

Standards im Bildungsbereich: Effekte und Nebenwirkungen

Workshop der „ARGE Bildung und Ausbildung“ der
Österreichischen Forschungsgemeinschaft
11. - 12. 5. 2009

Intendierte, nicht-intendierte und ausbleibende Effekte von Bildungsstandards für Steuerungsaufgaben im Bildungssystem

Herbert Altrichter

*Univ.Prof. Dr. Herbert Altrichter
Institut für Pädagogik und Psychologie
Universität Linz
Altenbergerstraße 69
4040 Linz
herbert.altrichter@jku.at*

Inhalt



- 1. Welche Effekte werden erwartet? – *Bildungsstandards und Datenfeedback als Steuerungskonzept***
- 2. Welche Effekte können gegenwärtig beobachtet werden? – *Forschung zur Implementation von Bildungsstandards und zu den Wirkungen von Datenfeedback***
- 3. Welche ungünstigen Effekte werden befürchtet? – *Hypothesen zu nicht-intendierten Wirkungen der Standardpolitik***

1. Bildungsstandards als Reformpolitik zur Modernisierung des Bildungswesens



- **Phase 1: Schulautonomisierung (1993/94)**
Erhöhung der Gestaltungsspielräume für Einzelschulen -
Motivation und Energie für Schulentwicklung
- **Phase 2: schulinterne Steuerung (2. Hälfte 1990er Jahre)**
Schulprogramm, schulisches Qualitätsmanagement,
Schulleitungen – „Verbetrieblichung“ der Einzelschule
- **Phase 3: PISA-Schock und schulübergreifende Steuerungselemente (2001/04+)**
„Neues Steuerungsmodell“: „*Umstellung auf Output-
Steuerung*“ - „*evidenzbasierte Bildungspolitik,
Schulentwicklung ...*“
Bildungsstandards, Lernstandserhebungen,
„Schulinspektionen“

Leitideen eines „neuen Steuerungsmodells“



- *Outputorientierung*
- *Unterrichtsfokussierung*
- *Zielorientierung*
 - „Bildungsstandards“
 - „Qualitätsrahmen“
- *Evidenzbasierung*
 - standardbezogenen Leistungstests (Lernstandserhebungen)
 - „Schulinspektionen“
 - weitere Strategien: Regionale und Nationale Bildungsberichte, Bildungsforschung, Errichtung von Instituten der Bildungsforschung und Qualitätssicherung.

Regelkreis der „outputorientierten Steuerung“

Bildungsstandards
„Qualitätsrahmen“

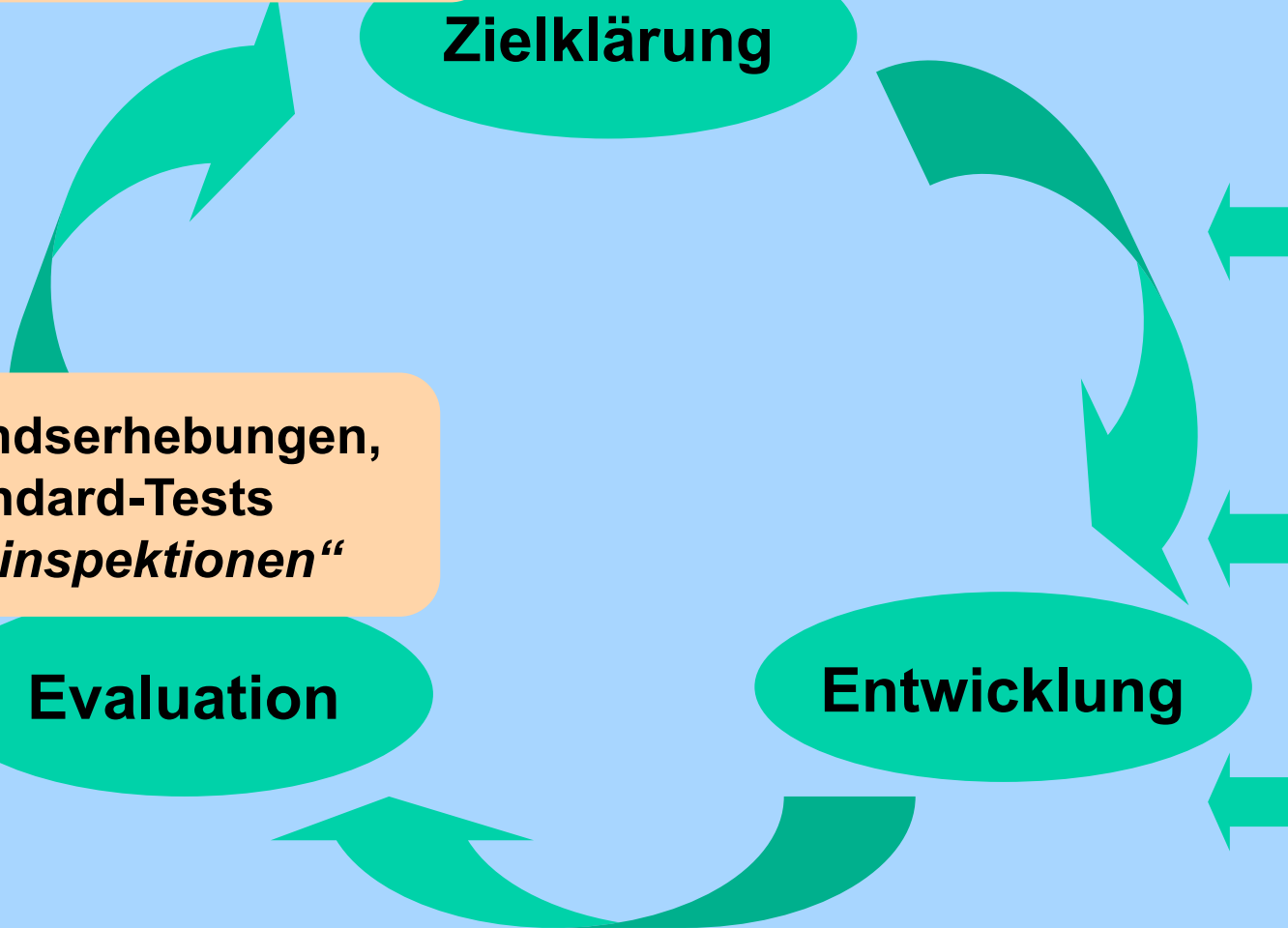
Zielklärung

Lernstandserhebungen,
Standard-Tests
„Schulinspektionen“

Evaluation

Entwicklung

Unterstützungssysteme



„Regelkreis evidenzbasierter, outputorientierter Steuerung“



- beansprucht Orientierungskraft für alle Ebenen des „Mehrebenensystem Schule“
- Aufmerksamkeit liegt gegenwärtig auf der Ebene des Unterrichts („Unterrichtsfokussierung“)

Intendierte Effekte



- **Zielorientierung und Zielinnovation**
 - „Orientierung der Schulen auf verbindliche Ziele“ (Klieme et al. 2003, 9)
 - *Transparenz der Ziele* (vgl. Klieme et al. 2003, 47f)
 - *Angleichung der Anforderungsniveaus und Sicherung der Gleichwertigkeit der schulischen Abschlüsse*
 - *Förderung von Ergebnisorientierung und kompetenzorientierter Unterricht*
- **Information über Leistungen und Funktionsweise des Systems**
 - *„Information über den Kompetenzstand der Schüler/innen“ (SchUG, § 3)*
 - *Kontrolle der Ergebnisqualität auf allen Ebenen des Schulsystems*
 - *Überprüfung der ökonomischen Effizienz des Schulsystems*
 - *Rechenschaftslegung gegenüber Anspruchsgruppen*
- **Nutzung dieser Informationen für die Weiterentwicklung des Systems**
 - *„Bessere Leistungen der SchülerInnen“ (Lucyshyn 2004a, 1); gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler (Vorblatt des SchUG, § 3)*
 - *Steuerung der Entwicklung des Schulsystems (inkl. Unterricht) in Richtung erhöhter Qualität (Klieme 2004, 626); Beiträge zur Systementwicklung (Lucyshyn 2004a, 12); Qualitätsentwicklung an der Schule (Vorblatt des SchUG § 3)*

Inhalt



- 1. Welche Effekte werden erwartet? – *Bildungsstandards und Datenfeedback als Steuerungskonzept***
- 2. Welche Effekte können gegenwärtig beobachtet werden? – *Forschung zur Implementation von Bildungsstandards und zu den Wirkungen von Datenfeedback***
- 3. Welche ungünstigen Effekte werden befürchtet? – *Hypothesen zu nicht-intendierten Wirkungen der Standardpolitik***

Studien zur Implementation von Bildungsstandards



- meist strukturierte *Befragungsmethoden*
 - zum Großteil: *Erleben und die Einschätzungen der Lehrpersonen*
 - zum geringeren Teil jene von SchulleiterInnen
 - Kaum erfasst: *Sicht- und Erlebensweisen anderer Akteure: SchülerInnen, Schulaufsichts- und VerwaltungsbeamtInnen, FortbildnerInnen und Eltern*
- nicht erfasst: *tatsächlichen Handlungen* aller Beteiligten und *Effekte*
- beschränkte Untersuchungsgruppen oder Unklarheiten beim Vergleich der tatsächlich erfassten Gruppe mit der Population: Vorbehalte in Hinblick auf die Reichweite der Ergebnisse

Bereitschaften der Akteure

(Freudenthaler/Specht 2005)



Allgemeine Intentionen:

- „Ziele der Schule transparenter machen“ (72 %)
- „Standards sind nützliches Instrument zur Qualitätssicherung“ (73%)

Allgemeine Befürchtungen

- „noch zu vieles ist ungeklärt“ (81 %),
- „von Standards zu Schulrankings ist der Weg nicht weit“ (75 %)
- „Blick auf Ergebnisse vernachlässigt Prozessdimensionen“ (62%)

Bewertung der konkreten Pilotversionen der Standards

- Standards-Entwürfe „entsprechen einem modernen Grundbildungskonzept“ (69 %)
- „bringen gegenüber Lehrplänen zusätzliche Klärung und Orientierung für die Unterrichtsarbeit“ (27 %)

Wie klar ist Ihnen heute, in welcher Weise die Standards zu einer veränderten Steuerung und Gestaltung des Unterrichts genutzt werden können? (Freudenthaler/Specht 2005; 2006)



	<i>Gesamt</i>	HS	AHS
	04	05	05
klar	23%	62%	53 %
hilfreich für Diagnose des Lernstandes	65%	63%	47 %
hilfreich für Planung und Gestaltung eines kompetenzor. Unterrichts	42%	57%	45 %

Verwenden Sie derzeit die Standards für Ihre laufende Unterrichtsplanung?



r

	<i>HS</i>	<i>AHS</i>	HS	AHS
	04	04	05	05
intensiv und regelmäßig	12 %	15 %	2%	2 %
hin und wieder	64 %	50 %	51%	41%
nie	24 %	35 %	47%	58%

Verhältnis von Aufwand und Nutzen bei der Erprobung von Standards?



Standard-Arbeit	HS	AHS	HS	AHS
		04	04	05
= eher Erleichterung	5 %	22 %		
= eher Erschwernis	32 %	21 %		
Aufwand größer			52%	57 %
Nutzen größer			22%	17%

Wie plausibel und empirisch bewährt ist dieses Steuerungsmodell?



- dass ***Bildungsstandards als curriculare Instrumente*** eine kurzfristige Weiterentwicklung des Unterrichts bringen, ist aufgrund der Erfahrungen der **Lehrplanforschung** ziemlich unwahrscheinlich
- dass ***Aufgabenbeispiele*** durch „Vorbild“ eine Weiterentwicklung des Unterrichts anregen, ist eine langfristige Aufgabe und erfordert konzentrierte Propagierung und Qualifizierung durch Fortbildung und Schulmanagement
- Wenn was „wirkt“, dann die für deutschsprachige Schulsysteme neuartigen Elemente, standardorientierte ***Tests*** und ***Rückmeldung ihrer Ergebnisse***

Datenfeedback als Anstoß für Unterrichtsentwicklung?



Evaluation *nach* der Pilottestung (Grabensberger et al. 2008)

- *nach* den ersten Pilottestungen auf der Jahrgangsstufe 8 in Englisch und Mathematik im Jahr 2006 und nach der Rückmeldung der Ergebnisse
- postalischer Fragebogen an alle LehrerInnen und SchulleiterInnen der - knapp 100 - an der Pilotphase II beteiligten Schulen der Sekundarstufe I
- erreicht: 81 Leitungspersonen und 487 Lehrpersonen
- Rücklauf: 86 % bei Schulleitungen, 71 % bei Lehrkräften (vgl. Grabensberger et al. 2008, 9).

Evaluation *nach* der Pilottestung (Grabensberger et al. 2008)



- LL (59-63%) und Schulleitungen (81-83%) fühlen sich *relativ gut informiert* über die Funktionen der Testungen und Ergebnismeldungen
- 70 % der Lehrerinnen *interessiert* an den Ergebnissen der Tests, weniger an den Standard-Handbüchern und Kompetenzmodellen
- *Ergebnisse* der SchülerInnen kamen für mehr als die Hälfte der Lehrkräfte *nicht unerwartet*
- *Erkenntniszuwachs* bei mehr als 50 % der Lehrkräfte
 - Vergleich mit anderen Klassen
 - Schwächen und Stärken der Klasse
 - *nicht* aber bzgl. Lerndiagnose einzelner SchülerInnen

Tab. 28: Hat die Standardtestung bzw. Ergebnisrückmeldung an Ihrer Schule zu konkreten Reaktionen geführt?

Antwortverteilungen der befragten Lehrkräfte in Prozent



	Zustimmung (1-2)	Ablehnung (4-5)	M
LL beschäftigen sich intensiver mit Schul- und U-Qualität	L 22 % SL 55 %	36 % 8 %	3.26 2.30
Kommunikation über päd. Fragen wurde angeregt	29 %	38 %	3.21
LL bemühen sich stärker um einen besseren Unterricht	17 %	45 %	3.49
In Gesamtkonferenz wurden Ergebnisse diskutiert	18 %	63 %	3.84
verbindliche Beschlüsse f. Veränderungsmaßnahmen	5 %	81 %	4.29

Tab. 28: Hat die Standardtestung bzw. Ergebnisrückmeldung an Ihrer Schule zu konkreten Reaktionen geführt?

Antwortverteilungen der befragten Lehrkräfte in Prozent



	Zustimmung (1-2)	Ablehnung (4-5)	M
vermehrt Konflikte / Spannungen im Kollegium	9 %	78 %	4.21
LL mit schlechteren und besseren Ergebnissen suchen gemeinsam nach Lösungen	6 %	72 %	4.06
LL kritisieren verstärkt Rahmenbedingungen	50 %	25 %	2.66
Eigentlich hat sich nicht viel verändert	61 %	12 %	2.25

Andere deutschsprachige Untersuchungen



- Datenbasis: *Selbstberichte von Lehrpersonen und Schulleitungen*
- Lehrkräfte haben bisher „gespaltene“ *Haltungen zu Bildungsstandards*:
 - „offene“ bzw. „moderat positive“ *Einstellungen* zu allgemeinen Begründungen für Standards und externe Leistungsmessung (vgl. Maier 2006, 24), breite Nutzung von freiwilligen Rückmeldeinstrumenten (Tresch 2007)
 - aber auch viele skeptische Stimmen (vgl. Schrader/Helmke 2003; Ditton et al. 2002). Skepsis nimmt zu, je eher konkrete Instrumente und Durchführungsarten beurteilt werden
 - Teilweise Befürchtung externer Eingriffe in Unterricht und zusätzlicher Arbeitsbelastung
- allgemeine Akzeptanz muss nicht mit der *Einschätzung von Unterrichtsrelevanz* einhergehen (vgl. Maier 2006, 24; Ditton et al. 2002)

Andere deutschsprachige Untersuchungen



- *Bereitschaft, sich mit den Ergebnissen von Lernstandserhebungen auseinanderzusetzen und Konsequenzen abzuleiten* (vgl. Peek 2004; Leutner et al. 2007)
- Implementierung hat bisher wenig *Einfluss auf den Unterricht*:
 - wenig kompetenzorientierte Unterrichtsplanung
 - wenig konkrete Maßnahmen als Konsequenz der Ergebnismeldungen (Ausnahmen: Hosenfeld et al. 2007; Tresch 2007)
- Wenn Entwicklungsmaßnahmen, dann *selten weitergehende Innovationen des Unterrichts*, sondern z.B.
 - Aufgabenformate aus Testungen (vgl. Leutner et al. 2007; Maier 2007; Hosenfeld et al. 2007)
 - mehr Wiederholungen (vgl. Groß Ophoff et al. 2006, 8; Maier 2007; Hosenfeld et al. 2007)
 - Verstärkung von Maßnahmen aus dem Repertoire (Groß Ophoff et al. 2006, 8)
- **erhöhte Leistungen?**



"Das Idealmodell outputorientierter Steuerung, der Regelkreis von Zielbestimmungen, Überprüfungen, Rückmeldungen, Entwicklungsmaßnahmen, Unterstützungssystemen und Verbesserungen ... hat seinen kritischsten Punkt, aber auch gleichzeitig seine größte Schwachstelle dort, wo Ziele und Rückmeldungen in Entwicklungsarbeit und verändertes Unterrichtshandeln übersetzt werden sollen."

Rezeption und Nutzung von Check 5 (Tresch 2007)



Check 5 - Schülerleistungsmessung

- fachlicher Kompetenzen (Mathematik, Deutsch) als auch
- fächerübergreifender Kompetenzen (kooperatives Problemlösen, selbstreguliertes Lernen; vgl. Tresch 2007, 161ff)
- in der 5. Klasse
- im Kanton Aargau

Ergebnisse (Tresch 2007)



- Nur 5 % der Lehrpersonen berichten „keine Erkenntnisse“ durch die Teilnahme an Check 5, dagegen 50 % vier Erkenntnisse
- 388 Unterrichtsmaßnahmen als Konsequenz, durchschnittlich 3 Maßnahmen pro Lehrperson
- 5 Monate nach der Befragung: 38 % der Maßnahmen vollständig und 48 % teilweise umgesetzt
- 17 % der Maßnahmen erreichten Ziel vollständig, 55 % teilweise

Förderliche Bedingungen für die Nutzung von Datenfeedback



- freiwilliges Angebot, dann verpflichtender Prozess
- breites Indikatorenset mit fachlichen und überfachlichen Leistungen
- Testaufgaben von erfahrenen Lehrpersonen entwickelt: curriculare Validität
- Durchführung der Tests durch LL; Korrektur durch Externe
- 5-schrittiges Verwendungsmodell, auf das externe Unterstützungsangebote abgestimmt waren:
 - Weiterbildung,
 - Best Practice Modelle;
 - internetbasiertes Austauschforum;
 - „schriftliche Auseinandersetzung mit den Testergebnissen anhand eines Leitfadens“

Mögliche Erklärungen



(1) Qualität der Rückmeldung

- *Umfang und Lesbarkeit*
- *Bezugsnormen: kriterial vs. sozial*
- *Aggregationsniveau*
- *Kontextdaten*
- *Zeit zwischen Datengewinnung und Datenrückmeldung*
- *unterrichtsbezogene Zusatzinformationen zu den Daten*

Mögliche Erklärungen



***(2) Akzeptanz von Standards und
Datenrückmeldung durch Lehrpersonen***

(3) Welche Art von Feedback?



- Feedback über Schülerleistungen zwecks Unterrichtsentwicklung
 - *Die Lehrperson bezieht diese Informationen auf die Schülerinnen und Schüler*
 - *Die Lehrperson bezieht diese Information auf sich und ihr Unterrichtshandeln*
- *Die Lehrpersonen verstehen Datenfeedback häufig als Rückmeldung über Schülerleistungen; ihre Konsequenz besteht daher allenfalls in Individualförderung, nicht jedoch in Unterrichtsentwicklung*
- *Passung des Feedbacks auf Arbeits- und Denkstile der LL*

Feedback-Forschung

(Kluger/DeNisi 1996; Hattie/Timperley 2007)



- **Cues in the Feedback Message** - lenken Aufmerksamkeit auf
 - das Selbst – meist ungünstig
 - Selbstregulation oder Lernprozess – eher günstig
 - auf Aufgabe und ihre Ergebnisse (FT) – nur günstig, wenn Zusatzinformationen zu Lernprozess oder Verbesserungsmöglichkeiten
 - *Attribuierungen für Erfolg und Misserfolg*
- **Charakteristika der Aufgabe:**
 - Effekte von Feedback eher bei einfachen Aufgaben
- **Situational/Personality Variables** (Vischer/Coe 2003, 328):
eher Wirkung von Feedback bei
 - klaren, spezifischen und herausfordernden Ziele
 - geringer Bedrohung des Selbstwertes

(4) Welche Art von Lernprozessen ist für die Unterrichtsentwicklung notwendig?



- Adaptive Handlungsanpassung
- neue Fähigkeiten
- Prozesse des „Verlernens und Umlernens“?

(5) Lehrerkompetenzen



- Nur wenige LehrerInnen entwickeln ein Verständnis, wie man Standards und Aufgabenbeispiele systematisch für die eigene Unterrichtsarbeit nutzen kann (Specht 2006)
- Arbeit mit Bildungsstandards erfordert von „Lehrkräften *Anpassungsleistungen*, die von ihnen kaum eigenständig (d.h. ohne umfassende Einschulung und unterstützende Begleitmaßnahmen) erbracht werden können“ (Specht 2006, 33)
 - Interpretation von Daten aus Lernstandserhebungen
 - Unterrichts- und Curriculumentwicklung (Dubs 2006)

Erklärungen



(6) Evaluations- und entwicklungsförderliche Kultur im Kollegium

- *Kultur der Kooperation und fachbezogener Zusammenarbeit im Schulhaus (vgl. Peek 2004; Gathen 2006; Schrader/Helmke 2004)*
- *Einbindung der Datenrückmeldung in die schulischen Verfahren der Qualitätssicherung und –entwicklung (Schneewind/Kuper 2008)*

(7) Fortbildung und Beratung, die den Prozess der Datennutzung unterstützt

- *Externe Unterstützung bei der Rezeption und Nutzung von Rückmeldeinformationen (vgl. Gathen 2006; Grabensberger et al. 2008; Tresch 2007)*

Erklärungen



(8) Wer ist der Adressat dieser Politik? Nur die LehrerInnen?

- *Systemreform* – individuelles, organisationales und systemisches Lernen (vgl. Oelkers/Reusser 2008)
- andere Akteure, z.B. *Schüler/innen*

(9) Wie gelingt die Kommunikation zwischen den verschiedenen Ebenen in einem Mehrebenensystem?

Intensivierung der Zusammenarbeit durch die Standards ...



	<i>HS</i>	<i>AHS</i>	VS	HS	AHS
	<i>04</i>	<i>04</i>	05	05	05
im Kollegium			50%	48%	35 %
des Pilotfaches				63%	51%
der Klasse (fachübergreifend)				39%	29%
<i>regelmäßiger Erfahrungsaustausch</i>	<i>50 %</i>	<i>43 %</i>			

Durchführung der BMBWK-definierten Pilotaufgaben (Aiglsdorfer/Aigner 2005)

r

ja teilw



Bildung von internen Organisationsstrukturen

Fachintern: → schulstufenübergreif.

Grundbildungskonzept

→ Gemeinsames Anforderungsprofil entwickeln

→ Kriterien der Leistungsbeurteilung

homogenisieren

→ Erfahrungsaustausch: Standards im Unterricht **x**

Fachübergreifend: → Erfahrungsaustausch

→ Ergebnisse einer Standard-Überprüfung **x**

diskutieren

→ Konsequenzen für Schulprofil

→ Schulentwicklung, Fortbildungsplanung

überlegen

x

x

x

x

x

x

x

Handlungskoordination zwischen Akteuren

(Aiglsdorfer/Aigner 2005; Hölzl/Rixinger 2007)



- **SchülerInnen** nur über die Tests informiert
- **SchulleiterInnen** sehen keine ‚eigenständige Funktion‘ in der Standardentwicklung
- **Schulaufsichtsbeamte** kommen in den Interviews nicht vor
- Sehr lose Beziehungen zu den ‚**KoordinatorInnen**‘ der Standardentwicklung
- **Fortbildung**: kaum Angebote von pädagogischen Instituten
- **Eltern** formal über die Tatsache der Teilnahme am Pilotversuch informiert

Erklärungen



(10) Mangelnde strukturelle Vorkehrungen für die Nutzung von Bildungsstandards

„steckengebliebene Reformen“?

- Schulprogramm
- einzelschulische Selbstevaluation
- neuer Arbeitsauftrag für die Schulaufsicht
- Reform des Lehrerdienstrechts
- Anpassung der Leistungsbeurteilung

Inhalt



- 1. Welche Effekte werden erwartet? – *Bildungsstandards und Datenfeedback als Steuerungskonzept***
- 2. Welche Effekte können gegenwärtig beobachtet werden? – *Forschung zur Implementation von Bildungsstandards und zu den Wirkungen von Datenfeedback***
- 3. Welche ungünstigen Effekte werden befürchtet? – *Hypothesen zu nicht-intendierten Wirkungen der Standardpolitik***

Kritik an der Standards-Politik und potentielle unerwünschte Effekte



- Verstärkung der Verantwortlichkeit der Lehrpersonen in der öffentlichen Meinung, ohne ihnen Instrumente und Informationen für die Weiterentwicklung in die Hand zu geben
- Verstärkung der Selektionsorientierung des Schulwesens – Zunahme des Leistungsdrucks und der sozialen Selektivität
- 'Expertisierung' der Zielfrage – Deprofessionalisierung – Standardisierung der Lehre
- Verengung des Curriculums: Verstärkung der Fächerhierarchie und Vernachlässigung nicht-fachlicher Bildungsziele

Effekte von High-Stakes Testsystemen



- *High-Stakes Tests* - gravierende positive und negative Sanktionen für Schüler/innen, Lehrpersonen, Schulleitungen und ganze Schulen
- verbessern Leistung auf verschiedenen Systemebenen nicht, können sie in einigen Fällen sogar vermindern (vgl. Nichols et al. 2006)
- nicht intendierte Ergebnisse von High Stakes Testing sind pädagogischen Prozessen abträglich (vgl. Nichols/Berliner o.J.).

Campbell's Law



„The more any quantitative social indicator is used for social decision-making, the more subject it will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it was intended to monitor“ (Campbell 1975)

- je *weniger* Indikatoren, desto weniger valide (Ökonomie?)
- je „*konsequenzenreicher*“ Tests sind, desto weniger valide (Madaus/Clarke 2001)

Individuelle Strategien von Lehrpersonen



- Schüler/innen Testaufgaben vorher zukommen lassen
- Hinweise während des Tests
- zusätzliche Zeit zugestehen
- Testergebnisse bei der Korrektur verändern

Strategien von Schulen und Schulbezirken



(1) Manipulation der getesteten Schülerpopulation

- Ausschluss von Schülern von den Tests oder von der Schule
Zahl der permanent vom Schulunterricht ausgeschlossenen SchülerInnen stieg in England zwischen 1992 und 1998 von 8.836 auf 13.041
- Suspendierung in den Tagen vor und während der Tests
- Schüler/innen nicht ermutigen, weiter zur Schule zu gehen bzw. nichts tun, um sie in Schulen zu halten
- Zurückhalten von schwächeren Schüler/innen in Klassen, in denen keine Tests durchgeführt werden
- Schüler/innen weniger anspruchsvolle Programme ohne Testung „empfehlen“
Zahl von GED-Schüler/innen stieg von 2000/01 auf 2002/03 von 18.000 auf 28.000, während die Anzahl der tatsächlich vergebenen Diplome gleich blieb

(2) Manipulation des Curriculums:

- Konzentration des Lernens auf im Test gemessene Kompetenzen („Teaching to the test“)
- Spezielle „formale“ Test-Vorbereitungsprogramme
- Konzentration des Unterrichts auf „testrelevante“ Schülergruppen

Strategien auf Ebene von Ländern und Verwaltungsbezirken



- Manipulation der Grenzwerte („proficiency scores“) und Setzen von unrealistisch niedrigen Landesstandards
- inadäquate Dokumentation (Tracking Systems, bei denen drop out nicht gezählt wird)
- Transferierung großer Schülerzahlen in GED-Programme



Alle diese Strategien stellen Anpassungen an die *high stakes accountability*-Situation dar, laufen aber offensichtlich den primären Zwecken der Schule, nämlich für Bildung der ihnen anvertrauten Schüler/innen zu sorgen, zuwider.

Alternative Systeme der Accountability (Nichols/Berliner 2008)



- *Formative Tests*: „assessment for learning, not assessment of learning“
- *Inspektorat*: Prozessbeobachtungen können eher spezifische Bedingungen einer Schule berücksichtigen und spezifische Rückmeldungen geben
- *End-of-course examinations*, die von LehrerInnen-Gruppen lokal/regional ausgearbeitet werden sollen
- *Leistungspräsentationen vor „externen Judges“* (inklusive Projekte und Portfolios)