

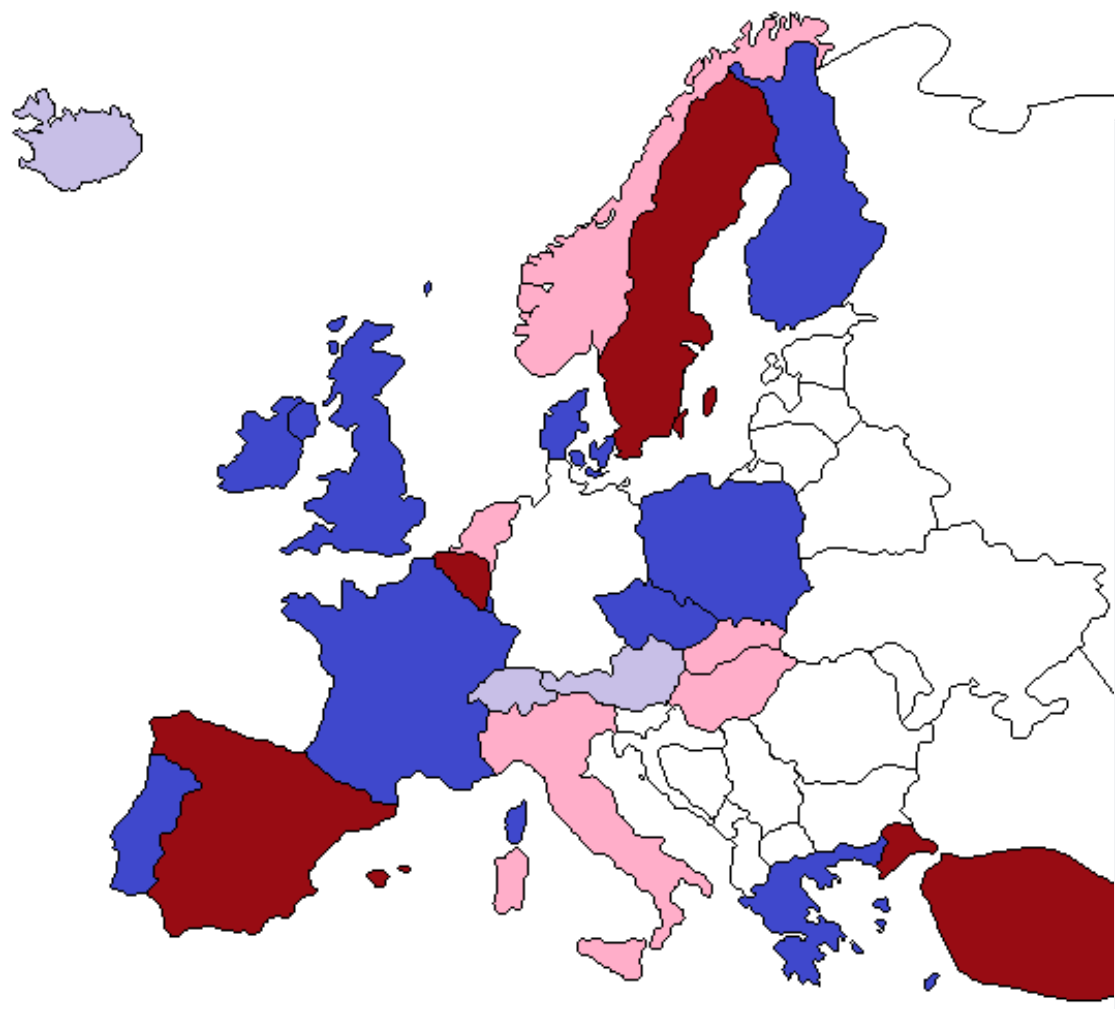
Funktionen, Formen und Wirkungen zentraler Abschlussprüfungen

Ein Überblick

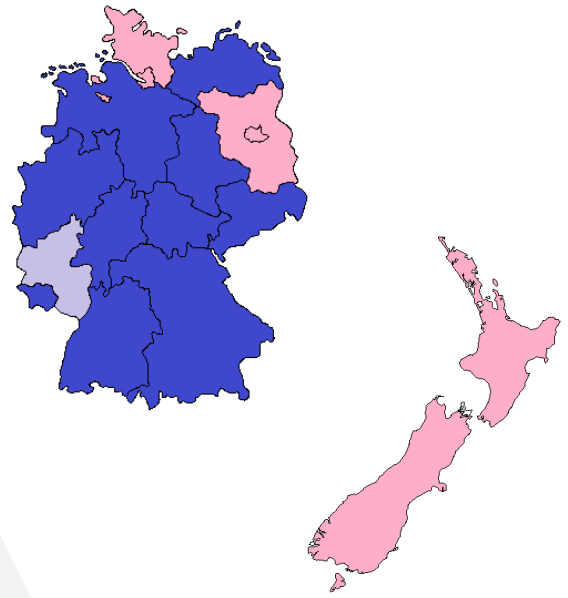
Bildungsforschung 2020

Forum 3: Wie kommt die Bildungspolitik zu ihrem Wissen?

Esther Dominique Klein
Universität Duisburg-Essen



- Zentrale Abschlussprüfungen
- Zentrale und dezentrale Abschlussprüfungen
- Dezentrale Abschlussprüfungen
- Keine Abschlussprüfungen oder kein einheitliches Verfahren



Gliederung

I. Funktionen zentraler Abschlussprüfungen:

*Zwischen Vergleichbarkeitssicherung, Rechenschaftslegung
und Schulentwicklung*

II. Formen zentraler Abschlussprüfungen:

Zentralität des Verfahrens und Aufgabenqualität

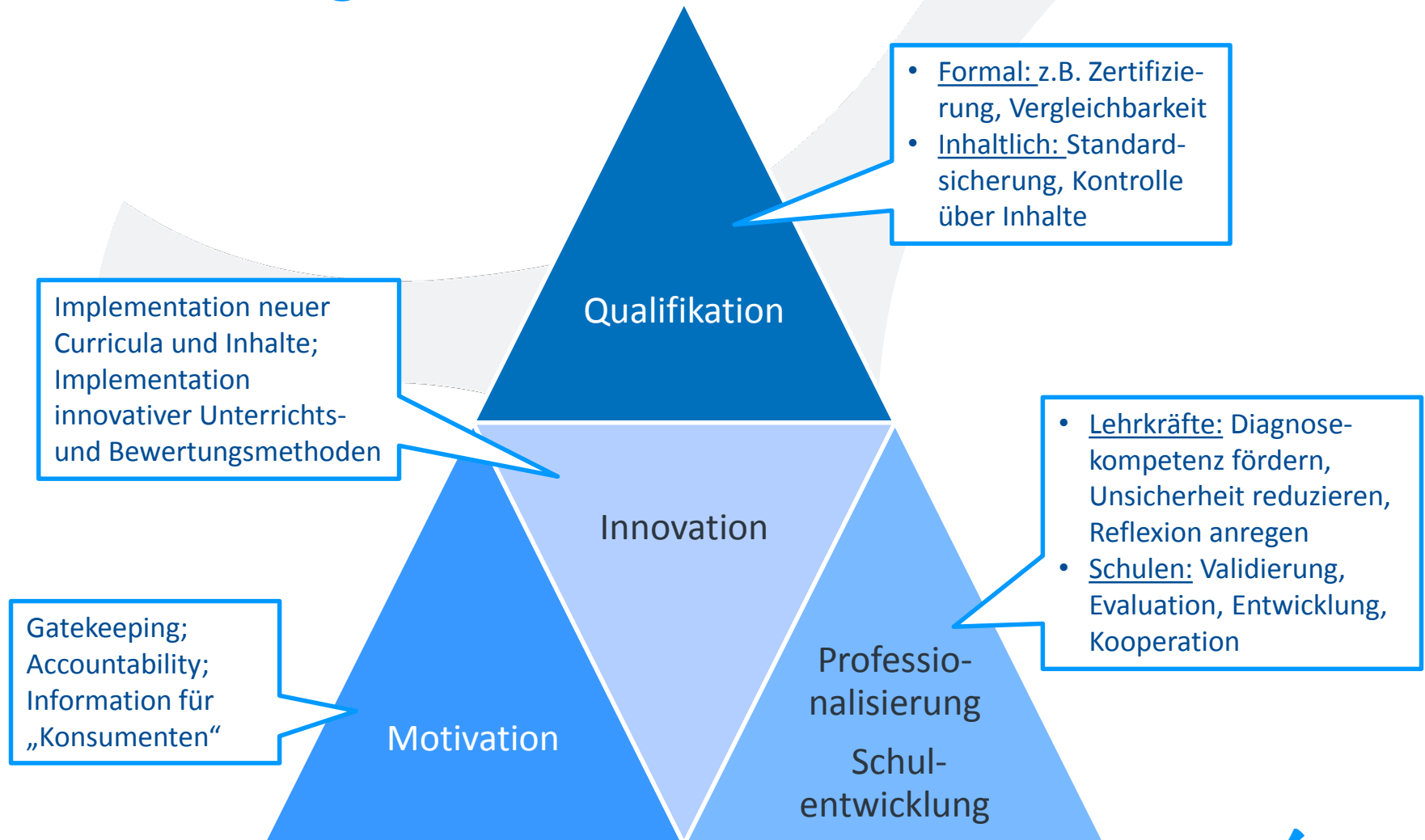
III. Wirkungen zentraler Abschlussprüfungen:

Intendierte Effekte und „Nebenwirkungen“

Funktionen zentraler Abschlussprüfungen:

*Zwischen Vergleichbarkeitssicherung,
Rechenschaftslegung und Schulentwicklung*

Mögliche Funktionen von ZAP



Funktionen von ZAP analysieren

- Dokumentenanalysen (Webseiten, Pressemitteilungen, Schulgesetze)



→ *Webseite des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*

ZAP für „größere Transparenz der Anforderungen, bessere Vergleichbarkeit von Leistungen, größere Gerechtigkeit bei der Abschlussvergabe.[...]

Leistungsfähigkeit des Schulsystems: [...] Auf der Grundlage der gewonnenen Daten können Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung eingeleitet werden.“

(<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/zp10/ziele/>)

- Interviews

Drei internationale Beispiele

→ Experteninterviews mit Vertreter*inne*n der zuständigen Behörden

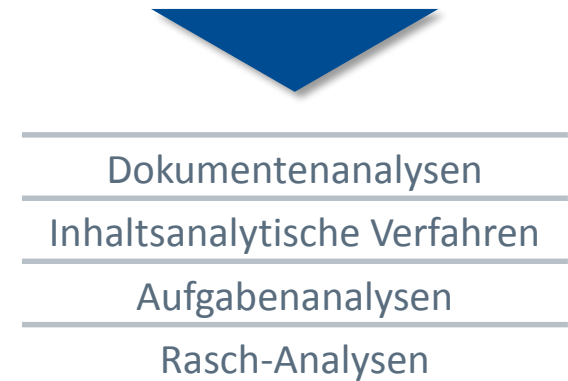


(Klein 2013)

Formen und Elemente zentraler Abschlussprüfungen:

Zentralität des Verfahrens und Aufgabenqualität

Elemente von ZAP analysieren



Wie zentral sind zentrale Prüfungen?

(Klein et al. 2009)

| | <i>Niedrigere Standardisierung</i> | <i>Mittlere Standardisierung</i> | <i>Höhere Standardisierung</i> |
|----------------------------------|--|---|---|
| Reichweite | ZAP: schriftlich DAP*: schriftlich oder mündlich | ZAP: schriftlich DAP*: keine | ZAP: schriftlich und mündlich DAP*: keine |
| Anzahl ZAP | 1 | 4 | alle Fächer |
| Aufgaben- entwicklung | Einzelne Lehrkräfte dezentralisiert | Prüfungskommission (ohne Training) | Prüfungskommission (mit Training) |
| Korrektur- instanzen | 1 | 2 | 3 |
| Erstkorrektur | intern | Extern Lehrkraft einer anderen Schule | Extern Prüfer der Prüfungskommission |
| Korrektur- vorgaben | keine | global | detailliert |

DAP = dezentrale Abschlussprüfungen

Wie zentral sind deutsche Zentralabiturprüfungen?

(Klein et al. 2009)

| | | <i>Niedrigere Standardisierung</i> | <i>Mittlere Standardisierung</i> | <i>Höhere Standardisierung</i> |
|--------------------------|---|--|---|---|
| Reichweite |  | ZAP: schriftlich DAP*: schriftlich oder mündlich | ZAP: schriftlich DAP*: keine | ZAP: schriftlich und mündlich DAP*: keine |
| Anzahl ZAP |  | 1 | 4 | alle Fächer |
| Aufgaben- entwicklung |  | Einzelne Lehrkräfte dezentralisiert | Prüfungskommission (ohne Training) | Prüfungskommission (mit Training) |
| Korrektur- instanzen |  | 1 | 2 | 3 |
| Erstkorrektur |  | intern | Extern Lehrkraft einer anderen Schule | Extern Prüfer der Prüfungskommission |
| Korrektur- vorgaben |  | keine | global | detailliert |

DAP = dezentrale Abschlussprüfungen

Welche Güte haben die Aufgaben in ZAP?



→ Studien zu Aufgaben in Mathematik und Naturwissenschaften

- kognitiv **weniger anspruchsvoll**, aber **lehrplanvalide**
(z.B. Kühn 2010, 2011a, b; Kühn & Dörflinger-Noe, 2013)
- unter fachdidaktischen Gesichtspunkten
(Schoppmeier et al. 2012; K...
- Einschätzungen von Lehrkräften
(LISUM, z.B. 2011; Appius & ...)

Für das erfolgreiche Bearbeiten und Lösen einer Aufgabe sind kognitive Prozesse unterschiedlichen Komplexitätsgrades anzuwenden – von einfachen Routinetätigkeiten (z.B. Wiedergabe von Fakten) bis hin zur Bearbeitung komplexer Fragestellungen (z.B. um Probleme zu formulieren).

Inter- nationale Befunde

→ Studien zu Aufgaben in ...

- Kognitiv **anspruchsvolle** Aufgaben:
Befunde aus England, Finnland, Japan, New South Wales (Baumgart & Halse 1999; Britton & Raizen 1996; Ofqual 2012; Tikkanen 2010; Tikkanen & Aksela 2012)
- kognitiv **weniger anspruchsvolle** Aufgaben:
Befunde aus den USA sowie mehreren Ländern in Europa, Asien und Afrika (Achieve, Inc. 2004; Baumgart & Halse 1999 Kühn 2012; Valverde 2005)

Wirkungen zentraler Abschlussprüfungen: *Intendierte Effekte und „Nebenwirkungen“*

Wirkungen von ZAP analysieren



Erwünschte Wirkungen:

- Standardsicherung
- Vergleichbarkeit
- Abdeckung des Curriculums
- Schnelle und flächendeckende Implementation neuer Inhalte
- Erhöhte Anstrengungsbereitschaft
- Erhöhte Kooperation
- Nutzung des Datenfeedbacks zur Unterrichtsentwicklung

„Nebenwirkungen“:

- Thematische Engführung, „Teaching to the test“
- Methodische Engführung
- Deprofessionalisierung von Lehrkräften
- Reallokation unterrichtlicher Ressourcen
- Erhöhte Belastung der Schüler*innen



Quantitativ Kompetenztests

Fragebögen

Qualitativ Interviews

Beobachtung

Wie wirken ZAP auf Schülerleistungen?

→ Bessere Leistungen in Ländern mit ZAP

*Bishop 1997, 1998
Wößmann 2007, 2008
Büchel et al. 2003*

→ Kurs- und fachspezifische Wirkungen

*Baumert & Watermann 2000
Maag Merki 2012*

→ Wirkungen abhängig von weiteren Spezifika der ZAP

*Cosentino de Cohen 2010
Shuster 2012*

→ Wirkungen nur für bestimmte Schülergruppen

*Cosentino de Cohen 2010
Shuster 2012*

Wie werden ZAP in Schulen wahrgenommen?



→ *Fragebogenstudien in verschiedenen Bundesländern*

- Ambivalente **Wahrnehmungen der Prüfungen** und der **Korrektur- und Bewertungsrichtlinien**

(NRW: Lorenz et al. 2011; Bremen/Hessen: Appius & Holmeier 2012)

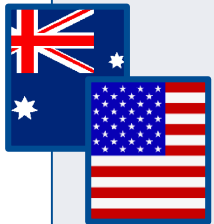
- Kein höheres **Belastungserleben** bei Lehrkräften

(Bremen/Hessen: Maué et al. 2012; Oerke 2012)



→ *Fragebogenstudie in Finnland, Irland, Niederlande*

- Positive Wahrnehmung der Prüfung, aber: nur niederländische Lehrkräfte sehen ZAP als Ausdruck **schulischer Qualität** *(Klein 2013)*



→ *Interviewstudien aus Australien und den USA*

- Prüfungen werden von Lehrkräften vor allem dann als positiv wahrgenommen, wenn eine **positive Wirkung auf die Schüler/innen** antizipiert wird *(Australien: Krüger et al. 2013; USA: Sipple et al. 2004)*

Welche motivationale Wirkung haben ZAP?



→ *Fallstudien aus den USA*

- **Konsequenzen für die Schüler/innen** werden von Lehrkräften als motivierender wahrgenommen
(*Sipple et al. 2004; Goertz & Massell 2005; Massell et al. 2005*)
- **Konsequenzen für die Schulen** werden von Schulleitern als motivierender wahrgenommen (*Sipple et al. 2004*)
- **Konflikte zwischen Anreizen** durch Konsequenzen für Schulen und Schüler/innen (*Zhang 2009*)



→ *Fragebogenstudie in Finnland, Irland, Niederlande*

- Motivation steht im Zusammenhang mit **Deprofessionalisierung** und **Selbstsicherheit** im Umgang mit den Prüfungen (*Klein 2013*)

Wie verändert sich der Unterricht durch ZAP?



→ Fragebogenstudien aus verschiedenen Bundesländern

- Geringere Nutzung der **individuellen und sozialen Bezugsnorm**
(Baden-Württemberg: van Ackeren et al. 2012)
- Fachabhängig höhere Nutzung von **Elaborationsstrategien**
(Bremen/Hessen: Maag Merki 2011; Maag Merki et al. 2010; Maag Merki & Holmeier 2008; alle Bundesländer/TIMSS: Baumert & Watermann 2000)



→ Fragebogenstudie aus den USA

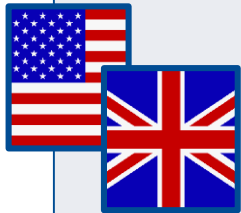
- Lehrkräfte **fühlen** sich in ihrer Unterrichtsgestaltung beeinflusst, das spiegelt sich aber nicht in der **tatsächlichen Unterrichtsgestaltung** wider
(Vogler 2006, 2008; Vogler & Carnes 2009)

Welche „Nebenwirkungen“ können ZAP haben?



→ Fragebogenstudien aus verschiedenen Bundesländern

- Flexibilität und **Themenauswahl** im Zentralabitur etwas eingeschränkter
(Bremen und Hessen: Jäger et al. 2012; Oerke et al. 2013; NRW: Eickelmann et al. 2011)
- Teilweise weniger Raum für **individuelle Förderung**
(NRW: Eickelmann et al. 2011; Kühn & Racherbäumer 2013)
- Teilweise Nutzung stärker **lehrerzentrierter Unterrichtsformen**
(BW: van Ackeren et al. 2012)



→ Qualitative Fallstudien aus den USA und England

- **Reallokation unterrichtlicher Ressourcen** zuungunsten musisch-künstlerischer Fächer oder Freiarbeitszeiten in England und den USA
(Perryman et al. 2011; Sipple et al. 2004)



→ Interviewstudie aus Australien

- Teilweise Nutzung stärker **lehrerzentrierter Unterrichtsformen**
(Krüger et al. 2013)

In welchem Zusammenhang stehen ZAP mit organisationalen Strukturen?



→ *Fragebogenstudie in Bremen und Hessen*

- **kaum Veränderung** der kollegialen Kooperation nach Einführung des Zentralabiturs (*Appius 2012; Maag Merki 2008*)
- **Bedürfnis nach Kooperation** vor allem bei Implementation; nimmt danach eher ab (*Oerke 2012*)
- Umgang mit Prüfungen im Unterricht ist **schulabhängig**:
(*Maag Merki et al. 2010*)

Schulgruppe 1:

- in allen Grund- und Leistungskursen gleiche Lernstrategien

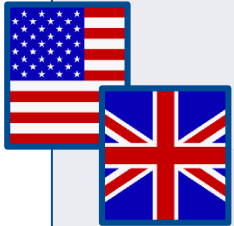
Schulgruppe 2:

- Die eingesetzten Strategien korrelieren mit der **Kursform** (Grund-/Leistungskurs)

Schulgruppe 3:

- Die eingesetzten Strategien korrelieren mit der **Prüfungsform** (zentral/dezentral)

Können ZAP Schulentwicklung befördern?



→ *Fallstudien aus den USA und England*

- abhängig von **schulorganisationalen Faktoren** (Schulleitung, Kooperation, Ressourcen, Kompetenzen, Normen und Werte) innerhalb der Schule (USA: DeBray et al. 2001; England: Saunders & Rudd 1999; Saunders 2000)



→ *Fragebogenstudie aus England*

- Datennutzung ist insgesamt eher gering, kann aber durch **Training** leicht erhöht werden (Tymms 1995)



→ *Fragebogenstudie in Finnland, Irland, Niederlande*

- Nutzung der Prüfungen auch durch **systemische Faktoren** beeinflusst: systematische Nutzung zur Schulentwicklung nur in NL (Konsequenzen für Schulen; geringere Konsequenzen für Schüler/innen) (Klein 2013)

Zusammenfassung

Ein Etikett – unterschiedliche Konzepte

- Heterogenität mit Blick auf Funktionen und Formen der Abschlussprüfungen:
 - Besonders die neu eingeführten Zentralprüfungen in Deutschland sind mit verschiedenen Funktionen ausgestattet
 - Deutsche Prüfungsverfahren im internationalen Vergleich eher weniger „zentral“

Funktionen und Ausgestaltung ergeben sich aus...

- dem Gesamtsystem der **Steuerung** zwischen Druck und Unterstützung
- anderen Elementen der **Qualitätssicherung**

- Wirkungen auf Schul- und Unterrichtsprozesse sind abhängig von Faktoren auf
 - Ebene des Prüfungssystems (*Funktionen, Aufgaben, Implementationsprozess, ...*)
 - Schulebene (*Schulleitung, Kooperation, Kompetenzen, ...*)
 - Fachebene (*Fachkultur, Aufgabenkultur, Fachkonferenz, ...*)
 - Ebene einzelner Lehrkräfte und Schüler*innen (*Kompetenzen, Selbstwirksamkeit, Werte, ...*)

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Esther Dominique Klein

*Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften*

Kontakt:

dominique.klein@uni-due.de