



Hinweise zur Erstellung eines Thesenpapiers für die mündliche Abschlussprüfung am Lehrstuhl TEB

Erstellung Ihres Thesenpapiers

Ihr Thesenpapier sollte maximal zwei Seiten umfassen (max. eine halbe Seite pro These) und aus den einzelnen Thesen, der Diskussion der Thesen sowie einem abschliessenden Fazit pro These bestehen. Sie können sich dabei an der folgenden Struktur orientieren:

1. Thesen: Formulierung von max. vier Thesen zum Themenbereich.
2. Diskussion der einzelnen Thesen anhand von Literatur (mehrere Literaturquellen): Wie kann jede einzelne These aus unterschiedlichen Perspektiven belegt oder widerlegt werden? Was spricht für die These, was dagegen?
3. Abschluss: Welche Schlussfolgerung(en) ziehen Sie für jede einzelne These?

Ein Beispiel finden Sie auf Seite 2 dieses Dokuments.

Was ist eine These?

"Eine These ist ein möglichst kurzer, eventuell provokanter Behauptungssatz, der einer argumentativ stichhaltigen Begründung und Erläuterung bedarf" (Rost, 2018, S. 247). Thesen sind folglich Behauptungen zu einem Thema, die belegt oder widerlegt werden können. Formulieren Sie Ihre These so kurz wie möglich und so lang wie nötig.

Bitte senden Sie das Thesenpapier **spätestens drei Tage vor dem Prüfungstermin** an kmaag@ife.uzh.ch

Literatur

Franck, N. (2017). *Handbuch Wissenschaftliches Arbeiten*. utb.

Rost, F. (2018). *Lern- und Arbeitstechniken für das Studium*. Wiesbaden: Springer VS.



Beispiel Thesenpapier¹

These 1: Die Einführung zentraler Abiturprüfungen beeinflusst die Unterrichtsqualität negativ.

Diskussion: Zur Frage des Einflusses zentraler Abschlussprüfungen auf den Unterricht liegt eine große Anzahl an Befunden vor, dies insbesondere im Kontext von high- and low-stakes Verfahren im anglo-amerikanischen Bereich. Insgesamt ist die Befundlage ambivalent (Maag Merki 2010; Klein et al. 2014). Auch für den deutschsprachigen Raum gibt es einzelne Befunde, die auf einzelne geringe Unterschiede zwischen zentral und dezentral organisierten Prüfungssystemen hinweisen (z.B. Jürges & Schneider 2010; Van Ackeren et al. 2012). Von besonderer Bedeutung für die Qualität des schulischen Lernangebotes ist der in anglo-amerikanischen Studien gut dokumentierte teaching-to-the-test-Effekt bei high-stake Verfahren (z.B. Stecher 2002). Dabei zeigt sich, dass die Lehrpersonen in Abhängigkeit der Prüfungsformate, -inhalte oder -aufgabentypen ihren Unterricht anpassen. Dieser Effekt ist dann problematisch, wenn die entsprechenden Prüfungsaufgaben nicht curricular valide sind und damit wichtige Lernziele nicht überprüft werden.

Schlussfolgerung: Es gibt folglich deutliche Hinweise, dass das Prüfungssystem in einem systematischen Zusammenhang mit dem unterrichtlichen Handeln der Lehrpersonen steht. Nicht nur die Existenz von zentral oder dezentral organisierten Prüfungssystemen ist für die Unterrichtsqualität bedeutsam, sondern auch, in welchem Rechenschaftssystem (low- vs. high-stakes) die Prüfungen eingebettet sind (z.B. Hamilton et al. 2008). Negative Effekte zeigen sich vor allem bei zentralen Abschlussprüfungen im Kontext von high-stake Rechenschaftssystemen.

These 2: Der Effekt von zentralen Abschlussprüfungen auf die Leistung der Schüler*innen variiert fachspezifisch.

Begründung: Bisherige Studien geben Hinweise auf keine oder tendenziell positive Effekte zentraler Abschlussprüfungen auf die Leistungen der Schüler*innen. Für Deutschland zeigen die Befunde von Baumert und Watermann (2000) am Ende des Gymnasiums nur für die Grundkurse in Mathematik einen positiven Leistungseffekt, nicht aber für die Mathematik-Leistungskurse oder für die Physik-kurse. Geringe positive Effekte auf die Leistungen der Schüler*innen in einzelnen Fächern zeigen ebenfalls die Analysen von Jürges et al. (2005, 2010, 2012) auf der Basis von TIMSS- und PISA-Daten am Ende der Sekundarstufe I. Birkenfeld und Hanafy (2008) fanden hingegen unter Rückgriff auf PISA-Länderdurchschnitte 2000 und 2003 weder für das Gymnasium noch für die Realschule systematische Unterschiede zwischen dezentralen und zentralen Abschlussprüfungssystemen. In keiner der Studie gibt es Hinweise, dass zentrale Abschlussprüfungen mit negativen Effekten auf die Leistungen einhergehen.

Schlussfolgerung: Insgesamt kann somit vermutet werden, dass Unterschiede zwischen dezentralen und zentralen Abiturprüfungen hinsichtlich der Leistungen der Schüler*innen nicht nur fach- sondern auch kursspezifisch variieren.

¹ Aus: Maag Merki, K. (2016). Die Einführung zentraler Abiturprüfungen in Bremen und Hessen und ihre Effekte auf Unterricht und Lernen. Zentrale Befunde nach fünf Jahren. In J. Kramer, M. Neumann & U. Trautwein, Ulrich (Hrsg.). *Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte. Edition ZfE, Volume 2* (S. 129-159). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11693-4_6