

Julia Niederfriniger

1. Zur Steuerung von Schule mit Fokus auf evidenzbasierte und individualisierte Fördermaßnahmen

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden Gesetzestexte und gesetzesnahe Texte allgemein und im Konkreten mit Fokus auf Lesekompetenz bzw. Leseförderung präsentiert. Mit diesen Vorgaben ist von Seiten der Gesetzgeber die Intension verbunden, dass diese für die handelnden Personen im Bildungssystem richtungsweisend sind. Welche Aufgaben an Schulen in Bezug auf evidenzbasierte und individualisierte Fördermaßnahmen für Lernende gestellt werden, soll anhand des neuen Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS), dem Grundsatzertlass für Leseerziehung und dem Österreichischen Rahmenleseplan aufgezeigt werden.

Schlüsselwörter: Aufgaben von Schule, Differenzierung und Individualisierung, evidenzbasierte Förderung, Kompensationsfunktion

1. Einleitung

In der Europäischen Menschenrechtskonvention (BGBl. III Nr. 30/1998, Artikel 2) ist normiert, dass niemandem das Recht auf Bildung verwehrt werden darf. Auch in der UN-Kinderrechtskonvention ist das Recht auf Bildung verankert (BGBl. Nr. 7/1993 idF BGBl. Nr. 437/1993, Artikel 28). Auf innerstaatlicher Ebene ist das Recht auf Bildung im Staatsgrundgesetz von 1867 (RGG 1867/142 idF BGBl 1988/684) festgehalten und wird durch die allgemeine Schulpflicht (Bundesgesetz für die Schulpflicht, BGBl 1985/76 idF BGBl I 2019/86) realisiert.

Mit der allgemeinen Schulpflicht ist jedoch noch nicht konkretisiert, welche Funktionen und Aufgaben Bildungsinstitutionen zu erfüllen haben. Nach Wiater (2009, S. 66) steht außer Frage, dass die Aufgaben und Funktionen von Bildungseinrichtungen von der Gesellschaft definiert werden, da diese ein Subsystem der Gesellschaft darstellen. Seibert (2009, S. 72) vertritt die Position, dass vor allem Bildung, Erziehung und Unterricht zu den wesentlichen schulischen Aufgaben zählen. Kiper (2009, S. 80) erweitert den Aufgabenbereich von Schule um Betreuung, Kompensation, Förderung, Integration und Beratung.

Für das österreichische Bildungssystem sind die Aufgaben und Funktionen im Schulorganisationsgesetz (SchOG; BGBl. Nr. 242/1962, § 2) in Form eines Grobzieles festgelegt: Die österreichische Schule hat die Aufgabe, junge Menschen zu autonomen und verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen, diese zu bilden und auszubilden. Dafür bedarf es u. a. des erforderlichen Wissens und Könnens, welches von der Schule zu vermitteln ist (BGBl. Nr. 242/1962, § 2).

Die Ergebnisse aus nationalen und internationalen Vergleichsstudien (z. B. ev. Überprüfungen zu den BIST Bildungsstandardüberprüfungen, PIRLS, PISA etc.) zeigen jedoch, dass eine bestimmte Lernenden-Gruppe nicht das erforderliche Wissen und Können bzw. die Kompetenzen entsprechend ihrer Schulstufe aufweisen (z. B. BIFIE; 2017; Neubacher & Wimmer, 2021, S. 301ff). Ferner zeigt sich, dass soziale Hintergrundfaktoren, wie z. B. der Bildungsgrad der Eltern, noch immer einen maßgeblichen Einfluss auf die Schulleistung der Schülerinnen und Schüler haben (z. B. Neubacher & Wimmer, 2021, S. 322; OECD, 2021, S. 14; Schmich et al., 2019, S. 44ff).

Angesichts der Zusatzaufgaben von Schule nach Kiper (2009, S. 80) und der angeführten empirischen Befunde ist die Frage nach der Förder- und Kompensationsfunktion der Schule zu stellen. Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Fragestellung an und versucht anhand von Vorgaben seitens der bildungspolitischen Ebene aufzuzeigen, inwiefern es im Allgemeinen und im Speziellen mit Fokus auf Lesekompetenz Aufgabe der Schule ist, individuelle Defizite von Schülerinnen und Schülern aufzudecken und zu kompensieren.

2. Qualitätsmanagementsysteme im österreichischen Schulsystem

Insbesondere seit den TIMSS-Ergebnissen aus den 1990er Jahren oder dem „PISA-Schock“ 2001 gibt es von der österreichischen Bildungspolitik zahlreiche Bemühungen um eine Reform von Schule und Unterricht. Es hatte sich gezeigt, dass das österreichische Bildungssystem doch nicht zu einem der besten der Welt zählte (OECD PISA, 2001). Die darauffolgenden Diskussionen um die Frage, was Qualität in Schule und Unterricht bedeutet, führten zu den beiden Qualitätsmanagementsystemen QIBB (ab 2004) und SQA (ab 2012). Diese Systeme sollten Schulen einerseits eine Orientierung für Qualitätssteigerung geben, indem Kriterien für Qualität und Instrumente zur Verfügung gestellt wurden. Andererseits wurde durch die Einführung dieser beiden Qualitätsmanagementsysteme von den schulischen Akteurinnen und Akteuren eingefordert, Qualität an den einzelnen Schulstandorten weiterzuentwickeln und zu sichern.

Weitere Impulse für die Systemsteuerung sollte das Bildungsreformgesetz 2017 (BGBl. I Nr. 138/2017) setzen. SQA und QIBB wurden durch das schulartenübergreifende QMS – Qualitätsmanagement für Schulen – abgelöst (QMS, 2021). QMS, wirksam seit Jänner 2021, ist als Weiterentwicklung der beiden Vorläufersysteme zu verstehen. Die evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung mit Fokus auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler und deren bzw. dessen Lernausgangslage sowie Lernfortschritt ist eines der wesentlichen Elemente des neuen Systems (QMS, 2021).

Der Qualitätsrahmen bildet die zentrale Grundlage des neuen Qualitätsmanagementsystems für österreichische Schulen. Dieser gliedert sich in vier Dimensionen, die auf Prozesse im Schulsystem abzielen: Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lernen und Lehren sowie Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen. Die fünfte Dimension fokussiert auf Ergebnisse und Wirkungen der schulischen Arbeit (QMS, 2021).

Die fünf Dimensionen des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS, 2021) werden in einem weiteren Schritt in Bezug auf die Forderung nach Evidenzen und Individualisierung sowie Differenzierung analysiert.

2.1. QMS und die Forderung nach Evidenzen

Ergebnisse und Wirkungen von Schule bzw. Unterricht werden im Qualitätsrahmen als sogenannte Outputs der Schülerinnen und Schüler verstanden. Von den Lehrenden ist formativ oder summativ festzustellen, ob die Lernenden „über die Grundvoraussetzungen zur gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Teilhabe und für ein gelingendes und selbstbestimmtes Leben“ verfügen (QMS, 2021, S. 21). Im Konkreten handelt es sich hierbei z. B. um fachliche und überfachliche Kompetenzen, personale und soziale Kompetenzen sowie um Kompetenzen im Umgang mit relevanten gesellschaftlichen Themen, wie etwa der Umgang mit Medien. Besondere Bedeutung wird den fach und (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen beigemessen. Diese sind von den Lernenden zu erwerben.

Von den Lehrenden wird in QMS eine evidenzbasierte Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns eingefordert. So etwa sollen Lehrpersonen quantitative und qualitative Daten sowie weitere Informationen nützen, um sicherzustellen, ob der geforderte Output der Lernenden erreicht wurde. Sie werden angehalten, pädagogische Diagnoseinstrumente, wie z. B. den VSL (Walter, 2010; siehe Kapitel 05 von Simoner) zu nutzen, um Lernausgangslagen und Lernfortschritte jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers festzustellen. Auf Basis der Ergebnisse sind in weiterer Folge im Sinne des Qualitätskreislaufes Maßnahmen für die Gestaltung und Planung des eigenen Unterrichts vorzunehmen. „Das Ziel ist die Weiterentwicklung der jeweiligen Praxis. Die Lehrenden nutzen die Ergebnisse der internen Leistungsfeststellung und externer Leistungsmessungen“ (QMS, 2021, S. 14).

2.2. QMS und die Forderung nach Individualisierung und Differenzierung

Die dritte Dimension des Qualitätsrahmens, Lernen und Lehren, fokussiert auf die Gestaltung des Unterrichts. Neben Kriterien von gutem Unterricht geht es in dieser Dimension um die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen, der Lernfortschritte und der Interessen jeder und jedes einzelnen Lernenden. Wie bereits erwähnt, hat die Feststellung der Lernausgangslagen und die Lernentwicklung evidenzbasiert zu erfolgen. Daran anschließend sind von der Lehrperson individuell ausgerichtete Fördermaßnahmen durch Differenzierungsstrategien im Sinne der eingangs angeführten Kompensationsfunktion zu setzen. Damit wird eine Abkehr vom „Lernen im Gleichschritt“ bzw. vom „7G-Unterricht“ eingefordert. Unter 7G-Unterricht wird nach Helmke (2013, S. 2) Folgendes verstanden: „Alle gleichaltrigen Schüler [sic] haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer [sic] im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel zu erreichen“. Mit einem individualisierten Unterricht soll eine Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernangeboten erreicht werden.

3. Grundsatzерlass zur Leseeziehung und der Österreichische Rahmenleseplan

Bezugnehmend auf den thematischen Fokus des vorliegenden Buches ist es erforderlich, neben allgemeinen nichtfachspezifischen Gesetzestexten bzw. gesetzesnahen Texten wie QMS, gesetzliche Grundlagen mit Fokus auf evidenzbasierte Leseförderung anzuführen.

Eine dieser gesetzlichen Grundlagen stellt der Grundsatzерlass (BMB, 2017) zur Leseeziehung dar, der vom Bundesministerium für Bildung 2017 in einer Neufassung veröffentlicht wurde. Lesekompetenz wird darin nach dem Mehrebenenmodell des Lesens (siehe Kapitel 05 von Simoner) definiert. Weiters erläutert der Grundsatzерlass Rahmenbedingungen und Maßnahmen zur Umsetzung auf Schul- und Unterrichtsebene. So ist u. a. festgehalten, dass die Förderung der Lesekompetenz nicht nur in einem Unterrichtsgegenstand, sondern auf Basis von schulspezifischen Konzepten fächerübergreifend zu erfolgen hat. Von der Lehrperson wird eingefordert, im Aufbau der Lesekompetenz die individuellen Voraussetzungen, z. B. soziokulturelle Heterogenität oder Mehrsprachigkeit, zu berücksichtigen. Lesediagnostik wird als Voraussetzung für die Feststellung des Ist-Standes der Lernenden angesehen. Dafür werden standardisierte Tests empfohlen. Erst auf Basis einer datenbasierten Einschätzung können didaktisch schlüssige und individualisierte Förderkonzepte von der Lehrperson erstellt werden. Als Leseförder- und Trainingskonzepte sind jene zu wählen, die in Anlehnung an gängige wissenschaftliche Lesemodelle entwickelt wurden und sich in zahlreichen Untersuchungen als wirksam erwiesen haben. Eine Überprüfung der Qualität von Fördermaßnahmen ist durch Evaluation regelmäßig vorzunehmen (BMB, 2017).

Im Grundsatzерlass ist weiters festgehalten, dass es Aufgabe der Schule bzw. des Unterrichts ist, „unterschiedliche Lesesozialisation durch schülerInnenzentrierte [sic] Unterrichtsgestaltung auszugleichen“ (BMB, 2017). Daraus kann abgeleitet werden, dass von der Schule die Kompensationsfunktion die Lesekompetenz betreffend eingefordert wird.

Ein weiterer relevanter gesetzesnaher Text im Zusammenhang mit der Förderung der Lesekompetenz stellt der „Der Österreichische Rahmenleseplan (ÖRLP)“ von 2017 dar (Aspalter & Jörgl, 2017). Die Intension des ÖRLP ist es, „ein österreichweites Commitment [sic] für evidenzbasierte und verbindliche Maßnahmen mit dem Ziel einer qualitätsvollen Leseförderung in allen gesellschaftlichen Bereichen [...]“ herzustellen (Aspalter & Jörgl, 2017, S. 12).

Im ÖRLP werden Ziele, Grundprinzipien und Forderungen im Zusammenhang mit der Leseförderung über alle Altersgruppen hinweg angeführt. Der ÖRLP adressiert nicht nur schulische Akteurinnen und Akteure, da Leseförderung als gesamtgesellschaftliches Anliegen angesehen wird (Aspalter & Jörgl, 2017, S. 13f).

Für den schulischen Bereich wird die Heterogenität der Kinder als große Herausforderung für Lehrpersonen angeführt. Wie auch im Grundsatzерlass zur Leseeziehung (2017) wird auf die Notwendigkeit der Leistungsfeststellung mittels standardisierter Erhebungsverfahren hingewiesen. Erst auf Basis einer datenbasierten Ist-Standserhebung kann eine indivi-

duelle Begleitung des Lernprozesses von Seiten der Lehrperson erfolgen. Ziel von individuellen Fördermaßnahmen soll es sein, „dass alle Kinder entsprechend ihrer Möglichkeiten in der Lage sind, mit einer gesicherten basalen Lesekompetenz und entsprechender Leseflüchtigkeit Texte sinnerfassend zu lesen“ (Aspalter & Jörgl, 2017, S. 15).

4. Fazit

Schule und Unterricht haben eine zentrale Funktion für die Gesellschaft: Die Bildung und Erziehung der nächsten Generation. Die inhaltliche Lenkung dieser Aufgabe erfolgt über Steuerungsinstrumente, wie z. B. Qualitätsmanagementsysteme oder Gesetzestexte bzw. gesetzesnahe Texte.

Die Analyse des Qualitätsrahmens für Schulen (QMS, 2021) hat gezeigt, dass von Lehrpersonen allgemein, also über alle Fächer hinweg, eingefordert wird, datenbasiert festzustellen, wo ihre Lernenden „abzuholen sind“. Um alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Ausgangslage bestmöglich fördern zu können, ist von den Lehrenden ein differenziertes Lernangebot zu erstellen. Dies bedeutet einerseits eine Abkehr vom Beurteilen der Ausgangslagen und Lernfortschritte auf Basis des „eigenen Bauchgefühls“, andererseits eine Abkehr vom 7G-Unterricht. Diese Forderungen sind auch in lesespezifischen gesetzesnahen Texten, im Grundsatzterlass zur Leserziehung (BMB, 2017) und im Österreichischen Rahmenleseplan (Aspalter & Jörgl, 2017), zu identifizieren. Darüber hinaus wird sowohl im Grundsatzterlass (BMB, 2017) als auch im ÖRLP (Aspalter & Jörgl, 2017) die Kompensationsfunktion der Schule explizit eingefordert. Von Schule wird auf Basis von Rechtsnormen verlangt, die Defizite der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Lesekompetenz auszugleichen, um ihnen eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Literatur

Aspalter, C. & Jörgl, S. (Hrsg.) (2017). ÖRLP. Österreichischer Rahmenleseplan. Wien: edition Buch.Zeit.

BGBL. 1985/76 idF BGBL I 2019/86: Bundesgesetz für die Schulpflicht. Abgerufen am 07.08.2022 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>

BGBL. I Nr. 138/2017: Bildungsreformgesetz 2017. Abgerufen am 01.08.2022 unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_I_35/BGBLA_2018_I_35.html

BGBL. III Nr. 30/1998: Europäische Rechtskonvention. Abgerufen am 06.08.2022 unter <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000308&FassungVom=2017-09-19&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>

BGBL. Nr. 7/1993 idF BGBL. Nr. 437/1993, Artikel 28: UN-Kinderrechtskonvention. Abgerufen am 07.08.2022 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001223>

BMB: Bundesministerium für Bildung (2017). Grundsatzerlass Leselerziehung – Neufassung. (Rundschreiben Nr.33/2017, BMB-29.540/0008-I/4a/2017). Abgerufen am 02.08.2022 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_33.html

Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. Pädagogik, 2(17), S. 34-37.

Neubacher, M. & Wimmer, Ch. (2021). Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht 2021 (S. 286-329). Abgerufen am 01.08.2022 unter <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9f0-47334cd67d89/nbb2021.pdf>

Kiper, H. (2009). Betreuung, Kompensation, Förderung, Integration, Beratung als weitere schulische Aufgaben. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), Handbuch Schule (S. 80-87). Bad Heilbrunn: Kinkhardt.

OECD (2021). 21st-Century Readers. Developing Literacy Skills in a Digital World. Abgerufen am 01.08.2022 unter <https://read.oecd.org/10.1787/a83d84cb-en?format=pdf>

OECD PISA (2001). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Abgerufen am 09.08.2022 unter https://www.oecd-ilibrary.org/lernen-fur-das-leben_5lmqcr2k8m5j.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F9789264595903-de&mimeType=pdf

QMS (2021). Das Qualitätsmanagement für Schulen – der Qualitätsrahmen (3. Aufl.). Abgerufen am 01.08.2022 unter https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf

RGBl. 1867/142 idF BGBl 1988/684: Staatsgrundgesetz 1867. Abgerufen am 06.08.2022 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006>

Schmich, J., Wiesinger, L., Glaeser, A., Suchań, B., Rölz, M. & Höller, I. (2019). Kompetenzen der Schüler/innen in Lesen. In B. Suchań, I. Höller & C. Wallner-Paschon (Hrsg.), PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich (S. 39-48). Graz: Leykam.

Seibert, N. (2009). Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), Handbuch Schule (S. 72-80). Bad Heilbrunn: Kinkhardt.

Walter, J. (2010). Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Wiater, W. (2009). Aufgaben und Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), Handbuch Schule (S. 65-72). Bad Heilbrunn: Kinkhardt.

Wolfgang Schweiger

2. Qualitätsentwicklung am Schulstandort

1. Einleitung

Mit dem Bildungsreformgesetz 2017 wurde die Schulautonomie in den Bereichen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung erweitert. Zusätzlich wurden drei Grundprinzipien der neuen Steuerung im Bildungswesen festgelegt (BMBWF, 2019, S. 8f):

- Grundprinzip 1: Löse Probleme dort, wo sie entstehen.
- Grundprinzip 2: Was zählt, ist die Erreichung der Wirkungsziele des Bildungssystems.
- Grundprinzip 3: Sorge dafür, dass alle Führungskräfte auf allen Ebenen wissen, wofür sie Verantwortung tragen.

Die Erweiterung der Autonomie der einzelnen Schulen gepaart mit den drei Grundprinzipien bedeutet, dass die Einzelschulen und ihre Schulleitungen einerseits mehr Gestaltungsmöglichkeiten erhalten und andererseits mehr Verantwortung in allen Bereichen der Schulentwicklung übertragen bekommen haben. Es zeigt auch, dass die einzelnen Schulen als ein wesentlicher Motor für die Schulentwicklung und für die Umsetzung der Reformmaßnahmen gesehen werden. Besonders die Einbeziehung aller Betroffenen, vor allem der Pädagoginnen und Pädagogen, wird als positiver Faktor für Schul- und Qualitätsentwicklung erkannt.

Schulentwicklung umfasst nach Rolff (2016, S. 20) die Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Die Trias steht für Rolff in einer wechselseitigen Interdependenz und ist auf das erfolgreiche Lernen der Schülerinnen und Schüler gerichtet. In diesem Artikel soll der Fokus besonders auf die Unterrichtsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Qualitätsentwicklung gerichtet werden. Es stellt sich auch die Frage, wie Qualitätsentwicklung nachhaltig im Unterricht ankommt und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler erhöht.

2. Datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung

Nach Rolff (2016, S. 145) sind Daten und der Umgang mit diesen die Gelingensfaktoren im Prozess der Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität. Datenbasierte Unterrichts- und Qualitätsentwicklung bedeutet, sich mit gewonnenen Daten auseinanderzusetzen, sich darüber auszutauschen und auf deren Basis Veränderungen anzudenken und umzusetzen. Entscheidend für den Unterrichtsentwicklungsprozess ist die Qualität der Dateninterpretation – wie werden die Daten gelesen, eingeschätzt und wie gehen die Pädagoginnen und Pädagogen mit diesen Daten um (Schwarz, 2019, S. 38). Praxisnahes und professionelles Handeln jeder Einzelnen und jedes Einzelnen im Bildungssystem sind dabei die zentrale Ressource für Innovation und Entwicklung im Unterricht, denn Qualitätsentwicklung gelingt keinesfalls, wenn man von einer eindeutigen Ursache-Wirkung-Beziehung ausgeht.

Diese Überlegungen führen zu den drei grundlegenden Datenarten für die Erfassung und Beurteilung von Schulqualität:



Abbildung 1: Vereinfachte Eigendarstellung der grundlegenden Datenarten (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 89)

Für die Schul- und Unterrichtsentwicklung an eigenverantwortlichen Einzelschulen ist es notwendig den Reichtum an Daten vor Ort zu prüfen, zu ordnen, zu bewerten und „sich der unterschiedlichen Arten und Qualitäten von Daten tatsächlich bewusst zu sein, die als Quelle herangezogen werden“ (Wiesner & Schratz, 2020, S. 86).

Formale Daten sind systematisierte Erkenntnisse und Daten einer Einzelschule, z. B. Daten, die durch die „Verlaufsdagnostik sinnerfassenden Lesens“ (VSL) gewonnen wurden. Sie basieren auf einem gemeinsam vereinbarten Beobachtungsfokus, werden protokolliert und zusammengefasst. Diese Daten dienen der Entwicklung und Optimierung des Unterrichts und der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler.

Referenzdaten werden wissenschaftlich und unabhängig erhoben, z. B. Bildungsstandards oder IKMplus. Diese schul- und klassenbezogenen aus wissenschaftlichen Studien gewonnenen Daten dienen der Entwicklung und Optimierung der Qualität von Schule und des Unterrichts am Standort (Wiesner & Schratz, 2020, S. 86f).

Sowohl formale Daten als auch Referenzdaten bieten den einzelnen Schulen eine wichtige Grundlage, um im Sinne der oben angeführten Schulautonomie Qualitätsprozesse zu durchlaufen. Um den Erfolg und die Nachhaltigkeit dieser Prozesse zu sichern, ist es notwendig die vorhandenen Daten in Evidenz überzuführen. „Sobald Daten, Informationen und Wissen aus systematischen Wahrnehmungen dazu dienen, Vermutungen und Annahmen zu stützen, zu hinterfragen, oder zu fundieren, um für oder gegen Annahmen, Modelle und Theorien zu argumentieren, erhalten sie die Funktion von mehr oder weniger strukturierter und systematischer Evidenz“ (Wiesner & Schratz, 2020, S. 85). Daten sind nur Rohstoffe und bedürfen einer gewissenhaften und kritischen Interpretation, um für weitere Entscheidungen relevant zu sein (Schratz & Wiesner, 2019, S. 405f). Das im Buch beschriebene Projekt „Durchführung und Auswertung von Fördermaßnahmen im Unterricht am Beispiel der Leseförderung im Primarstufenbereich“ bildet eine hinreichende Voraussetzung die mit dem VSL gewonnenen Daten in Evidenz überzuführen.