vechta.de