

### Ausgangspunkt

Datenbasierte Förderentscheidungen (Data-Based Decision-Making) gewinnen vor allem vor dem Hintergrund des Einsatzes formativer Diagnostik an Bedeutung in der (Sonder-)Pädagogik (Jung et al., 2018). Im Kontext der Evaluation der eingesetzten Unterrichts- und/oder Fördermaßnahmen wird darunter der Prozess verstanden, systematisch Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern zu erheben, diese auszuwerten und in Hinblick auf die Leistungsentwicklung zu interpretieren (Mandinach, 2012). Auf dieser Grundlage sollen laufende pädagogische Maßnahmen evaluiert und ggf. eine Modifikation derer eingeleitet werden. Die systematische Erhebung von Daten soll in diesem Kontext durch standardisierte Instrumente gewährleistet werden (Van den Bosch et al., 2017). Im deutschsprachigen Raum greifen Lehrkräfte nur bedingt auf standardisiert erhobene Daten zurück, um ihre pädagogischen Maßnahmen zu evaluieren (bspw. Hosenfeld & Groß Ophoff, 2007). Als Grund hierfür kann nicht der fehlende Zugang zu standardisierten Daten der Kinder angesehen werden, vielmehr der Umgang der Lehrkräfte mit kindbezogenen Daten (Datnow & Hubbard, 2015; Stecker et., 2005; Zeuch et al., 2017). Es entsteht der Eindruck, dass Lehrkräfte den Ansatz datenbasierter Förderentscheidungsprozesse im Grundgedanken und die Bedeutung für das eigene pädagogische Wirken nicht nachvollziehen. In Form eines „Werkstattberichts“ werden in der vorliegenden Studie das Konstrukt datenbasierter Förderentscheidungsprozesse systematisiert und die Auffassungen von angehenden Grundschullehrkräften dahingehend analysiert.

### Data-Based Decision-Making?

Datenbasierte Förderentscheidungsprozesse können auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sein, entsprechend erfüllen sie unterschiedliche Funktionen und richten sich an unterschiedliche Zielgruppen:

<b>Schulsystemische Ebene</b> Bildungssteuerung durch datenbasierte bildungspolitische Entscheidungen, bspw. Bildungsreformen auf Grundlage von PISA (z. B. Maier, 2010)	<b>Makro</b>
<b>Schulebene</b> Qualitätssicherung und -entwicklung, bspw. schulbezogene Analyse der VERA-Daten (z. B. Ramsteck et al., 2015; Tresch, 2007)	<b>Meso</b>
<b>Klassenebene</b> Benchmarking zur Evaluation des Unterrichts, bspw. Einsatz von standardisierten Screenings (z. B. Hosenfeld & Groß Ophoff, 2007; Mandl & Hense, 2007; Voß et al., 2016)	<b>Mikro</b>
<b>Kindebene</b> Formative Diagnostik der Förderarbeit (z. B. Deno, 1985; Stecker et., 2005)	<b>Mikro</b>

In der vorliegenden Studie stehen die Aussagen von angehenden Lehrkräften bezogen auf den Unterricht bzw. die Förderung im Fokus (vgl. Jung et al., 2018), wir beziehen uns demnach auf die Mikroebene.

### Ableitung eines Bezugsrahmens

Wir gehen von einem mehrdimensionalen Konstrukt aus. Wir unterscheiden eine semantische Achse, die in die Aspekte

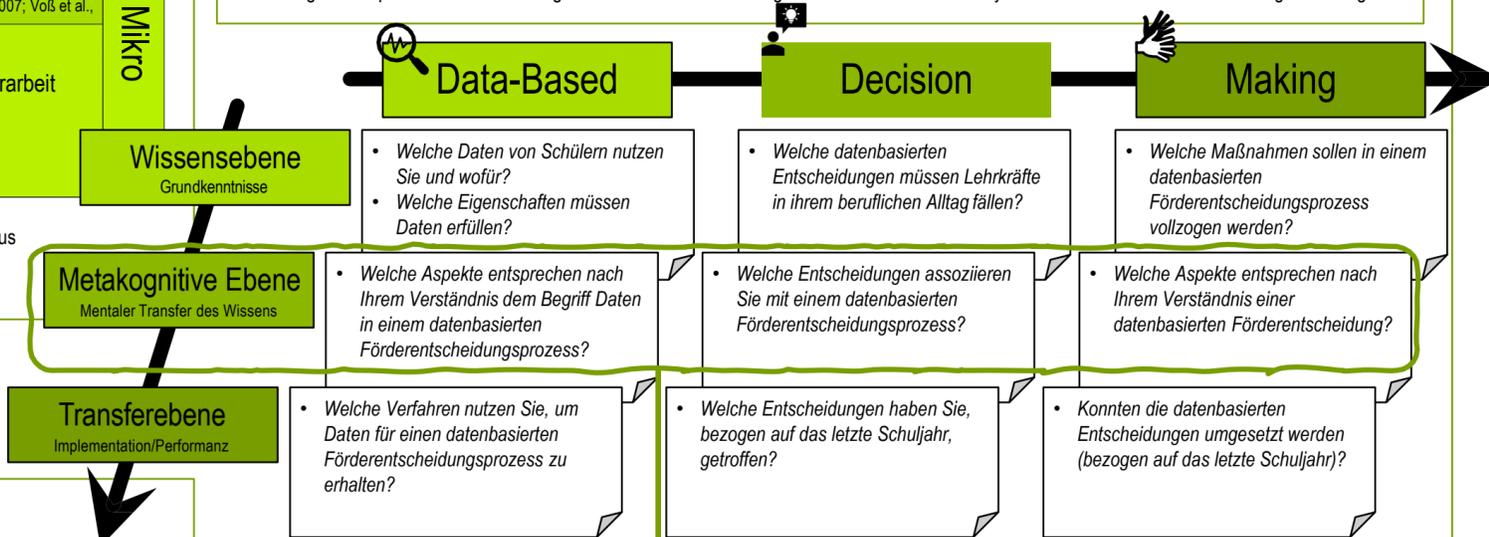
- Data-Based (Was sind Daten?),
- Decision (Was sind die Entscheidungen?) und
- Making (Was resultiert aus den Daten?)

unterteilt ist. Jede semantische Dimension beinhaltet drei Ebenen der Konkretion. Die erste bezieht sich auf das Wissen der befragten Person, die zweite darauf, ob die Person in der Lage ist, das Wissen kognitiv in ein Handlungsmodell zu überführen. Die dritte Ebene zielt darauf ab, ob und inwieweit die drei semantischen Dimensionen von der befragten Person auch tatsächlich in der pädagogischen Praxis umgesetzt werden. Wir nehmen daher eine Hierarchie in den drei Konkretionsebenen an:

1. Wissen als Grundlage,
2. ein Verständnis dafür, wie das Wissen im schulischen Alltag implementiert werden könnte sowie
3. die Kompetenz, das Wissen tatsächlich im Schulalltag einzubringen.

Hieraus lassen sich Ableitungen zu Ursachen der Anwendung/Nicht-Anwendung datenbasierter Förderentscheidungsprozesse als auch Ansätze zur Unterstützung treffen:

- Einschränkungen auf der Wissensebene deuten auf fehlende Grundkenntnisse hin, dies sollte in Aus- und Weiterbildung Berücksichtigung finden.
- Einschränkungen auf der metakognitiven Ebene deuten auf die fehlende Kompetenz hin, das bestehende Wissen in eine mögliche Schulsituation zu überführen. Dies hat Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung und zeigt zudem Coachingbedarf an.
- Einschränkungen auf der Transferebene deuten auf die fehlende Kompetenz hin, das Wissen in reale Alltagsroutinen einzugliedern. Dies kann eine Ermangelung an notwendigen Ressourcen oder eine fehlende Einstellung/Motivation gegenüber dem Ansatz der datengeleitete Förderarbeit anzeigen. Entsprechend werden eine gezielte Ressourcensteuerung auf schulischer oder schulsystemischer Ebene bzw. ein Coaching notwendig.



### Eigene Untersuchung

#### Zentrale Fragestellung:

- Welche Verständnisse des Ansatzes datenbasierter Entscheidungsfindungsprozesse sind bei angehenden Lehrkräften vorzufinden?

#### Methode:

- Befragung von 69 Studierenden des Lehramtes Grundschule (davon 92.75% weiblich, 4.35% männlich und 1.44% divers)
- Kombination von offenen Fragen und Multiple-Choice-Fragen (jeweils mehrere Antworten möglich und Option der Ergänzung)
- Antworten der Multiple-Choice-Fragen zielen auf unterschiedliche Aspekte von Daten, Entscheidungen und Maßnahmen (verschiedene Grade der Standardisierung, Ziele etc.)
- Zusätzliche Priorisierung der Antwortmöglichkeiten in den Multiple-Choice-Fragen
- Keine Berücksichtigung der Transferebene, da Befragte noch nicht praktisch tätig sind
- Quantitative Auswertung der Multiple-Choice-Fragen (Anteil Nennungen sowie mittlere Priorität der Antwortoptionen)
- Qualitative Auswertung der offenen Fragen mittels Technik der typisierenden Strukturierung geplant (Mayring, 2003) mit apriori vermuteten Verständnisfacetten der Begriffe „Daten“, „Entscheidungen“ und „Maßnahmen“ (jeweils im Kontext datenbasierter Entscheidungsfindungsprozesse)

### Fazit und Ausblick

Der Erfolg datenbasierter Förderentscheidungsprozesse ist vom zugrundeliegenden Verständnis dessen abhängig. Dies zu ergründen ist zudem bedeutsam, da es verstärkte Bestrebungen gibt, datenbasierte Förderentscheidungsprozesse im Sinne formativer Evaluationen mittels konkreter Methoden der Verlaufsdagnostik zu unterstützen (z.B. Förster & Souvignier, 2019; Voß et al., 2020). In diesem Zusammenhang berichtete Herausforderungen bei der Implementation in die Praxis sind u.a. in einem einseitigen Verständnis zu sehen. Hier wurden primär die Feststellung von Förderbedarfen und damit verbundene Konsequenzen benannt. Es scheint verstärkten Informationsbedarf hinsichtlich der Bedeutung verlaufsdagnostischer Informationen zur Evaluation und Modifikation von Unterricht und Förderung und der Rolle der Lehrkraft in diesem Prozess zu geben. Die vorliegenden Befunde sind limitiert, da sie sich auf eine umgrenzte Anzahl Studierender beziehen. Zukünftig werden diese Ergebnisse um Daten einer repräsentativen Befragung von praktizierenden Lehrkräften in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Voß & Blumenthal, in Vorb.) erweitert. Eine weitere Untersuchung soll zudem die Interpretation der Datenlage im internationalen Vergleich (USA, Kanada, Australien und Deutschland) erlauben (vgl. Blumenthal, Lemke, Powell & Voß, in Vorb.).

### Ergebnisse

Im Rahmen dieses Posters beziehen wir uns zunächst ausschließlich auf die Antworten des Multiple-Choice-Fragenformates. Auch wenn die Befragten standardisiert erhobene Daten auf Rangplatz 1 sehen, messen sie den Daten aus VERA vergleichsweise wenig Bedeutung für datenbasierte Förderentscheidungsprozesse zu (vgl. Tab. 1). Zudem beziehen sie Entscheidungen v.a. auf die Leistungen der Kinder sowie auf die Bewertung des eigenen Unterrichts (Rangplatz 2 vgl. Tab. 2). Insgesamt scheinen sich datenbasierte Förderentscheidungsprozesse bei den Befragten auf die Feststellung (sonder-)pädagogischer Förderbedarfe (Rangplatz 1 vgl. Tab. 3) und damit verbundenen Konsequenzen (ab Rangplatz 2) zu beziehen. Im Fokus sind dabei einzelne Schülerinnen und Schüler, weniger die Klasse im Gesamten.

Tabelle 1. Ergebnisse hinsichtlich des Verständnisses von **Daten** in einem datenbasierten Förderentscheidungsprozess (absteigend sortiert nach Anteil Nennungen)

Aspekt	Anteil Nennungen	Mittelwert Priorität
Schülerergebnisse in einem standardisierten Test	85.51%	2.36
Schülerbeobachtungen im Unterricht durch die Lehrkraft	75.36%	2.61
Ergebnisse eines Kindes in einer Klassenarbeit	60.87%	4.13
Selbsteinschätzung einer Schülerin/ eines Schülers	59.42%	4.13
Rückmeldungen der Eltern zum Lernverhalten des Kindes	52.17%	4.12
schulbezogene VERA-Daten	37.68%	5.56
Klassenmittelwert in einer Klausur am Ende einer Einheit	20.29%	5.56
weitere	2.90%	7.69

Freie Nennung unter der Kategorie weitere: „Lernerfolg im Verlauf eines Jahres“ (nicht Notizen basiert)\*

Tabelle 2. Ergebnisse hinsichtlich des Verständnisses von **Entscheidungen** in einem datenbasierten Förderentscheidungsprozess (absteigend sortiert nach Anteil Nennungen)

Aspekt	Anteil Nennungen	Mittelwert Priorität
ob die Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler zufriedenstellend ausfallen	88.41%	1.35
ob mein Unterricht bisher erfolgreich war	56.52%	2.30
ob die Leistungen in Ihrer Klassebene zufriedenstellend ausfallen	44.93%	2.60
ob die Leistungen an Ihrer Schule zufriedenstellend ausfallen	20.29%	3.63
ob die Leistungen im Land/Bund zufriedenstellend ausfallen	14.49%	4.31
weitere	1.45%	4.85

Freie Nennung unter der Kategorie weitere: „ob ein(e) SuS weitere Förderung bedarf“

Tabelle 3. Ergebnisse hinsichtlich des Verständnisses von **Maßnahmen** in einem datenbasierten Förderentscheidungsprozess (absteigend sortiert nach Anteil Nennungen)

Aspekt	Anteil Nennungen	Mittelwert Priorität
Förderbedarfe feststellen	98.55%	2.73
Maßnahmenangebote für einzelne Schülerinnen und Schüler anpassen	97.10%	2.68
Angebote für einzelne Schülerinnen und Schüler	94.20%	3.53
individualisierte Diagnostik der Situation eines Kindes	89.86%	2.94
Maßnahmen modifizieren	82.61%	3.77
Weiterbildungen initiieren	73.91%	5.32
Maßnahmen anpassen	26.09%	7.22
Klassenregeln umschreiben	21.74%	6.58
Schulgesetze anpassen	15.94%	7.69
weitere	0.00%	-

Literatur  
 Datnow, A. & Hubbard, L. (2015). Teachers' use of assessment data to inform instruction: Lessons from the past and prospects for the future. *Teachers College Record*, 117(4), 1-26.  
 Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219-232.  
 Förster, N. & Souvignier, E. (2019). „Heute wird gequipt“ – Diagnostizierte Förderung mit der Lernverlaufsdagnostik. *SchulVerwaltung aktuell*, 75-159, 147-149.  
 Hosenfeld, I. & Groß Ophoff, J. (2007) (Hrsg.). *Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht* (Vol. 21 (4), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.  
 Jung, P.-G., McMaster, K. L., Kunkel, A. K., Shin, J. & Stecker, P.M. (2016). Effects of Data-Based Individualization for Students with Intensive Learning Needs: A Meta-Analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(3), 144-155. DOI: 10.1111/ldrp.12172  
 Maier, U. (2010). *Effekte von Individualisierter Rechenschulung auf Schülerleistungen. Ein Literaturüberblick zu quasi-experimentellen Längsschnittstudien*. *Journal for Educational Research Online*, 2(2), 125-152.  
 Mandinach, E. B. (2012). A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist*, 47, 71-85. doi:10.1080/00461520.2012.667064  
 Mandl, H. & Hense, J. (2007). Lässt sich der Unterricht durch Evaluation verbessern? In W. Schöng (Hrsg.), *Spuren der Schulkultur. Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Evaluationssystemen im Schulalltag* (S. 85-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.  
 Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.  
 Ramsteck, C., Musil, B., Graf, T., Maier, U. & Kuper, H. (2015). Data-based school improvement: The role of principals and school supervisory authorities within the context of low-stakes mandatory proficiency testing in four German states. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 766-789. https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2014-0109  
 Stecker, P. M., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2005). Using Curriculum-Based Measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools*, 42(8), 795-819. doi: 10.1002/pys.20113  
 Tresch, S. (2007). *Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisse rückmelden zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen*. Bern: hep-Verlag.  
 Van den Bosch, R.M., Espin, C.A., Chung, S., & Saab, N. (2017). Data-based decision-making: Teachers' comprehension of Curriculum-Based Measurement progress monitoring graphs. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32, 46-60. DOI: 10.1111/ldrp.12122  
 Voß, S., Blumenthal, Y., Ehrich, K. & Mahau, K. (2020). Multimodale Diagnostik als Ausgangspunkt für spezifische Förderung – Eine Debatte am Beispiel der Rechtschreibung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*.  
 Voß, S., Blumenthal, Y., Mahau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.  
 Zeuch, N., Förster, N. & Souvignier, E. (2017). Assessing Teachers' Competencies to Read and Interpret Graphs from Learning Progress Assessment: Results from Tests and Interviews. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(1), 61-70. DOI: 10.1111/ldrp.12126