

Schule im Blick ● punkt

Informationen des Landeselternbeirats Baden-Württemberg



Ein Wundermittel ohne Wirkung

- Was zentrale Tests und Vergleichsarbeiten bringen

Nicht alle Nordlichter glänzen

- PISA-Daten zeigen: Nur Finnland bleibt konstant spitze

Vorbilder authentisch erleben

- Pilotprojekt zur Berufsorientierung an Gymnasien

Musik soll auf den Stundenplan

- VBE will wieder eigenes Fach statt Fächerverbund

Gleiche Chancen beim Doppelabitur

- Wie die gemeinsame Kursstufe vorbereitet wird

Von der Sonderschule zur Schule für alle

- Arbeiten an der Gustav-Heinemann-Schule Pforzheim

Ein Plus für Schüler und künftige Lehrer

- Universität Stuttgart bietet Schülerzirkel Mathematik

4 Seiten Hochschule aktuell

Inhaltsverzeichnis

Evaluation: Was bringen Diagnose- und Vergleichsarbeiten?	3
Abi 2012: Wie funktioniert die gemeinsame Kursstufe? . . .	6
PISA-Vergleich: Nur Finnland dauerhaft spitze	8
Kommentar: Rien ne va plus im Französischgrundkurs	11
Sonderschule: Arbeiten an der Gustav-Heinemann-Schule Pforzheim.	12
Mathematik: Zwei Gymnasien – ein Projekt	15
Schülerzirkel: Uni Stuttgart fördert Mathetalente	17
MINT-Studium: Zu wenig Absolventen.	19
Studien- und Berufswahl: Neues Pilotprojekt für Gymnasien.	20

Wettbewerb: Preise für „Koffer-Trick“	22
Auslandsstudium: Neues Onlinetool zeigt Preise auf	23
Musikunterricht: VBE will raus aus dem Fächerverbund. . .	23

Hochschule aktuell

BEST: Neues Training zur Berufs- und Studienwahl. . . .	24
Mein Studienalltag: Aktuelles zur Luft- und Raumfahrttechnik	24
Studium: Fachhochschulen auf dem Vormarsch	25
Unterricht: In MINT-Fächern dominieren die Männer . . .	26
Linktipps: Studien- und Berufsorientierung im Internet . .	27



Matthias Fiola, Vorsitzender
des Landeselternbeirats

Liebe Leserinnen und Leser,

die Themen, die der LEB auf der Agenda hat, haben sich durch den Wechsel in der Vorstand-schaft nicht verändert. Unbeirrt werden wir weiter genau hinschauen, wie all die Verordnungen und Verwaltungsvorschriften umgesetzt werden, wo wir jetzt oder in der Zukunft Probleme sehen.

Aktuell sind das beispielsweise die frühkindliche Sprachförderung und der Orientierungsplan Kindergärten. Beides sind dringend notwendige Vorhaben, beide mit viel zu geringen Ressourcen versehen, als dass sie in der Fläche für alle Kinder gelten würden. Gelingt die Diagnostik in den Gesundheitsämtern für die frühe Sprachförderung noch halbwegs, so wird die anschließende Förderung in den Kindertagesstätten immens unter den zu geringen Mitteln leiden. So wird es wieder auf den Einzelfall ankommen, ob man zu den Konditionen qualifizierte Kräfte findet, die diese anspruchsvolle Aufgabe übernehmen incl. der umfangreichen Vor- und Nacharbeit, der Dokumentation, der Elternarbeit, der Weiterbildung etc.

Gleiches gilt für den Orientierungsplan im Kindergarten. Hoherfreut war der LEB, als uns dieser Plan zur Anhörung vorgelegt wurde. Enthielt er doch neben dem hohen inhaltlichen Anspruch

auch eine Verbindlichkeit, zu der sich alle Träger bereitgefunden hatten. Diese Bereitschaft ist aber schnell bei den Verhandlungen, wer das denn zu bezahlen hat, verfliegen. Der Kompromiss, sich am Ende des unteren Drittels der diskutierten Differenz zu treffen, hat es vielen Trägern unmöglich gemacht, die Verbindlichkeit weiter aufrecht zu erhalten. In die Aus- und Weiterbildung der Erzieher/innen ist aber schon eine Menge Geld geflossen, so dass es besonders schmerzt, wieder nicht alle Kinder berücksichtigt zu wissen.

Völlig falsch wäre es jetzt, einfach von so notwendigen Weiterentwicklungen Abstand zu nehmen. Extrem wichtig wird es sein, unsere Gesellschaft vor dem Hintergrund enormer weltwirtschaftlicher Herausforderungen zukunftsfähig zu machen. Und das beginnt nun mal bei den Kleinen, ist ein gut eingesetztes Engagement, das sich später um ein Mehrfaches auszahlen wird.

So kommt es heute wie wahrscheinlich noch nie darauf an, angesichts der desaströsen Finanzentwicklung die richtigen Schwerpunkte in der Politik zu setzen, um – wie es so schön heißt – gestärkt aus der Krise hervorzugehen.

Ich wünsche Ihnen und auch uns viele engagierte Mitstreiter, die sich in der täglichen Arbeit für und an unseren Kindern ihrer pädagogischen Berufung voll und ganz widmen und sich immer wieder für verbesserte Strukturen einsetzen.

Mit herzlichen Grüßen

Matthias Fiola

Impressum: Herausgeber: Der Landeselternbeirat Baden-Württemberg, Silberburgstr. 158, 70178 Stuttgart, Vorsitzender: Matthias Fiola – Schriftleitung: Sylvia Wiegert (sw), Margeritenweg 2, 72250 Freudenstadt, E-Mail: redaktion.sib@leb-bw.de, Internet: www.leb-bw.de. Weitere Mitarbeiter der Redaktion: Uwe Bimmler (ub), Chistiane Staab (cs), Hartmut Wagner (hw) – Verlag: Neckar-Verlag GmbH, Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen, Telefon (07721) 8987-0. E-Mail: info@neckar-verlag.de, Internet-Adresse: www.neckar-verlag.de – Erscheint sechsmal im Schuljahr – Bestellung beim Verlag – Jahresabonnement Euro 10,65 zzgl. Porto. Abbestellungen nur zum Schuljahresende schriftlich, jeweils acht Wochen vorher – Rücksendung unverlangt eingeschickter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Nachdruck nur mit Genehmigung der Schriftleitung oder des Verlags. Zuschriften nur an die Schriftleitung.

Ein Wundermittel ohne Wirkung

Was zentrale Tests und Vergleichsarbeiten für Lehrer und Schüler bringen

Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten sind ein zentraler Baustein der Schulsystemreformen nach dem PISA-Schock. Bildungspolitiker versprechen sich durch das Setzen anspruchsvoller Bildungsstandards und das regelmäßige Prüfen dieser Standards durch zentrale Tests eine entscheidende Qualitätsverbesserung im Schulwesen. Doch erfüllen diese Tests die an sie geknüpften Erwartungen tatsächlich? Professor Dr. Uwe Maier vom Lehrstuhl für Schulpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg geht dieser Frage nach.



Prof. Dr. Uwe Maier

Als Reaktion auf PISA haben sich alle Bundesländer auf die Einführung von Bildungsstandards und einer Gesamtstrategie für das Bildungsmonitoring geeinigt. Das Bildungsmonitoring besteht aus internationalen Vergleichsstudien (z.B. PISA, IGLU), nationalen Bundesländervergleichen (PISA-E) und flächendeckenden Vergleichsarbeiten auf Ebene der Bundesländer. In Baden-Württemberg wurden im Schuljahr 2005/2006 zentrale Diagnose- und Vergleichsarbeiten zur Überprüfung der neuen Bildungspläne eingeführt. Zuständig für die Entwicklung und Organisation der Vergleichsarbeiten ist das ans Kultusministerium angegliederte Landesinstitut für Schulentwicklung in Stuttgart. Andere Bundesländer haben sich zu Projektverbünden zusammengeschlossen und von Anfang an universitäre Institute mit der Entwicklung von Vergleichsarbeiten beauftragt (z.B. Kompetenztests in Thüringen, VERA 3). Baden-Württemberg hat sich mittlerweile dem Projekt VERA 3, das Vergleichsarbeiten für die dritte Grundschulklasse entwickelt, angeschlossen. Die Vergleichsarbeiten für die Sekundarstufe (Klasse 7, 9 und 11) werden jedoch weiterhin vom Landesinstitut für Schulentwicklung konzipiert und durchgeführt.

Als Wundermittel verkauft

Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten wurden zeitweise als eine Art Wundermittel für die Bildungsmisere in Deutschland verkauft. Deutlich wird dies, wenn man sich die Ziele, die man mit Vergleichsarbeiten auf unterschiedlichen Schulsystemebenen erreichen möchte, vor Augen führt:

- Die Ebene der Bildungspolitik: Ein Ziel von Vergleichsarbeiten auf bildungspolitischer Ebene ist die öffentliche Rechenschaftslegung. Man möchte überprüfen, ob die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen von Schülern nach einer bestimmten Jahrgangsstufe auch beherrscht werden. Damit möchte die Bildungspolitik der Öffentlichkeit gegenüber Rechenschaft über den Erfolg von bildungspolitischen Maßnahmen ablegen. Gleichzeitig soll dies zu einer evidenzbasierten Bildungspolitik führen. Für politische Entscheidungen über Förderprogramme und Schulentwicklungsprogramme soll in Zukunft eine breite, empirische Datenbasis zur Verfügung stehen. Öffentliche Gelder sollen zielgerichtet dort investiert werden, wo Bedarf besteht.
- Die Ebene der Einzelschule: Ein weiteres Ziel von Vergleichsarbeiten ist die datenbasierte Einzelschulentwick-

lung. Schulen sollen Vergleichsarbeiten als Selbstevaluationsinstrument nutzen und aufgrund von Schülerleistungsdaten immer wieder prüfen, wo die Schüler ihre Stärken und Schwächen haben, und wie man darauf als Schulleitung bzw. als Kollegium reagieren könnte (zusätzliche Förderstunden, Einsatz neuer Lernmaterialien, etc.). Gleichzeitig soll die Schulleitung im Rahmen der externen Evaluation über den Umgang mit Vergleichsarbeiten der Schulverwaltung gegenüber Rechenschaft ablegen.

- Die Ebene der Lehrkräfte, Schüler und Eltern: Auf Unterrichtsebene sollen Lehrkräfte die Vergleichsarbeiten ebenfalls als Selbstevaluationsinstrument nutzen. Es wird argumentiert, dass zentrale Tests eine unabhängige und normorientierte, d.h. nicht nur am eigenen Klassendurchschnitt orientierte Vergleichsmöglichkeit bieten. In den Handreichungen für Lehrkräfte wird in besonderem Maße auf die kollegiale Diskussion der Vergleichsarbeitsrückmeldungen in den Fachkonferenzen hingewiesen. Vergleichsarbeiten sollen eine systematische und an empirischen Daten orientierte Unterrichtsentwicklung innerhalb der Fachkollegien in Schulen initiieren und darüber hinaus auch eine weitere Informationsgrundlage für die Beratung von Eltern und die individuelle Förderung von Schülern sein.

Das Spektrum der mit Vergleichsarbeiten verknüpften Zielsetzungen ist so groß wie nur denkbar und damit äußerst ambitioniert. Es drängt sich natürlich die Frage auf, ob diese Zielsetzungen überhaupt realistisch sind. In den weiteren Abschnitten sollen deshalb folgende Fragen beantwortet werden:

- Eignen sich Vergleichsarbeiten überhaupt für so unterschiedliche Zwecke wie z.B. Legitimation bildungspolitischer Entscheidungen einerseits und datenbasierte Unterrichtsentwicklung andererseits?
- Wie gehen Schulen und Lehrkräfte mit den Ergebnissen von Vergleichsarbeiten tatsächlich um?
- Gibt es Alternativen zu zentralen Vergleichsarbeiten?

Was können Vergleichsarbeiten überhaupt leisten?

Zunächst einmal sollte man zur Kenntnis nehmen, dass Vergleichsarbeiten – sowohl die baden-württembergischen als auch VERA 3 und VERA 8 – eine Mini-Kopie der PISA-Tests sind. Bei der Entwicklung von Vergleichsarbeiten stand schon immer die Messmethodik der PISA-Tests Pate. Man möchte am Ende eines Bildungsabschnitts mit möglichst testökonomischen Mitteln (Multiple-Choice-Tests) ermitteln, welche Grundkompetenzen die Schüler beherrschen. Dabei beschränkt man sich auf leicht prüfbare Grundkompetenzen (Lesen, mathematische und naturwissenschaftliche Modellierungen). Der Unterschied zu PISA liegt vor allem darin, dass Vergleichsarbeiten flächendeckend und jährlich durchgeführt werden und PISA eine Stichprobenstudie ist.

Dies bedeutet, dass Vergleichsarbeiten zunächst einmal gut geeignet sind für die bildungspolitische Rechenschaftslegung.

Man hat jährliche Daten zu grundlegenden Kompetenzen aller Schüler zur Verfügung und kann damit vor allem weitere Bildungsberichte füllen. Ob diese Daten allerdings als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen genutzt werden, ist fraglich. Bildungspolitische Entscheidungen unterliegen oft ganz anderen Zwängen (Haushaltslage, parteipolitische Argumente, etc.) und werden selten mit Schulleistungsdaten begründet.

Ein Instrument zur Unterrichtsverbesserung?

Nun wäre zu fragen, ob Vergleichsarbeiten auch auf Schul- und Unterrichtsebene das leisten können, was sie versprechen. Fachdidaktiker, Testpsychologen und Bildungswissenschaftler haben eine Reihe von Kriterien für qualitativ hochwertige Vergleichsarbeiten aufgestellt. Diese Kriterien sind eine notwendige Voraussetzung dafür, dass zentrale Tests in den Schulen auch tatsächlich für die Evaluation und Verbesserung von Unterrichtsangeboten genutzt werden können.

- Die Testaufgaben sollten sowohl den Lehrplan abdecken als auch fachdidaktische Innovationen (z.B. problemlöseorientierte Mathematikaufgaben, adressatengerechtes Verfassen von Texten, etc.) transportieren können. Diese Forderung ist nicht ganz einfach zu realisieren. Z.B. decken die baden-württembergischen Vergleichsarbeiten in Mathematik vor allem den Lehrplan ab. Man möchte mit Standardaufgaben prüfen, was nach einem längeren Bildungsabschnitt (z.B. nach Klasse 5 und 6) gelernt wurde. Dies geht aber automatisch zu Lasten fachlicher Tiefe. Mit Standardaufgaben im Multiple-Choice-Format kann man Lehrkräfte kaum dazu bewegen, innovative Unterrichtskonzepte, wie z.B. einen situations- und problemlöseorientierten Mathematikunterricht, zu erproben. Dabei gibt es internationale Studien, die zeigen, dass man mit anspruchsvollen Testaufgaben (sog. performance-based assessments) durchaus innovative didaktische Konzepte in die Schulen und Klassenzimmer „hineintransportieren“ kann.
- Die Testrückmeldungen sollten nicht nur eine soziale Bezugsnorm zur Verfügung stellen (Wie gut ist meine Klasse im Vergleich zum Landesdurchschnitt?), sondern auch eine kriteriale (Welche Kompetenzen haben meine Schüler erreicht?). Wenn Vergleichsarbeiten den Lehrkräften helfen sollen, ihren Unterricht zu verbessern, ist gerade die kriteriale Bezugsnorm von entscheidender Bedeutung. Nur wenn deutlich wird, dass beispielsweise eine bestimmte Schülergruppe in der Klasse sich immer noch auf einer niedrigen Lesekompetenzstufe befindet, können gezielte Fördermaßnahmen geplant und durchgeführt werden. In Baden-Württemberg hat man allerdings von Anfang an auf diese kriteriale Bezugsnorm verzichtet. Den Lehrkräften wird lediglich mitgeteilt, wie gut die Klasse im Vergleich zu einer landesweiten Pilotierungsstudie abgeschnitten hat. Eine nach Kompetenzstufen differenzierte Rückmeldung, wie z.B. bei den Thüringer Kompetenztests oder den Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen, steht nicht zur Verfügung.
- Anspruchsvolle und für die Unterrichtsentwicklung hilfreiche Vergleichsarbeiten unterstützen die Lehrkräfte bei der Analyse von Schülerfehlern. Punktwerte allein sind oft nicht sehr aussagekräftig. Wesentlich hilfreicher sind didaktische Kommentare zu den Aufgaben und Hinweise auf typische Schülerfehler. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für eine systematische Auswertung von zentralen

Tests in den Fachkonferenzen. Auch hier haben die großen, von universitären Instituten entwickelten Vergleichsarbeitsprojekte die Nase vorn (NRW, Thüringen, VERA 3 und VERA 8). Beispielsweise erhalten die an VERA 3 beteiligten Grundschullehrkräfte didaktische Erläuterungen zu den Aufgaben mit verschiedenen Lösungswegen, typischen Schülerfehlern und Anregungen für den Unterricht.

Für die baden-württembergischen Vergleichsarbeiten in der Sekundarstufe gibt es dagegen keine didaktischen Aufgabenkommentare.

- Die Auswertung der Testergebnisse auf Schulebene sollte auf einem „fairen“ Vergleich basieren. Es ist eine Binsenweisheit, dass Schulen nicht direkt miteinander verglichen werden können, weil die Schüler je nach Einzugsgebiet sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen in den Unterricht mitbringen. Entscheidend bei der Beurteilung der Qualität von Schule ist der relative Mehrwert des Unterrichts. Dies ist nur möglich, wenn man Schulen miteinander vergleicht, die eine Elternschaft mit einem vergleichbaren sozio-ökonomischen und kulturellen Hintergrund haben. In Nordrhein-Westfalen werden Schulen beispielsweise nach sozioökonomischen Kriterien in drei Standorttypen eingeteilt. Schulen vergleichen ihr Leistungsergebnis dann nur mit anderen Schulen des gleichen Standorttyps. In Baden-Württemberg werden diese fairen Vergleichsmöglichkeiten nicht berechnet, was zu einem Akzeptanzverlust der Rückmeldedaten bei Lehrkräften führen kann.

Beispiel: Schweizer Klassencockpit

- Die Tests sollten in ihrer Durchführung einfach sein und die zentralen Rückmeldungen sollten schnell zur Verfügung stehen. Ideal wären mehrere Testzeitpunkte pro Schuljahr, die überdies noch von den Lehrkräften selbst bestimmt werden können. Diese Forderung wird von keinem Vergleichsarbeitsprojekt in Deutschland erfüllt. Für positive Beispiele muss man hier auf andere Länder verweisen. Beispielsweise das Projekt „Klassencockpit“ in der Schweiz. Die Lehrkräfte können sich diesem Projekt freiwillig anschließen, können den Zeitpunkt der Leistungsmessung selbst bestimmen und es werden mehrere Leistungstests pro Schuljahr angeboten. Damit können die Lehrkräfte auch noch während einer Unterrichtseinheit auf die Testrückmeldungen reagieren und Inhalte wiederholen oder Schüler gezielt fördern.
- Vergleichsarbeiten sollten kein isoliertes Reformprojekt sein. Vielmehr kommt es darauf an, eine schlüssige Konzeption für die Sicherung und Entwicklung von Schulqualität zu entwickeln und Vergleichsarbeiten in diese Konzeption als Baustein einzufügen. Ganz gut wurde diese Forderung wiederum in Thüringen umgesetzt. Dort wurden verschiedene Reformkonzepte miteinander verknüpft. Beispielsweise werden die Thüringer Kompetenztests zusammen mit anderen Selbstevaluationsinstrumenten von einer Projektgruppe angeboten. Andere Schulentwicklungsvorhaben, wie z.B. das Projekt „Eigenverantwortliche Schule“ oder die Einführung von sog. „Kompetenzberichten“, sind auf das Bildungsmonitoring und die Selbstevaluationsinstrumente abgestimmt.

In Baden-Württemberg waren Diagnose- und Vergleichsarbeiten von Anfang an ein eher isoliertes Unternehmen, das mit den anderen Reformprojekten der Bildungsplanreform 2004 (z.B. Fächerverbünde, Schulcurriculum, etc.) inhaltlich nur wenig zu tun hatte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Vergleichsarbeiten vor allem für das Bildungsmonitoring auf Länder-ebene geeignet sind. Wenn man mit Vergleichsarbeiten die Qualität von Schule und Unterricht verbessern möchte, ist dies allenfalls mit qualitativ hochwertigen Testsystemen möglich. Die baden-württembergische Variante ist weit davon entfernt.

Empirische Befunde zum Umgang mit Tests

Was weiß man eigentlich über die Effekte von zentralen Schulleistungstests? Wie gehen Lehrkräfte und Schulen mit den Daten um? Es gibt Länder, die bereits auf langjährige Erfahrungen mit zentralen Tests im Schulsystem zurückblicken können. Vor allem in den USA und England werden sog. „high stakes tests“ bereits seit den 1970er-Jahren zur Sicherung und Verbesserung der Schulqualität und zur Unterstützung der elterlichen Schulwahl eingesetzt. Natürlich unterscheiden sich die angloamerikanischen Schulsysteme deutlich von zentraleuropäischen, speziell dem deutschen Schulsystem. Wettbewerb und Eigenverantwortung stehen in den USA viel stärker im Vordergrund. Trotz dieser Unterschiede muss man sich mit den internationalen Erfahrungen auseinandersetzen und überlegen, was dies für die Einführung zentraler Tests in Deutschland bedeuten könnte.

In unzähligen empirischen Studien in den USA und England wurde beispielsweise nachgewiesen, dass zentrale Tests immer auch schädliche Nebenwirkungen haben. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Tests sehr eingeschränkte Lernziele überprüfen und die Konsequenzen für Lehrer, Schüler und Schulen hoch sind, wie dies in den USA mittlerweile die Regel ist. Die Lehrkräfte fühlen sich kontrolliert und bereiten ihre Schüler wochenlang gezielt auf die externe Leistungsmessung vor. Einzelschulen versuchen die Testergebnisse geschickt zu beeinflussen, indem schwächere Schüler von den Tests ausgeschlossen werden. Leidtragende dieser Entwicklungen sind in der Regel Schulen mit sozial benachteiligter Schülerschaft.

In Deutschland sieht die Situation zunächst einmal anders aus, weil Lehrkräfte noch keine weitreichenden Konsequenzen zu befürchten haben. Dennoch zeigte sich, dass auch die Vergleichsarbeiten in Deutschland als Kontrolle wahrgenommen werden (Altrichter & Heinrich 2006; Maier 2007). Lehrkräfte sehen darin weniger eine neutrale Rückmeldung, die zur Unterrichtsverbesserung beitragen könnte, sondern eher ein staatliches Kontrollinstrument, das von der Schulleitung oder auch von den Fachkollegen eventuell missbraucht werden könnte, um den eigenen Unterricht auszuspiionieren. Damit sind zwei, ebenfalls durch Studien belegbare Reaktionen vorprogrammiert: Entweder werden die Vergleichsarbeiten abgelehnt und verschwinden im Aktenschrank oder man bemüht sich um eine intensive Testvorbereitung, gewährt großzügige Unterstützung während des Tests, um vor den Kollegen und vor der Schulleitung glänzen zu können.

Ernüchternde Befunde

Was weiß man über den Umgang mit den Testrückmeldungen? In einer Reihe von Studien wurden Primar- und Sekundarschullehrkräfte in Baden-Württemberg zur Nutzung der Diagnose- und Vergleichsarbeitsergebnisse befragt (Maier 2009). Die Interviewbefunde sind zum Teil mehr als ernüchternd. Nur sehr wenige Lehrkräfte berichteten von zusätzlichen Diagnoseinformationen durch Vergleichsarbeiten.

Die eigenen Klassenarbeiten werden als wesentlich detaillierter und genauer beschrieben. Es kommt allenfalls zu einer oberflächlichen Bestätigung bereits bekannter Stärken und Schwächen der Schüler. Viele Lehrkräfte fassen den diagnostischen Nutzen der Tests so zusammen: „Das wusste ich aufgrund meiner Klassenarbeiten und Unterrichtsbeobachtungen auch schon vorher.“

Die Lehrkräfte wurden ebenfalls gefragt, ob sie aufgrund der Vergleichsarbeitsrückmeldungen etwas an ihrem Unterricht verändert haben. Auf diese Frage gab es verschiedenen Antworttendenzen. Eine Gruppe von Lehrkräften fühlte sich durch die Ergebnisse der Vergleichsarbeit bestätigt, wenn das Durchschnittsergebnis der Klasse dem Landesschnitt entsprach oder sogar besser war. Veränderungsbedarf sahen diese Lehrkräfte nicht. Es gab aber auch Lehrkräfte, die das Vergleichsarbeitsergebnis ihrer Klasse durchaus differenziert analysiert hatten und vereinzelt Konsequenzen zogen. In der Regel wurde berichtet, dass man einzelne Testaufgaben und bestimmte Arbeitstechniken noch einmal üben werde. Eine kritische Reflexion der eigenen Unterrichtsmethoden aufgrund der Testrückmeldungen war jedoch so gut wie nicht zu erkennen. Dafür berichteten Lehrkräfte, dass sie Vergleichsarbeiten durchaus auch einsetzen, um den Leistungsdruck auf die Schüler zu erhöhen. Durch die Abschaffung der Benotung wird diese Variante der Nutzung allerdings stark eingeschränkt.

Kaum Diskussionen in der Fachkonferenz

Besonders gering ausgeprägt ist kollegiale Diskussion über Testergebnisse in den Fachkonferenzen oder in der Gesamtlehrerkonferenz. Keine der befragten Lehrkräfte berichtete von Konsequenzen, die man aufgrund der Vergleichsarbeitsrückmeldungen in einem schulischen Gremium beschlossen hatte. Vergleichsarbeiten werden wohl eher als etwas Privates angesehen, das man allenfalls mit befreundeten Kollegen oder mit der Schulleitung bespricht. Ähnlich verläuft die Kommunikation mit den Eltern. Lediglich ein Teil der befragten Lehrkräfte informierte die Eltern ausführlich über die anstehenden Tests. Dabei ging es vorwiegend um die optimale Testvorbereitung der Schüler und weniger um eine systematische Einzelmeldung für Eltern und Schüler. Es gibt anscheinend eine große Hemmschwelle, Vergleichsarbeiten gegenüber Eltern als das zu bezeichnen, was sie sein sollten: eine objektive Rückmeldung für den Lehrer selbst.

Formative Leistungsmessung als Alternative

Die bisher vorliegenden Studien zur Rezeption und Nutzung von zentralen Vergleichsarbeitsrückmeldungen zeichnen kein positives Bild. Zwei Lösungsmöglichkeiten sind nun denkbar. Einmal könnte man die baden-württembergischen Vergleichsarbeiten entlang wissenschaftlicher Standards für zentrale Tests weiterentwickeln. Allerdings stoßen auch technisch ausgefeilte Testsysteme, wie z.B. VERA 3 und VERA 8, in den Schulen auf Widerstand. Lehrkräfte erkennen intuitiv, dass ihnen diese Tests für die tägliche Arbeit nur wenig nutzen. Wie bereits skizziert, sind auch VERA 3 und VERA 8 zunächst einmal Monitoringinstrumente, die allenfalls auf Schulebene für die Selbstevaluation eingesetzt werden können. Eine echte Alternative für die Qualitätsverbesserung von Unterricht sind dagegen Systeme formativer Leistungsmessung, wie sie in anderen Ländern bereits erprobt werden (Black & Wiliam 2009; Walter 2010).

Systeme formativer Leistungsmessung stellen einfache Diagnoseinstrumente für den täglichen Unterricht zur Verfügung. Diese Lernstandsdiagnosen werden bereits während einer Unterrichtseinheit durchgeführt und geben sowohl dem Lehrer als auch dem Schüler (und den Eltern) eine kurze, schnelle Rückmeldung. Ein Beispiel sind sog. „rapid formative assessment“-Programme, die in den USA entwickelt und implementiert wurden. Dabei handelt es sich um computergestützte Systeme kommerzieller Anbieter, die häufige Lern Diagnosen (2- bis 5-mal pro Woche) in Mathematik und Lesen in Form von Multiple-Choice-Aufgaben ermöglichen. Lehrkräfte wählen die Testaufgaben selbst aus und können damit passgenaue Leistungsdiagnosen erstellen. Studien zeigen, dass Lehrkräfte durch „rapid formative assessment“ in verstärktem Maße die Schülerlernvoraussetzungen berücksichtigen und mit den Schülern und Eltern über Lernziele, Bewertungskriterien und Lernhilfen sprechen (Yeh 2006).

Zahlreiche empirische Studien zeigen, dass Methoden der formativen Leistungsmessung zu substanziellen Lernzuwächsen führen (Black & Wiliam 1998; Yeh 2009). Dagegen gibt es keine eindeutigen Befunde zu Leistungseffekten zentraler Tests. Dies gilt vor allem für leistungsschwächere Schüler, die von formativer Leistungsmessung deutlich profitieren, während zentrale, summative Vergleichsarbeiten Leistungsdifferenzen eher noch verstärken (Maier 2010). Es gibt also durchaus sinnvolle Alternativen zu Vergleichsarbeiten. Und es besteht durchaus die Möglichkeit, durch den Einsatz formativer Testsysteme die Diagnosekompetenz von Lehrkräften und damit die individuelle Passung von Unterricht zu verbessern. Allerdings müsste man hierfür die in Deutschland favorisierten Vergleichsarbeitssysteme grundlegend ändern.

Literatur

Altrichter, H. & Heinrich, M. (2006). Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen.

In: W. Böttcher, H.-G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.), Evaluation im Bildungswesen – Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele (S. 52-64). Weinheim und München: Juventa.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5/1, 7–74.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21/1, 5–31.

Maier, U. (2007). Welche Konsequenzen ziehen Mathematiklehrkräfte aus verpflichtenden Diagnose- und Vergleichsarbeiten? *mathematica didacta*, 30/2, 5–31.

Maier, U. (2008). Vergleichsarbeiten im Vergleich – Akzeptanz und wahrgenommener Nutzen standardbasierter Leistungsmessungen in Baden-Württemberg und Thüringen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11/3, 453–474.

Maier, U. (2009). Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Vergleichsarbeiten um? Eine Studie zu testbasierten Schulreformen in Baden-Württemberg und Thüringen. Hohengehren: Schneider-Verlag.

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.

Walter, J. (2010). Schwachstellen bei den Vergleichsarbeiten. Mit der CBM-Methode lassen sich Lernfortschritte besser erfassen. *Schule im Blickpunkt*, 43/3, 12–15.

Yeh, S. S. (2006). Can rapid assessment reduce the pressure? *Teachers College Record*, 108/4, 621–661.

Yeh, S. S. (2009). Class size reduction or rapid formative assessment? A comparison of cost-effectiveness. *Educational Research Review*, 4/1, 7–15.

Prof. Dr. Uwe Maier

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Lehrstuhl für Schulpädagogik

Gleiche Chancen beim Doppelabitur

Wie gemeinsame Kursstufe und Abitur für G8 und G9 vorbereitet werden

Das Abitur 2012 ist eine besondere Herausforderung für die Gymnasien. Der letzte Jahrgang des neunjährigen Gymnasiums und der erste Jahrgang des achtjährigen Gymnasiums legen gemeinsam die Reifeprüfung ab. Beide Jahrgänge werden ab dem Schuljahr 2010/11 in einer gemeinsamen Kursstufe zusammengeführt. Was haben die Schulverwaltung und die Schulen bereits getan, um diese Sondersituation gut vorzubereiten und gut zu bestehen? Claudia Stuhmann, Studiendirektorin und im Kultusministerium Baden-Württemberg zuständig für die Gymnasien, gibt Auskunft.



Claudia Stuhmann

Abiturprüfung zu gestalten, eingehend geprüft und unter Abwägung aller Vor- und Nachteile verworfen. Die Entscheidung, den letzten Jahrgang G9 und den ersten Jahrgang G8 auf der Kursstufe zusammenzuführen und im Abitur gemeinsame Prüfungsaufgaben zu gestalten, haben wir den Gymnasien auf den Schulleitertagungen 2006 mitgeteilt und des Weiteren nochmals schriftlich im Schreiben von Herrn Kultusminister Rau vom 24. Juni 2008 verbunden mit der Bitte, diese Regelung den Eltern des ersten G8-Jahrgangs und des letzten G9-Jahrgangs zu vermitteln.

Warum sind gemeinsame Kursstufen möglich?

Möglich sind eine gemeinsame Kursstufe und eine gemeinsame Abiturprüfung für die beiden Jahrgänge in Baden-Württemberg aufgrund der Eckpunkte der Oberstufe. Bereits im Jahre 2001 wurde die Kursstufe reformiert, statt zwei Leistungskursen wurden fünf vierstündige Kurse eingeführt, die