

Schule im Blick ● punkt

Informationen des Landeselternbeirats Baden-Württemberg



Versteht die Politik nur *Bahnhof*, wenn es um Bildung geht?

Protestplakat am Turm des Stuttgarter Hauptbahnhofs

Foto: Minberg

4 Seiten Hochschule aktuell

Inhaltsverzeichnis

Rücktritt: LEB-Vorsitzende geben Ämter ab	3	Kindergarten: Mehr als eine Bastelstube.	18
Bildungspolitik: Harald Martenstein zur Strukturdebatte	5	Berufsschule: Erfolge sind möglich	19
Kommentar: Bildungspolitik hinterlässt viele Fragen	7	Leserbrief: Spitzenplatz durch Qualitätsoffensive?	20
Gymnasium: Ein „Salem-Jahr“ für alle	8	Neue Studie: Millionenausgaben für die Nachhilfe	21
Neue Werbekampagne: Selbstgerechte Bestnote	9	VBE-Kritik: Kinder aus schwachen Familien benachteiligt.	21
Freie Schulen: Protestaktion in Stuttgart	10	Diagnostik: KMK-Projekt soll Lehrer stärken	22
Bildungsoffensive geht an Privatschulen vorbei	11	Hochschule aktuell	
Lehrerbildung: Anforderungen aus Sicht des LEB	11	Neue Serie: Studenten berichten über ihren Alltag	24
Unterricht: Neue Methode misst Lernfortschritte	12	MINT-Berufe: Neue Datenbank schafft Überblick	25
Familienpolitik: Warum Frankreich wächst	15	Studienabbruch: Studie zeigt Ursachen auf.	26
Grundschulempfehlung: Weg mit der Verbindlichkeit	17	Studienabschluss: Bachelor kommt gut an	27



Christiane Staab,
Vorsitzende des Landeselternbeirats

Das letzte (Gruß-)Wort

Liebe Leserinnen und Leser,

mit diesem Heft verabschiede ich mich von Ihnen als 1. Vorsitzende des Landeselternbeirats. Warum und weshalb können sie auf Seite 3 in Ruhe nachlesen.

Ich bedanke mich bei Ihnen allen für Ihr Engagement, Ihre Unterstützung, Ihre positive und negative Kritik, die mich und den ganzen Landeselternbeirat immer bewegt hat, noch besser zu werden. Frau Wiegert und ich hoffen, dass wir mit unserer sehr offenen Aufarbeitung der letzten 5 Jahre all denjenigen, die uns nachfolgen, vielleicht das eine oder andere belastende Erlebnis ersparen können.

Wir wünschen Ihnen und uns, dass diejenigen, für die der Landeselternbeirat, aber auch Sie als Elternbeiratsvorsitzende ehrenamtlich arbeiten, diese Arbeit endlich anerkennen und die vielbeschworene Erziehungspartnerschaft auch an allen Stellen ernst nehmen.

Wir Elternvertreter arbeiten alle, ohne dass dies in irgendeiner Weise finanziell entschädigt wird. Was wir uns als Honorar erhoffen, das ist eine kindgerechte Schule für alle Kinder in Ba-

den-Württemberg. Dieser Lohn ist uns verwehrt worden. Ich wünsche mir, dass vielleicht einer von Ihnen diesen Lohn erhält, im Sinne unserer Kinder und Kindeskinde.

Ich wünsche Ihnen allen für Ihre Arbeit die nötige Kraft, das innere Feuer, das uns täglich antreibt, und vor allem Gottes Segen.

Herzlichst

Ihre

Christiane Staab

Impressum: Herausgeber: Der Landeselternbeirat Baden-Württemberg, Alexanderstraße 81, 70182 Stuttgart, Vorsitzende: Christiane Staab – Schriftleitung: Sylvia Wiegert (sw), Margeritenweg 2, 72250 Freudenstadt, E-Mail: sib@leb-bw.de, Internet: www.leb-bw.de. Weitere Mitarbeiter der Redaktion: Uwe Bimmler (ub), 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.

Eckpunkte zur Lehrerausbildung

- Zur Gewinnung von geeigneten Studierenden ist es dringend notwendig, **Eignungstests** verpflichtend als Studieneingangsvoraussetzung vorzuschalten. Diese Selektion muss mit Blick auf die Unterrichtsqualität, aber auch aus Gründen der beruflichen Zufriedenheit und des beruflichen Erfolgs der späteren Lehrkräfte stattfinden. Eigenschaften wie die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, Vorbildcharakter, Empathie, Teamfähigkeit und Selbstbewusstsein können in der Ausbildung nur verstärkt, nicht aber neu angelegt werden.
- Die Benotung von **Praktika** ist unabdingbar. Bei Nichtbestehen müssen Studierende konsequent dazu bewegt werden, nicht in den Lehrerberuf einzutreten.
- Das Thema „**Elternarbeit**“ muss verpflichtend frühzeitig in die Ausbildung eingebaut werden. Eltern und Lehrer müssen eine Erziehungsgemeinschaft auf gleicher Augenhöhe pflegen. Leider wird dies heute immer noch von vielen Lehrern nicht erkannt. Daran ist auch die fehlende Vorbereitung auf die Elternarbeit in der Ausbildung schuld.
- **Diagnostik-Module**, im Bereich Lernverzögerungen, Lernbehinderungen und Umgang mit Maßnahmen zur konkreten Hilfestellung, müssen von jedem Studierenden verpflichtend und umfangreich besucht werden.
- Der professionelle **Umgang mit der Heterogenität** der Menschen ist in einer pluralen Gesellschaft der Schlüssel zum individuellen Lernerfolg. Binnendifferenzierendes Unterrichten ist heute angesichts der Unterschiedlichkeiten der Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder wichtiger denn je. Lehrer, die diese Differenzierungsarbeit nicht beherrschen, unterrichten Fächer statt Kinder.
- Das **fächerübergreifende Unterrichten** liegt allen Bildungsplänen zugrunde. Das bedeutet, dass neben der hohen Fachlichkeit in einzelnen Bereichen auch erlernt werden muss, wie im Team fächerübergreifend Themenfelder erarbeitet und didaktisch aufbereitet werden. Die einzelnen Disziplinen müssen sich vorurteilsfrei begegnen und gemeinsame Curricula entwickeln.
- Mediengestütztes Unterrichten ist der Schlüssel zur Vermittlung von **Medienkompetenz** an Kinder und Jugendli-

che. Es ist unabdingbar, dass Studierende bereits früh an den Umgang mit modernen Medien herangeführt werden. Insbesondere die offenkundige Scheu weiblicher Lehrkräfte mediengestützt zu unterrichten, führt zunehmend zu einem Auseinanderklaffen der schulischen und der tatsächlichen medial geprägten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

- Für GrundschullehrerInnen ist es wichtig, auf viele Fragen der Kinder Antworten zu haben und ein hohes Maß an „Weltwissen“ zu besitzen. Daher ist dringend geboten, Studierenden neben dem „Pflichtenkatalog“ genug Raum und Zeit zu gewähren, sich auch als Persönlichkeit weiterzubilden. Ein guter Lehrer ist nicht unbedingt derjenige, der in der Mindeststudienzeit seine Scheine abgearbeitet hat, sondern ein ganzheitlich gebildeter und geprägter Mensch.

Fazit

Diese Forderungen insbesondere bei der Studierendenauswahl mit Blick auf möglicherweise entstehende Kosten nicht zu erfüllen bedeutet ein „Weiter-so“. Nur in einzelnen Fächern ein bisschen „herumzuändern“ und „hier und da ein bisschen mehr Diagnostik oder Kommunikationstraining“ wird keinen Erfolg bringen.

Zu viele Studien haben aufgezeigt, dass die fehlerhafte Auswahl der Studierenden sowie die nicht erfolgende Korrektur im Rahmen der weiteren Ausbildung wie in kaum einem anderen Berufsfeld zu früher krankheitsbedingter Arbeitsunfähigkeit führen, zu Frustration, zu Passivität. Opfer dieser mangelhaften Auswahl sind die Kinder, aber vor allem auch die betroffenen Lehrkräfte selbst.

Lediglich eine radikale Umkehr hin zu einem Studium, in dem Befähigung und Leistung permanent dokumentiert werden, in dem Raum ist, sich auch persönlich weiterzubilden und weiterzuentwickeln, wird leistungsbereite und leistungsorientierte Abiturienten dazu bewegen, ein solches Studium aufzunehmen. Mit Blick auf die Berufstätigkeit an einer Schule liegt nirgendwo weniger Würze in der Kürze als in einem Lehramtsstudium.

Am Ende haben wir vielleicht weniger, dafür aber sicher geeignetere Lehramtsanwärter.

Schwachstellen bei den Vergleichsarbeiten

Mit der CBM-Methode lassen sich Lernfortschritte besser erfassen

Schule und Unterricht haben die Aufgabe, Schülern Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die sie später im Leben und im Beruf zu mündigen und angemessen ausgebildeten Mitgliedern der Gesellschaft machen sollen. Das Feststellen des aktuellen schulischen Leistungsstands spielt dabei eine wichtige Rolle. Nur durch zuverlässige Informationen darüber, was ein Kind schon kann, wird es der Lehrkraft möglich, rational begründete Entscheidungen zu treffen. Während die klassischen Tests wie Diagnose- und Vergleichsarbeiten hierzulande bekannt sind, stellt Professor Dr. Jürgen Walter vom Institut für Heilpädagogik der Universität Flensburg im Folgenden eine Me-



Prof. Dr. Jürgen Walter

thode aus den USA vor, die Curriculumbasiertes Messen (CBM) heißt.

Die Erfassung des aktuellen Leistungsstands eines Kindes ist eine Sache, das kontinuierliche und engmaschige Beobachten von Leistungsentwicklungen (Monitoring) über die Zeit hinweg ist eine andere. Entsprechende Informationen stellen eine notwendige Voraussetzung nicht nur für das Erstellen bzw. Fortschreiben von individuellen Förderplänen und den daraus resultierenden Fördermaßnahmen dar, sondern für adaptiven Unterricht allgemein (vgl. Helmke & Weinert, 1997; Wember, 2007; Walter, 2008a).

In der Vergangenheit wurde die Erfassung sowohl des aktuellen Leistungsstands als auch die Leistungsentwicklung – wenn überhaupt – durch kommerziell verfügbare standardisierte Tests realisiert.

Wie weiter unten dargelegt wird, bringt der Einsatz dieser Verfahren aber eine Reihe von Nachteilen mit sich. Eine alternative Vorgehensweise wurde in den letzten Jahren in den USA unter dem Namen „curriculum-based measurement“, also Curriculumbasiertes Messen (CBM), entwickelt und im deutschen Sprachraum aufgegriffen (vgl. Klauer, 2006; Strathmann & Klauer, 2008; Walter, 2008a,b; 2009; 2010). Dabei handelt es sich um ein Verfahren, mit dessen Hilfe

die Leistungsentwicklung von Schülern über die Zeit hinweg zuverlässig, valide und änderungssensibel erfasst werden kann, so dass die Möglichkeit besteht, aus den gewonnenen diagnostischen Daten Konsequenzen für den Unterricht zu ziehen. Diese Vorgehensweise wird in der Unterrichtsforschung systematische formative Evaluation von Unterricht genannt. Im Moment am besten erforscht sind die Anwendungsmöglichkeiten in den Bereichen des Lesens, Schreibens und Rechnens, was keineswegs bedeutet, dass die Vorgehensweise nicht auch auf andere Fächer oder Inhalte übertragen werden kann (vgl. Klauer, 2006).

Nachteile klassischer Tests

Klassisch konzipierte normbasierte Schulleistungstests versuchen Schulleistung allgemeingültig für bestimmte Altersklassen schul- und länderübergreifend national zu definieren (vgl. z.B. VERA). Solche Tests können in manchen Situationen nützliche Informationen liefern, besitzen auf der anderen Seite aber auch Nachteile:

- Es ist leicht nachvollziehbar, dass der aktuelle Leistungsstand einer Klasse immer mehr oder weniger stark vom bundesweiten Mittelwert abweicht, weil curriculare und lokale Besonderheiten (z. B. das Einbeziehen spezieller Inhalte oder die unterschiedliche zeitliche Verteilung von Lernstoff über das Schuljahr) bei der Erstellung der Norm keine oder nur teilweise Berücksichtigung gefunden haben. Sowohl das Niveau des Leistungsstands als auch die Höhe der Lernfortschritte von Schülern würden hier falsch eingeschätzt.
- Standardisierte Schulleistungstests sind nicht dafür konzipiert, zeitlich engmaschig (z. B. wöchentlich) wiederholt ein-

gesetzt zu werden. Bis zum Feststellen von Leistungsveränderungen muss in der Regel mehrere Monate gewartet werden, ohne dass ermittelt werden kann, ob Schüler tatsächlich substanziell vom aktuellen Unterricht profitieren bzw. ob und in welchem Maße Lehrer unterrichtliche Maßnahmen verändern oder intensivieren sollten.

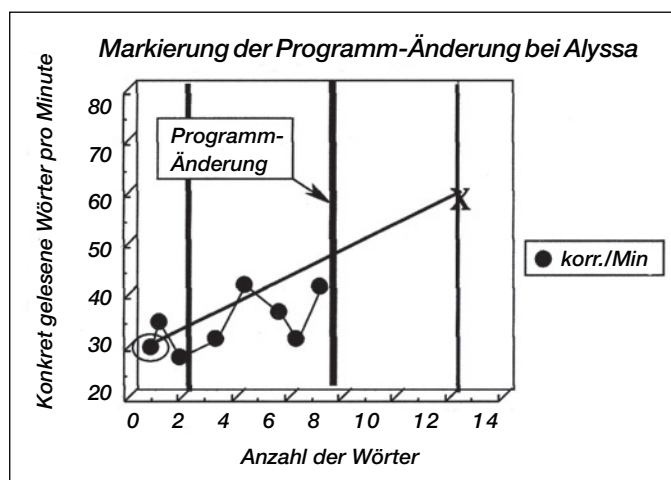


Abbildung 1

- Daraus ergibt sich auch, dass klassische Schulleistungstests (und damit auch Vergleichsarbeiten) nicht sehr sensibel auf kurzfristige Leistungsveränderungen reagieren, so dass mit hoher Wahrscheinlichkeit Verbesserungen oder Verschlechterungen bei einzelnen Schülern unentdeckt bleiben.

- Die Durchführung und Auswertung klassischer Schulleistungstests ist sehr aufwändig. Dies führt zu geringer Akzeptanz in der Schulpraxis.

Die Vorteile von CBM

Dem gegenüber besitzt CBM im Vergleich zu anderen Testmethoden folgende Vorteile:

- Aufgrund der grundsätzlichen Nähe zum Curriculum und der Übereinstimmung mit den Unterrichtsinhalten der einzelnen Klasse bildet CBM sowohl den Leistungsstand als auch die Leistungsveränderung lokal deutlich valider und sensibler ab, indem auch tatsächlich das erfasst wird, was im Unterricht gelehrt wurde.
- CBM-Proben sind in der Regel so konzipiert, dass sie sowohl schnell durchführbar als auch ökonomisch auswertbar sind. Üblicherweise sollen Durchführung und Auswertung nicht mehr als drei bis fünf Minuten pro Schüler in Anspruch nehmen, wobei hier noch zwischen Einzel- und Gruppentests zu unterscheiden ist (vgl. Walter, 2009b).

Addition 1	23 + 5 =	41 + ___ = 78	57 + 3 =	60 + ___ = 100
Addition 2	85 + 8 =	58 + ___ = 82	25 + 18 =	79 + ___ = 100
Subtraktion 1	17 – 6 =	88 – 55 =	34 – ___ = 31	98 – ___ = 54
Subtraktion 2	43 – 26 =	91 – 12 =	63 – ___ = 47	35 – ___ = 9
Multiplikation	4 · 6 =	7 · 8 =	5 · ___ = 35	40 = ___ · 10
Division	18 : 3 =	42 : 6 =	35 : 7 =	64 : 8 =
Größen	30 + 24 =	76 cm – 17 cm =	7 · 4 Wochen =	36 Stück : 4 =

Tabelle 1: Teilfertigkeiten für einen kontextvaliden Test der Mathematik-Kompetenzen für das 2. Schuljahr (Klauer, 2006, S. 19).

deren Ergebnisse dann grafisch dargestellt werden können und sollen.

- CBM hat sich nach bisherigen Befunden (vgl. Walter 2008a; 2009b) auch über kurze Zeiträume hinweg als veränderungssensibel erwiesen. Damit lassen sich Lernfortschritte

über mehrere Tage und Wochen hinweg feststellen und damit kurzfristig Maßnahmen planen und ergreifen, wenn Schüler z.B. vom gegenwärtigen Unterricht nicht oder in nicht genügendem Maße profitieren.

Leistungsverbesserungen durch CBM

Gerade von Praktikern wird immer wieder gefragt, ob CBM tatsächlich zu Leistungsverbesserungen bei Schülern führt. Spekuliert der Fragesteller darauf, dass sich möglicherweise allein durch die Applikation des Messverfahrens Leistungsverbesserungen einstellen, so muss die Frage verneint werden (vgl. Stecker, Fuchs & Fuchs, 2005). Ist man jedoch gewillt, die Daten der CBM-Messungen grafisch aufzubereiten, nach einem vorher festgelegten Regelsystem als Rückmeldung bezüglich des eigenen Unterrichts zu interpretieren und bestimmte Maßnahmen bei unbefriedigendem Leistungszuwachs durchzuführen, ist die gestellte Frage auf jeden Fall zu bejahen (vgl. Walter, 2008a, und Abbildung 1).

Zusammengefasst: Lehrer, die selbstinitiiert ihren Unterricht mit Hilfe von CBM einer systematischen formativen Evaluation unterziehen (also CBM als Mittel zum Zweck), können bei ihren Schülern einen erheblichen Lernzuwachs von 0.70 Standardabweichungen oder 26 Perzentilpunkten generieren. Deutlich verstärkt werden kann dieser Effekt, wenn sie

- Techniken der Verhaltensmodifikation anwenden (vgl. Lysakowski & Walberg, 1981, 1982),
- Regeln der Dateninterpretation einhalten und
- Möglichkeiten der grafischen Darstellung (vgl. Abb. 1) verwenden.

Grundsätzliche Vorgehensweise

Deno, Mirkin und Chiang (1982) identifizierten das flüssige Lesen von Textabschnitten aus Büchern als einen gültigen Indikator (Anzahl korrekt gelesener Wörter pro Minute) für die allgemeine Lesekompetenz bzw. für das Leseverständnis. Das Lesen von Textabschnitten (z. B. aus altersgemäßen Büchern) stellt ja schließlich einen komplexen Vorgang dar, bei dem die automatisierte Realisierung von Buchstabe-Laut-Beziehungen, visuelle und phonologische Analyse-Syntheseprozesse, der Zugriff ins interne Lexikon, das Herstellen und Antizipieren von Sinnbezügen innerhalb und zwischen Sätzen, das Aktivieren von Vorwissen etc. realisiert werden muss.

Für den deutschsprachigen Raum finden sich bei Walter (2008b) entsprechende Daten zur Reliabilität, Validität sowie Änderungssensibilität. Wer sich bezüglich des Lesens nicht selber entsprechende Textabschnitte zusammensuchen will, findet bei Walter (2010) ein fertiges und sorgfältig entwickeltes Messinstrument. Neuerdings wird auch eine Messtechnik (MAZE-Prozedur) entwickelt, die auf Gruppenbasis realisiert oder per Laptop angeboten werden kann (vgl. Souvignier, Mar-der & Wildfeuer, 2008; Walter, 2009b; Walter, i.V.).

Für den Bereich der Mathematik hat man bisher keinen allgemeinen robusten Indikator finden können (vgl. den Überblick bei Foegen, Jiban & Deno, 2007). Fuchs (2004) schlägt hier einen zweiten Weg zur Konstruktion von CBM-Maßen (kontextvaliden Tests) vor, nämlich das systematische Zusammenstellen von Aufgabengruppen, die diejenigen Teilfertigkeiten repräsentieren, die z.B. am Ende eines Schuljahrs beherrscht werden sollen. Ein Beispiel hierfür (vgl. Tabelle 1) ist aus Klauer (2006) entnommen.

In der Tabelle sind sieben Aufgabenklassen (Teilfertigkeiten von „Addition 1“ bis „Größen“) auf der Basis von je vier Aufgaben-

typen definiert, deren Gesamtheit das komplexe Lernziel z. B. für die 2. Klasse definiert. Ersetzt man die aktuellen Zahlen jeweils durch andere, erhält man weitere Paralleltests, mit denen man dann die Lernfortschrittsmessung durchführen kann.

Foegen, Jiban & Deno (2007) berichten in ihrem Überblick von Korrelationen zwischen .50 und .70 zwischen CBM-Maßen in Mathematik und entsprechenden klassischen Schulleistungstests. Das sind Größenordnungen, die an die Validitätskoeffizienten üblicher standardisierter Leistungsproben heranreichen.

Abschließende Bemerkungen

Im vorliegenden Beitrag wurde der Versuch unternommen, vor allem vor dem Hintergrund US-amerikanischer Forschungsbefunde die grundsätzliche Vorgehensweise von CBM am Beispiel des Erfassens der Fortschritte beim Lesen und der Grundrechenarten zu skizzieren. Selbstverständlich kann dies auf andere Unterrichtsfächer übertragen werden. Dabei ist Curriculumbasiertes Messen nicht Selbstzweck, sondern ist eingebettet in ein Konzept von adaptivem Unterricht (vgl. Walter, 2008a), nämlich dem sogenannten RTI-Paradigma, einer bestimmten Art der systematischen formativen Evaluation von Unterricht: RTI steht für Response-to-Instruction. Dabei sollen Daten gesammelt werden, die vor allem den Lehrkräften Informationen darüber liefern, ob und in welchem Maße Schüler von ihrem Unterrichtsangebot profitieren, mit dem Ziel der Verbesserung des Unterrichts. Dabei scheint aber schon jetzt klar zu sein, dass nur Lehrer, die aufgrund der Rückmeldungen durch CBM Veränderungen in ihrem Unterricht vornehmen, Leistungsverbesserungen ihrer Schüler erreichen (vgl. Fuchs, Fuchs, Hamlett, Phillips & Bentz, 1994; Coddington, Skowron & Pace, 2005).

Erste, Erfolg versprechende Erfahrungen mit dieser Vorgehensweise wurden im Rahmen der Lehrerbildung gemacht. Es wird im deutschsprachigen Raum nötig sein, in systematisch-experimentell angelegten Untersuchungen die US-Befunde zu replizieren und gegebenenfalls die praktische Vorgehensweise zu verändern. Darüber hinaus sind entsprechende Lehrerfortbildungsmaßnahmen zu initiieren, um einen flächendeckenden Einsatz dieser Form von den Lernprozess begleitender Diagnostik überhaupt erst zu ermöglichen.

Literatur

- Coddington, R.S., Skowron, J. & Pace, G.M. (2005). Back to basics: Training teachers to interpret curriculum-based data and create observable objectives. *Behavioral Interventions*, 20, 165–176.
- Deno, S. L., Mirkin, P.K. & Chiang, B. (1982). Identifying valid measures of reading. *Exceptional Children*, 49, 36–45.
- Foegen, A., Jiban, C. & Deno, S. (2007). Progress monitoring measures in mathematics. *The Journal of Special Education*, 41, 121–139.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hamlett, C.L., Phillips, N.B. & Bentz, J. (1994). Classwide curriculum-based measurement: Helping general educators meet the challenge of student diversity. *Exceptional Children*, 60, 518–537.
- Fuchs, L. S. (2004). The past, present, and future of curriculum-based measurement research. *School Psychology Review*, 33, 188–192.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Klauer, K. J. (2006). Erfassung des Lernfortschritts durch curriculumbasierte Messung. *Heilpädagogische Forschung*, 32, 16–26.
- Lysakowski, R. S. & Walberg, H. J. (1981). Classroom reinforcement and learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 75, 69–77.

- Lysakowski, R. S. & Walberg, H. J. (1982). Instructional effects of cues, participation, and corrective feedback: A quantitative synthesis. *American Educational Research Journal*, 19, 559–578.
- Souvignier, E., Marder, E. & Wildfeuer, H.-P. (2008). Regelmäßige Lernfortschrittsmessung per Internet als Beitrag zur Verbesserung von Schulqualität [PDF-Datei als Internet-Download]. Verfügbar unter: http://www.moderner-staat.com/Personall_Hfp_SouvignierMarder-Wildfeuer.pdf [24.04.2009].
- 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, 795–819.
- Strathmann, A. M. & Klauer, K. J. (2008). Diagnostik des Lernverlaufs. Eine Pilotstudie am Beispiel der Entwicklung der Rechtschreibkompetenz. *Sonderpädagogik*, 38, 5–25.
- Walter, J. (2008a). Adaptiver Unterricht erneut betrachtet: Über die Notwendigkeit systematischer formativer Evaluation von Lehr- und Lernprozessen und die daraus resultierende Diagnostik und Neudefinition von Lernstörungen nach dem RTI-Paradigma. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 202–215.
- Walter, J. (2008b). Curriculumbasiertes Messen (CBM) als lernprozessbegleitende Diagnostik: Erste deutschsprachige Ergebnisse zur Validität, Reliabilität und Veränderungssensibilität eines robusten Indikators zur Lernfortschrittsmessung beim Lesen. *Heilpädagogische Forschung*, 34, 62–79.
- Walter, J. (2009a). Theorie und Praxis Curriculumbasierten Messens (CBM) in Unterricht und Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 162–170.
- Walter, J. (2009b). Eignet sich die Messtechnik „MAZE“ zur Erfassung von Lesekompetenzen als lernprozessbegleitende Diagnostik? *Heilpädagogische Forschung*, 35, 62–75.
- Walter, J. (2010). Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL). Ein curriculumbasiertes Verfahren. Manual. Lesetexte. Lernfortschrittsprotokolle. Göttingen: Hogrefe.
- Walter, J. (i.V.). Psychometrische Merkmale eines computergestützten Verfahrens zur Lernfortschrittsmessung beim Lesen (C-MAZE). i.V.
- Wember, F.B. (2007). Direkter Unterricht. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 437–466). Göttingen: Hogrefe.
- Waymann, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Ticha, R. & Espin, C. (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *The Journal of Special Education*, 41, 85–120.

Wer sich für mehr Details der Vorgehensweise interessiert, findet einschlägige Artikel im Internet unter <http://www.foerderpaedagogik.uni-flensburg.de> (Menü-Punkt: Dokumentservice – Berichte aus der Abteilung) sowie unter dem Menü-Punkt: „Unterrichtseinheiten im Netz“.

*Prof. Dr. Jürgen Walter,
Universität Flensburg, Abteilung Lernbehinderten- und
Förderpädagogik, Institut für Heilpädagogik,
Thomas-Fincke-Straße, 24943 Flensburg,
walter@uni-flensburg.de*

Frankreich wächst und Deutschland schrumpft

Aktivere Familienpolitik im Nachbarland zeigt Wirkung auf Geburtenrate

Wer bei Kehl am Rhein oder bei Saarbrücken die Grenze zu unserem westlichen Nachbarn überschreitet, betritt ein Land mit einer grundsätzlich anderen demografischen Entwicklung: Während in Deutschland seit 1972 Jahr für Jahr mehr Menschen sterben als geboren werden, die Bevölkerung lange Zeit nur aufgrund von Zuwanderung gewachsen ist und seit 2003 sogar schrumpft, steigt die Einwohnerzahl Frankreichs kontinuierlich an – 2008 um rund 350.000. Dieses Wachstum von 0,5 Prozent im Jahr fußt zu vier Fünfteln auf einem Geburtenüberschuss und nur zu einem Fünftel auf Migration.

Nach den Vorausberechnungen der nationalen statistischen Ämter hat Deutschland bis 2050 angesichts eines wachsenden Geburtendefizits einen Bevölkerungsschwund von acht bis 14 Millionen zu erwarten. Frankreich dürfte im gleichen Zeitraum acht Millionen Einwohner hinzugewinnen. Damit wird es wahrscheinlich, dass Frankreich um die Mitte des Jahrhunderts mehr Einwohner haben wird als Deutschland, obwohl die „Grande Nation“ heute noch um 20 Millionen Einwohner zurückliegt. Weil die Bevölkerung Frankreichs darüber hinaus deutlich jünger bleiben wird als die deutsche, ist auch zu erwarten, dass sich die Wirtschaftskraft beider Länder zugunsten Frankreichs verschieben wird. Dies ist die Aussage des neuen Diskussionspapiers „Ungleiche Nachbarn“ des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung.



*Die Verfasser der Studie (vlnr):
Stephan Sievert, Reiner Klingholz*



Bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Erklären lassen sich die sehr unterschiedlichen Bevölkerungstrends in Deutschland und Frankreich nicht mit den Wanderungen, sondern damit, dass Französischen konstant mehr Kinder bekommen als deutsche Frauen und dass sich dieser Vorsprung in den letzten Jahren sogar vergrößert hat.

Diese Entwicklung hat ihre Ursache paradoxerweise im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert, als Deutschlands Bevölkerungswachstum jenes von Frankreich um ein Vielfaches übertraf. Aus Furcht vor dem wachsenden Nachbarn stand das Thema aktive Familienpolitik daher in Frankreich viel früher auf der politischen Agenda als in Deutschland.

Als Geburtsstunde umfassender staatlicher Maßnahmen gilt der 1939 verabschiedete Code de la Famille. Basierte dieser zunächst noch auf der Unterstützung von Familien, in denen es eine Hausfrau und einen erwerbstätigen Ehemann gab, wurde er im Laufe der Zeit konsequent den gesellschaftlichen Gegebenheiten angepasst.

Schon in den 1970er Jahren bemühte sich die Politik um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie und unterstützte das Zwei-Verdiener-Modell mit guten öffentlichen Betreuungsmöglichkeiten auch für unter Dreijährige. So kam es, dass