BILDUNG

AKTIONSRAT

Gemeinsames Kernabitur

Zur Sicherung von nationalen Bildungsstandards und fairem Hochschulzugang

Gutachten

Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Dieter Lenzen, Manfred Prenzel, Hans-Günther Roßbach, Rudolf Tippelt, Ludger Wößmann

WAXMANN

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Gemeinsames Kernabitur

Zur Sicherung von nationalen Bildungsstandards und fairem Hochschulzugang

Gutachten

WAXMANN

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Herausgeber: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
Ansprechpartner: Dr. Christof Prechtl, Geschäftsführer, Leiter Abteilung Bildung

Wissenschaftliche Koordination:
Prof. Dr. Dieter Lenzen, Universität Hamburg, Vorsitzender des Aktionsrats Bildung

Dem Aktionsrat Bildung gehören an:
Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld, Prof. Dr. Wilfried Bos,
Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel, Prof. Dr. Bettina Hannover, Prof. Dr. Dieter Lenzen,
Prof. Dr. Manfred Prenzel, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Prof. Dr. Rudolf Tippelt,
Prof. Dr. Ludger Wößmann

Das Gutachten wurde unterstützt vom
vbm – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V.
Projektleitung: Michael Lindemann

Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung:
Kristina Harten, Manuela Schrauder
www.aktionsrat-bildung.de

1. Auflage 2011

ISBN 978-3-8309-2585-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2011
www.waxmann.com
info@waxmann.com
Gesamtgestaltung und Satz: **KNOBLING**DESIGN GmbH, München
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort 9

Einleitung 11

Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATS**BILDUNG** 15

1 Problemaufriss und Ziel des Gutachtens 17

2 Ausgangssituation und Handlungsbedarf 19
2.1 Aktuelle Entwicklungen 19
2.2 Abiturprüfungsverfahren in Deutschland 21
2.3 Aktueller Handlungsbedarf 27

3 Gründe für eine nationale Vergleichbarkeit der Abiturprüfungen 31
3.1 Tradition und Entwicklung des Abiturs als Reifeprüfung 31
3.2 Vergleichbarkeit und Validität 33
3.3 Qualitätssicherung 34
3.4 Fairness beim Hochschulzugang 37
3.5 Deutschlandweite Mobilität 37
3.6 Klarheit und Berechenbarkeit 38
3.7 Hochschulzugangstests als Alternative? 39
3.8 Nebenwirkungen eines Zentralabiturs 40

4 Wissenschaftliche Befunde zur Bedeutung der zentralen Abiturprüfung 43
4.1 Erklärungsansätze 43
4.2 Internationale Evidenz 44
4.3 Vergleich der deutschen Bundesländer 46

5 Der Vorschlag: das Gemeinsame Kernabitur 49
5.1 Der Eckpunkt: einheitlich externe Überprüfung wesentlicher Prüfungsbestandteile 49
5.2 Zehn Prozent der Abiturgesamtnote 50
5.3 Die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch 51
5.4 Nationale Bildungsstandards als Basis des Prüfungsstoffs 52

5.5	Prüfungsaufgaben in Form von Kompetenztests	53
5.6	Einheitlicher Prüfungszeitpunkt	54
5.7	Externe Korrektur	55
5.8	Aufgabenentwicklung am IQB	55
5.9	Staatsvertrag der Bundesländer	56
5.10	Notwendige Umsetzungsschritte bis 2018	57
6	**Resümee**	**61**
6.1	Vorteile gegenüber einem bundesweiten Zentralabitur	61
6.2	Sicherung der Reliabilität und Validität	62
6.3	Verhinderung von „teaching the test“	64
6.4	Bedeutung für die nationalen Bildungsstandards	65
6.5	Zweiter und dritter Weg zur Hochschulreife	65
6.6	Aspekte der Finanzierung	66
6.7	Juristische Bewertung	67
7	**Handlungsempfehlungen**	**73**
	Konkrete Schritte zur Umsetzung des Gemeinsamen Kernabiturs bis 2018	74
Anhang A: Praxisbeispiele		**77**
A.1	Baden-Württemberg: lange Zentralprüfungstradition mit externer Korrekturkomponente	77
A.2	Nordrhein-Westfalen: Einführung des Zentralabiturs mit Expertenkommission	78
A.3	Berlin und Brandenburg: gemeinsames Zentralabitur	80
A.4	Internationale Erfahrungen: Frankreich, USA und die Niederlande	82
Anhang B: Alternative mit herkömmlichen Klausuraufgaben		**87**
B.1	Prüfungsaufgaben	87
B.2	Einheitlicher Prüfungszeitpunkt	89
B.3	Externe Korrektur	89
Anhang C: gemeinsame Prüfungskomponenten in den mittleren Abschlüssen		**91**
Literatur		**93**
Abbildungsverzeichnis		**103**
Tabellenverzeichnis		**104**

Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATS**BILDUNG** 105
Verzeichnis der externen Experten 109

Vorwort

Uns als vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. liegt das Thema Bildung schon lange am Herzen. Bereits im Jahr 2003 haben wir in der Reihe „Bildung neu denken!“ entscheidende Handlungsempfehlungen zur Modernisierung des Bildungssystems formuliert. Denn die Bildungspolitik ist der Motor für den Wissens- und Wirtschaftsstandort Deutschland. Die Ansprüche in der Arbeitswelt steigen. Globalisierung bedeutet stärkeren Wettbewerb und dafür braucht es das entsprechende Know-how. Das Wissen veraltet heute schneller denn je. Gleichzeitig ist der Fachkräftemangel kein Zukunftsszenario mehr, sondern er steht bereits vor der Tür. Nach unserer Studie „Arbeitslandschaft 2030“ werden uns bundesweit bereits im Jahr 2015 knapp drei Mio. Fachkräfte fehlen. Angesichts dieser Herausforderungen sollte klar sein, dass die Bildung jedes Einzelnen jetzt und in Zukunft eine zentrale Rolle spielen muss.

Um die Bildungsdiskussion in Deutschland weiter voranzubringen, haben wir mit dem Aktionsrat Bildung im Jahr 2005 ein hochrangig besetztes und bundesweit beispielloses Expertengremium initiiert. Mit seinen Jahresgutachten ist der Aktionsrat in den vergangenen Jahren auf weite Beachtung gestoßen. Die Reaktionen aus Politik, Wirtschaft und Fachwelt haben gezeigt, dass der Aktionsrat die richtigen Fragen gestellt hat. Das Thema des ersten Jahresgutachtens im Jahr 2007 war „Bildungsgerechtigkeit“. Es folgten Studien zum Zusammenhang zwischen Bildung und Globalisierung (2008), zu den Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem (2009) und zur wichtigen Frage nach der Bildungsautonomie (2010). Das Jahresgutachten 2011 „Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020“ stellt für den Aktionsrat eine Zäsur dar: Seine Reihe der großen Jahresthemen ist abgeschlossen. Der Boden für den bildungspolitischen Weg in die Zukunft ist bereitet. Um weitere Reformanstrengungen und politische Prozesse im Bildungssystem anzustoßen und kritisch zu begleiten, entwickelt das Expertengremium nun zu aktuellen und wichtigen Fragestellungen praxisrelevante Lösungsansätze.

Das vorliegende Gutachten geht der Frage nach der optimalen Organisation und Umsetzung eines Gemeinsamen Kernabiturs aller Bundesländer nach. Gerade vor dem Hintergrund der demografischen Lücke und des Fachkräftemangels können wir uns die aktuellen Leistungs- und Niveauunterschiede zwischen den Bundesländern bei dieser wichtigen Abschlussprüfung nicht mehr leisten. Es bedarf einer größeren Vergleichbarkeit und Transparenz bei den Abiturprüfungen – und das bei einer anhaltend hohen Qualität. Damit werden wir die notwendige Partizipationsgerechtigkeit erreichen. Welche Elemente müssen

Teil des Gemeinsamen Kernabiturs sein? Wie und bis wann kann es umgesetzt werden? Was ist dafür erforderlich? Auf alle diese Fragen gibt das Gutachten konkrete Antworten.
Ich möchte mich daher abschließend bei den Mitgliedern des Aktionsrats Bildung ausdrücklich und herzlich für die Arbeit an diesem aufschlussreichen und zukunftsweisenden Gutachten bedanken. Es hat sich abermals gezeigt, wie wichtig die geballte Expertise dieses Gremiums ist. Allen Leserinnen und Lesern wünsche ich eine spannende Lektüre.

Prof. Randolf Rodenstock

Präsident
vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Einleitung

Unter dem Stichwort „Zentralabitur“ ist in den zurückliegenden Jahrzehnten diskontinuierlich, aber in kürzer werdenden Abständen die Möglichkeit oder, je nach politischem Standort, Notwendigkeit diskutiert worden, für die Abiturprüfungen in der Bundesrepublik Deutschland eine zentrale Lösung einzuführen. Diese Debatte nahm ihren erneuten Anfang in den siebziger Jahren des zurückliegenden Jahrhunderts, als zwei Faktoren – die Steigerung der Zahlen der Hochschulzugangsberechtigten bei gleichzeitig nicht ausreichend erhöhten Zahlen der Studienanfängerplätze – der Abiturnote wegen des eingeführten Numerus clausus eine besondere Bedeutung zukommen ließen. In diesem Prozess entstand sehr schnell die Frage, ob die den Zugang zum Studium regelnden Abiturnoten überhaupt hinsichtlich ihres Werts und der Prognosesicherheit untereinander vergleichbar seien. Da der Zugang zum Studium zweifelsfrei mit Status- und Einkommensvorteilen verbunden war und ist, wurde schon in den 1970er Jahren, auch im Zusammenhang mit entsprechenden Verfassungsklagen, mithilfe von sogenannten Malusregelungen versucht, einen rechnerischen Ausgleich zwischen Abiturnoten aus unterschiedlichen Bundesländern mit offenkundig unterschiedlichen Ansprüchen an Abituraufgaben herzustellen. Da diese Versuche keinen Bestand hatten, unternahm es die Kultusministerkonferenz (KMK) durch die Einführung von sogenannten Normenbüchern, Vereinheitlichungen vorzunehmen, indem sie zur Grundlage der Curricula und damit der Abiturprüfungen gemacht werden sollten.

Epochale Ereignisse wie die deutsche Wiedervereinigung mit dem Hinzutreten völlig anderer Hochschulzugangsberechtigungen aus den neuen Bundesländern und Veränderungsprozesse, wie die wachsende Zuwanderung und die Erweiterung der Studierendenmobilität und perspektivisch wie der Hochschulzugang ohne Abitur für Bewerberinnen und Bewerber mit Berufsausbildung, haben die Bedeutung des Abiturs einerseits erheblich relativiert und den Hochschulaufnahmeprüfungen eine wachsende Aufmerksamkeit beschert. Andererseits steigt durch diese Umstände der Bedarf an Standardisierung generell, um Studierfähigkeit zu definieren und die Bewerberinnen und Bewerber untereinander in ein gerechtes Verhältnis bei der Studienplatzzuweisung zu setzen. Hinzu kommt der Standardisierungsbedarf, der durch die nur durchschnittlichen bis unterdurchschnittlichen Leistungsergebnisse bei internationalen Vergleichsuntersuchungen identifiziert wurde.

Aufgrund dieser und weiterer Umstände ist die politische Zustimmungsfähigkeit zu Vereinheitlichungen bei der Abiturprüfung auf der Seite des Bundes wie der

Länder sehr deutlich gestiegen. So haben sich einige unionsgeführte Bundesländer bereits auf erste Schritte hin zu einem gemeinsamen Abitur geeinigt. Ebenso stimmen die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) wie auch die meisten Lehrerverbände in unterschiedlicher Ausprägung einer Vereinheitlichung der Abiturstandards zu. Hingegen zeigen sich die Gegner des Zentralabiturs aus ergebnisschwächeren Bundesländern oder z. B. der Bundesverband Deutscher Privatschulen lediglich gegenüber vorsichtigen Standardisierungen offen und begründen ihre Zurückhaltung bis Ablehnung u. a. mit einem Verlust an Autonomie an den Schulen.

Obgleich die Mehrheit der Bürgerinnen und Bürger sowie der Lehrerinnen und Lehrer einen Zentralisierungsbedarf sehen (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach (IfD) 2011), hat sich das politische System bisher nicht darauf verständigen können, ein wirkliches Zentralabitur einzuführen. Zur Sicherung nationaler Bildungsstandards und eines fairen Hochschulzugangs sowie zur Herstellung hinreichender Studierfähigkeit empfiehlt der AKTIONSRAT**BILDUNG** daher eine Standardisierung in drei Kernfächern, deren Ergebnisse etwa zehn Prozent der Abiturgesamtnote und 30 Prozent der Abiturprüfung ausmachen.

Mit dem vorliegenden Gutachten beginnt für den AKTIONSRAT**BILDUNG** eine neue Staffel von Empfehlungen. Nachdem auf Initiative der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. zunächst in den Jahren 2003 bis 2005 die Studienreihe „Bildung neu denken!“ zur Reform des gesamten Bildungssystems, zu seiner Finanzierung und zu den rechtlichen Rahmenbedingungen der Reform erschienen ist (vgl. vbw 2003, 2004, 2005), veröffentlichte der 2005 gegründete AKTIONSRAT**BILDUNG** in den Jahren 2007 bis 2010 insgesamt vier Gutachten zu systemübergreifenden Fragestellungen (Bildungsgerechtigkeit, Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess, Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem und Bildungsautonomie). Das Jahresgutachten 2011 „Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020“ schließt diese Reihe mit einer Bewertung der Reformen der letzten Dekade ab. Damit sind die am weitesten reichenden Reformthemen mit Empfehlungen versehen worden, die das Bildungssystem als Ganzes betreffen. Um deren Umsetzung voranzutreiben und den Entscheidungsträgern möglichst konkrete Handreichungen für die Einzelreformen zu geben, die auch einen Umsetzungszeitplan einschließen, erscheinen nun in dichter Folge zwei- bis dreimal jährlich Gutachten zu Schlüsselreformen.

Für die erste Expertise zum Gemeinsamen Kernabitur gilt unser Dank Herrn Prof. Dr. Lutz Reuter für seine Unterstützung bei der Beantwortung juristischer Fragestellungen sowie Frau Anita Fichtl für ihre Mitwirkung. Weitere Gutachten zur Professionalisierung des frühpädagogischen und vorschulischen Personals und zur Internationalisierung der deutschen Hochschulen werden im Jahr 2012

erscheinen. Gleichzeitig verstärkt der AKTIONSRAT**BILDUNG** seine politische Beratungstätigkeit und steht allen Entscheidungsträgern für eine Reformberatung zur Verfügung. Denn: Bildungsreformen dürfen nicht scheitern an der Überlastung und an informationellen Defiziten.

Der AKTIONSRAT**BILDUNG** nimmt mit großer Freude zur Kenntnis, dass die vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. und namentlich ihr Präsident, Prof. Randolf Rodenstock, und ihr Hauptgeschäftsführer, Bertram Brossardt, seine unabhängige Arbeit weiterhin unterstützen und mit der Unterhaltung der Münchener Geschäftsstelle seine Arbeit überhaupt möglich machen. Ihnen gilt deshalb ebenso Dank wie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in München, dem Geschäftsführer und Leiter der Abteilung Bildung, Dr. Christof Prechtl, dem Projektleiter, Michael Lindemann, und den Referentinnen, Kristina Harten und Manuela Schrauder.

Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATS**BILDUNG**

- Die Bundesländer sollten einen Staatsvertrag darüber schließen, ab dem Abiturjahrgang 2018 ein Gemeinsames Kernabitur durchzuführen.
- Das Gemeinsame Kernabitur ist kein einheitliches Bundeszentralabitur, sondern eine länderübergreifende schriftliche Abiturkomponente in den drei Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Die gemeinsamen Aufgaben sind konsequent in den nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe verankert und testen im Sinne eines Reifezeugnisses in kompetenzorientierter Form zentrale Voraussetzungen für einen Hochschulzugang.
- Mit dem Gemeinsamen Kernabitur werden zehn Prozent der Abiturnote durch gemeinsame Prüfungsbestandteile vergeben, so dass einerseits ein vergleichbarer Standard sichergestellt ist und andererseits den Bundesländern und Schulen weiter Raum für Flexibilität und Schwerpunktsetzungen bleibt.
- Als Prüfungsaufgaben sollten kompetenzorientierte Tests genutzt werden, die für die drei Fächer im Umfang von dreimal neunzig Minuten einheitlich und deutschlandweit an einem Tag extern gestellt und zentral ausgewertet werden. Als alternative Variante kämen auch gemeinsame herkömmliche Klausuraufgaben in Frage.
- Mit der Entwicklung und Validierung der gemeinsamen Aufgaben sollte eine entsprechende Institution beauftragt werden. Hierzu bietet sich das durch alle Bundesländer gemeinsam getragene Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an, das bereits die nationalen Bildungsstandards entwickelt. Es sollte von einer länderübergreifend zusammengesetzten Prüfungskommission unterstützt werden.
- Alle anderen Bestandteile der Abitur-Gesamtqualifikation – die weiteren schriftlichen Prüfungen in den Kernfächern, schriftliche Prüfungen in anderen Fächern, mündliche Prüfungen und Jahrgangsfortschrittsnoten – werden wie bisher landesspezifisch durchgeführt.
- Das Gemeinsame Kernabitur stellt sicher, dass die ab 2012/2013 verbindlichen nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe umgesetzt werden. Es erhöht die Vergleichbarkeit und Validität (Gültigkeit) des Reifezeugnisses für den Hochschulzugang, sichert eine einheitlich hohe Qualität der Abiturleistungen in Deutschland, gestaltet den Hochschulzugang gerechter, erleichtert Familien bundesweite Mobilität und schafft größere Berechenbarkeit für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer.

1 Problemaufriss und Ziel des Gutachtens

Das Abitur hat in Deutschland eine jahrhundertelange Tradition als Reifeprüfung, die Hochschulreife und Studierfähigkeit attestieren und damit den Zugang ins Hochschulsystem bestimmen soll. Allerdings wurden wiederholt beträchtliche Unterschiede in Leistungs- und Bewertungsniveaus zwischen den Bundesländern belegt. Die fehlende nationale Vergleichbarkeit der Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe der Abiturleistungen und des tatsächlichen Könnens von Schülerinnen und Schülern am Ende der Oberstufe erzeugt erhebliche Gerechtigkeitsprobleme beim Hochschulzugang und bei der Bewertung insgesamt. Darüber hinaus fehlt mit der Vergleichbarkeit auch ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung, das deutschlandweit einheitliche Bildungsstandards sichert und eine erfolgreiche Steuerung des Bildungssystems ermöglicht.

Die Frage der Vergleichbarkeit der Prüfungsleistungen stellt sich heute dringlicher denn je. Zum einen ist der Anteil der Studienberechtigten mit allgemeiner Hochschulreife von weniger als vier Prozent im Jahr 1955 auf mittlerweile rund ein Drittel eines Jahrgangs angestiegen. Zum anderen gibt es heute zahlreiche Wege zur Hochschulreife. Das spiegelt sich auch darin wider, dass der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten fast bei der Hälfte eines Jahrgangs liegt, wenn die Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschulreife hinzugerechnet werden.

Der AKTIONSRAT**BILDUNG** schlägt deshalb vor, bis zum Jahr 2018 ein Gemeinsames Kernabitur einzuführen. Das Gemeinsame Kernabitur enthält eine länderübergreifende Abiturkomponente, die zehn Prozent der Abitur-Gesamtqualifikation in gemeinsamen Prüfungsbestandteilen in den drei Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch bestimmt. Die weitere Ausgestaltung des Abiturs überlässt es den einzelnen Bundesländern. Damit dient das Gemeinsame Kernabitur der Sicherung einer einheitlichen Prüfungsqualität im gesamten Bundesgebiet, der flächendeckenden Anhebung der Standards auf ein gemeinsames Niveau, der Fairness und Erfolgssicherheit im Hochschulzugang für Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Bundesländern sowie der deutschlandweiten Mobilität für Familien. Auch verschiebt es die Rolle der Lehrkräfte von „Richtern“ zu „Coachs“, die die Schülerinnen und Schüler auf die extern gesetzten Anforderungen vorbereiten. Wie im vorliegenden Gutachten ausgeführt wird, lässt eine höhere Vergleichbarkeit der Abiturleistungen positive Rückwirkungen auf die Qualität der schulischen Leistungen erwarten.

Ziel der Expertise ist es, Eckpunkte für die aktuelle Diskussion und die Überlegungen zu länderübergreifenden Abiturprüfungen zu setzen und Vorschläge für die Umsetzung zu unterbreiten. Diese Umsetzung sollte bis zum Jahr 2018 erfolgen. Mit Vorschlägen zur konkreten Verfahrensweise unterstreichen wir die Machbarkeit dieses Projekts. Der Vorschlag des Gemeinsamen Kernabiturs ist so angelegt, dass er sich leicht in das bestehende System der Abiturprüfungsordnungen einbinden lässt und den Bundesländern und Schulen ein hohes Maß an Flexibilität erhält.

Im Folgenden legt das zweite Kapitel die Ausgangssituation und den bestehenden Handlungsbedarf dar. Das dritte Kapitel geht auf die wichtigsten Gründe ein, die für eine verstärkte nationale Vergleichbarkeit der Abiturprüfungen sprechen. Das vierte Kapitel gibt einen kurzen Überblick über die wissenschaftlichen Befunde, die eine große Bedeutung zentraler Abiturprüfungen belegen. Auf dieser Grundlage stellt das fünfte Kapitel unseren konkreten Vorschlag des Gemeinsamen Kernabiturs vor; Leserinnen und Lesern, denen vor allem an den Details des konkreten Politikvorschlags gelegen ist, sollten direkt im fünften Kapitel weiterlesen. Im sechsten Kapitel wird dieser Vorschlag resümiert und um einige weiterführende Überlegungen ergänzt. Das abschließende Kapitel fasst die zentralen Handlungsempfehlungen noch einmal kurz zusammen.

2 Ausgangssituation und Handlungsbedarf

Trotz erkennbarer Entwicklungstrends hin zu einer verstärkten Standardisierung, die drei wichtige Ausgangspunkte der aktuellen Überlegungen darstellen, macht ein Überblick über die derzeitige Situation deutlich, wie stark sich die Abiturprüfungsverfahren zwischen den Bundesländern unterscheiden. Vor diesem Hintergrund ergibt sich derzeit aus mehreren Gründen dringender Handlungsbedarf.

2.1 Aktuelle Entwicklungen

Ein erster Ausgangspunkt für das Ziel einer höheren Vergleichbarkeit und Validität der Abiturleistungen in Deutschland ist die Entscheidung fast aller Bundesländer für landesweit externe und zentrale Abschlussprüfungen in den letzten Jahren. Seit dem Jahr 2005 haben nicht weniger als acht Bundesländer ein landesweites Zentralabitur neu eingeführt (siehe Abbildung 1). Damit werden nun in allen Bundesländern mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz landesweit zentralisierte Bestandteile in den Abiturprüfungen eingesetzt. Die Länder haben damit wichtige Maßnahmen ergriffen, um die Vergleichbarkeit des Abiturs innerhalb des jeweiligen Bundeslands zu stärken.
Zweitens hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2007 die Entwicklung nationaler Bildungsstandards und Aufgabenpools für die gymnasiale Oberstufe beschlossen (vgl. Klieme u. a. 2007). Diese werden derzeit vom IQB für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch erarbeitet und sollen ab dem Schuljahr 2012/2013 verbindlich werden. Nach derzeitiger Planung sollen diese Bildungsstandards die seit den 1970er Jahren geltenden Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) ersetzen und damit die Vorgaben für die Abiturprüfung prägen. Damit ist ein langer Prozess zur Vereinheitlichung der Prüfungsanforderungen zu erkennen, der auch in den Expertisen von Tenorth (2001, 2004) zum „Kerncurriculum Oberstufe“ und in dem im April 2010 beschlossenen „Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland“ der KMK (2010a) seinen Widerhall findet. Auch die Revisionen der Oberstufenvereinbarung der KMK von 1988, 1997 und 2006 (vgl. KMK 2010b) führten zu einer weiteren Vereinheitlichung der Prüfungsanforderungen, indem die verpflichtenden Unterrichts- und Prüfungsanteile in den Kern-

Abbildung 1: Einführung eines landesspezifischen Zentralabiturs in den Bundesländern (vgl. KMK 2009; weitere Informationsmaterialien der Kultusministerien)

fächern Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache ausgeweitet und die vorhandenen (Ab-)Wahlmöglichkeiten eingeschränkt wurden. Spätestens ab dem Abiturjahrgang 2013 müssen nunmehr alle Abiturientinnen und Abiturienten in Deutschland verpflichtend in zwei dieser drei Kernfächer eine Prüfung ablegen.

Drittens wird Handlungsbedarf in Richtung gemeinsamer Qualitätsansprüche und Verfahren der Qualitätssicherung seit geraumer Zeit auch in zahlreichen Kultusministerien gesehen. So hat sich – nach einem Vorstoß einzelner Ministerpräsidenten im Sommer 2007 zu einem bundesweiten Zentralabitur und positiven Einschätzungen der Bundesbildungsministerin – eine Gruppe von Bundesländern konstituiert, die 2008 eine Steuerungsgruppe zur Vorbereitung gemeinsamer Aufgabenteile in der Abiturprüfung ins Leben gerufen hat. Deklariertes Ziel ist es, erstmals im Jahr 2014 gemeinsame Aufgabenteile in den Abiturprüfungen der Fächer Deutsch und Mathematik in den beteiligten Ländern zu stellen, wobei die beteiligte Ländergruppe in der Zusammensetzung nicht ganz stabil ist (Stand Anfang 2011: Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern). Allerdings ist zum derzeitigen Stand der Diskussion in dieser Initiative vorgesehen, nur einen sehr kleinen Anteil der Gesamtqualifikation im Abitur vergleichbar abzuprüfen.

2.2 Abiturprüfungsverfahren in Deutschland

Trotz dieser drei Entwicklungsstränge, die einen gewissen Trend zu Standardsetzung und Vereinheitlichung erkennen lassen, gibt es erhebliche Unterschiede in den Abiturprüfungsverfahren der deutschen Bundesländer. Dies wird durch eine kurze Darstellung des derzeitigen Rahmens, in dem die Bundesländer ihre Abiturprüfungsverfahren festlegen können, und der gegebenen generellen Unterschiede deutlich. In Anhang A werden beispielhaft die Prüfungssysteme in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen sowie das gemeinsame Zentralabitur in Berlin und Brandenburg näher erläutert.

In Deutschland stimmen die Bundesländer ihre Bildungspolitik in bestimmten Handlungsfeldern wie der Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse, der Gestaltung der äußeren Schulstruktur (z. B. gymnasiale Oberstufe) und der nationalen Mobilität auf dem Wege der horizontalen Selbstkoordination in der KMK ab. Im Falle der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfungen sind dafür die „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ (vgl. KMK 2010b) und die „Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ (vgl. KMK 2008a) beschlossen worden. Die-

se Vereinbarungen geben einen einheitlichen Rahmen vor, lassen allerdings weiten Spielraum für landesspezifische Ausgestaltungen in den sechzehn Bundesländern. Auch wenn das Zentralabitur mittlerweile in fünfzehn Bundesländern eingeführt wurde, ist dieses sehr unterschiedlich ausgestaltet und tritt in verschiedenen Varianten auf.

Die „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II" legt unter anderem fest, dass der Unterricht auf verschiedenen Anspruchsebenen erteilt werden kann und dass die Abiturprüfungen den EPA entsprechen müssen. Ziel der gymnasialen Oberstufe ist die Vermittlung einer vertieften Allgemeinbildung, allgemeiner Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutischer Bildung (vgl. KMK 2010b). Die allgemeine Hochschulreife kann in zwölf oder 13 Schuljahren erlangt werden, wobei die dreijährige gymnasiale Oberstufe aus einer einjährigen Einführungsphase und einer zweijährigen Qualifikationsphase besteht. Es muss ein Gesamtstundenvolumen von mindestens 265 Jahreswochenstunden ab der fünften Jahrgangsstufe unterrichtet werden.

Die Abitur-Gesamtqualifikation setzt sich aus bestimmten Leistungen der vier Schulhalbjahre der Qualifikationsphase (Block I) und den Ergebnissen der Abiturprüfung (Block II) zusammen. Derzeit gibt es noch zwei Varianten der in der Gesamtqualifikation erreichbaren Höchstpunktzahl: 840 oder 900 Punkte. Spätestens mit Beginn der Qualifikationsphase im Schuljahr 2011/2012 müssen alle Bundesländer entsprechende Regelungen getroffen haben, die nur noch die Gesamtpunktzahl von 900 Punkten (600 Punkte in Block I und 300 Punkte in Block II) zulassen. Anlagen der Vereinbarung regeln sowohl die Berechnung beider Blöcke als auch die Umrechnung der Gesamtpunktzahl auf die Abiturdurchschnittsnote.

Die Anzahl der Abiturprüfungsfächer darf vier oder fünf betragen, von denen mindestens drei Fächer schriftlich und mindestens ein Fach mündlich geprüft werden. Bei vier Prüfungen werden diese fünffach (75 Punkte), bei fünf Prüfungen vierfach (60 Punkte) gewertet. Die Jahrgangsklassen, die ab dem Jahr 2011 in die Qualifikationsphase eintreten, müssen im Abitur Prüfungen in mindestens zwei der drei Fächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache ablegen. Außerdem müssen die Prüfungen das sprachlich-literarisch-künstlerische, das gesellschaftswissenschaftliche und das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld abdecken.

Die „Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II" gibt in Grundzügen den Ablauf und die Durchführung der Abiturprüfung vor, lässt aber unterschiedliche landesrechtliche Regelungen zu. Die Dauer der schriftlichen Prüfung darf in Prüfungsfächern mit erhöhtem Anforderungsniveau zwischen 240 und 300 Minuten und in Fächern mit grundle-

gendem Anforderungsniveau zwischen 180 und 240 Minuten betragen, wobei für die Maximalzeit auch abweichende Regelungen greifen können (vgl. KMK 2008a).

Im Rahmen dieser generellen Vorgaben haben die einzelnen Bundesländer sehr unterschiedliche Regelungen für die Ausgestaltung der Abiturprüfungen getroffen (siehe Tabellen 1 und 2). So werden in neun Bundesländern alle Fächer zentral geprüft, während die anderen sechs Bundesländer die Prüfungen nur in einigen Fächern – zumeist in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache – zentral stellen (siehe Tabelle 1). Die Anzahl der schriftlichen Prüfungen variiert zwischen drei und vier, die der mündlichen zwischen eins und zwei. Allerdings besteht in den meisten Bundesländern die Möglichkeit, eine besondere Lernleistung zu erbringen. Diese kann in Form einer fächerübergreifenden Seminararbeit oder durch die Teilnahme an einem Wettbewerb erbracht werden und ersetzt – je nach Bundesland – entweder eine schriftliche oder eine mündliche Prüfung, kann aber auch als zusätzliche Prüfungskomponente hinzutreten. So variiert die Gesamtzahl der Prüfungen zwischen vier und fünf.

Auch bei den Möglichkeiten der Wahl der Fächer für die Abiturprüfung gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Diese beziehen sich etwa darauf, wie viele und welche der Kernfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache verpflichtend in den Abiturprüfungen (schriftlich oder mündlich) zu belegen sind und welche verpflichtend schriftlich sind (siehe Tabelle 1). Die Spannbreite bei den schriftlich verpflichtenden Kernfächern reicht von keinem verpflichtenden Kernfach bis hin zu verpflichtenden schriftlichen Prüfungen in allen drei Kernfächern (in Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt). Werden zusätzlich die mündlichen Prüfungen berücksichtigt, muss in jedem Bundesland zumindest in einem der drei Kernfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache eine Prüfung abgelegt werden.

Tabelle 1: Regelungen des Zentralabiturs in den einzelnen Bundesländern (vgl. rechtliche Bestimmungen über die Abiturprüfungen der Bundesländer; weitere Informationen der Kultusministerien; eigene Zusammenstellung)

	Zentral geprüfte Fächer	Anzahl der Abiturprüfungen				Mindestanzahl der verpflichtenden Kernfächer D, M, F in den Abiturprüfungen	
		Schriftlich	Mündlich	BLL	Insgesamt	Insgesamt	Schriftlich
Baden-Württemberg	Alle	4	0–1	Statt mündlich	5	3	3
Bayern	Alle	3	2	–	5	3	2 (D, M)
Berlin	D, M, F[2]	3	1–2	Statt mündlich	5	1[6]	1
Brandenburg	D, M, F[3], 6 weitere	3	1–2	Zusätzlich[5]	4–5	2	2
Bremen	D, M, F, NW, 3. PF	3	1	Zusätzlich	4–5	1[6]	–[7]
Hamburg	D, M, F	3	1	Zusätzlich	4–5	2	1
Hessen	Alle	3	1–2	Statt mündlich	5	3[8]	1
Mecklenburg-Vorpommern	Alle	3–4	1	Statt schriftlich	5	3[8]	1
Niedersachsen	Alle	3–4	1	Statt schriftlich	5	2	1
Nordrhein-Westfalen	Alle	3	1	Zusätzlich	4–5	1[6]	–[7]
Rheinland-Pfalz[1]	–	–	–	–	–	–	–
Saarland	Alle	4	1	–	5	3	2
Sachsen	Alle	3	1–2	Statt mündlich	5	3[8]	1 (D oder M)
Sachsen-Anhalt	D, M, F[4], 4 weitere	3–4	1	Statt schriftlich	5	3[9]	3[9]
Schleswig-Holstein	D, M, F	3	1–2	Zusätzlich[5]	4–5	2	2
Thüringen	Alle	3	1–2	Statt mündlich	5	2	1 (D oder M)

[1] Nicht berücksichtigt, da dezentrale Aufgabenstellung in allen Abiturprüfungen.
[2] Ab Abiturjahrgang 2013: zusätzlich Geografie und Biologie.
[3] Nur Englisch und Französisch.
[4] Nur Englisch, Französisch und Russisch.
[5] Fünfte Prüfungskomponente freiwillig, entweder BLL oder mündliche Prüfung.
[6] Ab Abiturjahrgang 2013: mind. 2.
[7] Ab Abiturjahrgang 2013: mind. 1.
[8] F kann durch NW ersetzt werden.
[9] BLL kann Kernfach ersetzen.

Anmerkung: BLL = besondere Lernleistung (z. B. fächerübergreifende Seminararbeit, Teilnahme an Wettbewerb). D = Deutsch; M = Mathematik; F = Fremdsprache; NW = Naturwissenschaft; PF = Prüfungsfach.

Aufgrund der unterschiedlichen Regelungen ergeben sich zum Teil deutliche Unterschiede darin, welchen prozentualen Anteil an der Abitur-Gesamtqualifikation die zentral gestellten schriftlichen Prüfungen ausmachen (siehe Tabelle 2). Im Normalfall liegt der Anteil der zentralen Prüfungen an der Abiturdurchschnittsnote zwischen 16 Prozent (Hessen) und 27 Prozent (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Saarland). Allerdings kann dieser Anteil in einigen Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Hamburg) schon im Normalfall durchaus unter zehn Prozent sinken, weil diese nur einige Fächer zentral prüfen. Darüber hinaus gibt es in allen Bundesländern auch noch unterschiedliche Möglichkeiten, wie dieser Anteil in bestimmten Fällen weiter abgesenkt werden kann. So sehen einige Länder nicht-schriftliche Prüfungsanteile in Sport, Kunst, Musik und moderner Fremdsprache vor, erlauben die Absenkung schriftlicher Prüfungsanteile durch die besondere Lernleistung oder sehen die Möglichkeit mündlicher Zusatzprüfungen in einigen oder allen schriftlichen Fächern vor (die dann ein Drittel der jeweiligen schriftlichen Note ersetzen). So liegt im Minimalfall der Anteil der zentralen Prüfungen an der Abitur-Gesamtqualifikation in der Mehrheit der Bundesländer bei unter zehn Prozent, zum Teil sogar bei unter fünf Prozent (Berlin, Brandenburg, Hamburg). Nur in zwei Ländern kommt der Minimalfall über zwölf Prozent hinaus: im Saarland (22 Prozent) und in Baden-Württemberg (16 Prozent).

Auch in weiteren Aspekten der Vorbereitung, Durchführung und Bewertung der Abiturprüfung gibt es Unterschiede zwischen den Bundesländern (vgl. Hoymann 2005; Klein u. a. 2009; Kühn u. a. 2009). So kann der potenzielle Abiturprüfungsstoff im Vorfeld den Lehrerinnen und Lehrern entweder über eine Verbindlichkeitserklärung des gültigen Lehrplans oder aber durch die Bekanntgabe von Schwerpunktthemen zwei Jahre vor der Prüfung durch das Kultusministerium mitgeteilt werden. Die Erstellung der Prüfungsaufgaben kann entweder nach dem „Top-down-Modell“ in den jeweiligen Landesinstituten oder nach dem

Tabelle 2: Anteil der zentral gestellten schriftlichen Prüfungen an der Abitur-Gesamtqualifikation (Angaben in Prozent; vgl. rechtliche Bestimmungen über die Abiturprüfungen der Bundesländer; weitere Informationen der Kultusministerien; eigene Berechnung)

	Normalfall	Absenkungsmöglichkeiten durch			Minimalfall
		alternative Fächer-wahl	besondere Lernleistung (BLL)	mündliche Zusatz-prüfungen	
Baden-Württemberg	26,7	23,3	–	17,8	15,6
Bayern	20,0	16,7	–	13,3	11,1
Berlin	6,7 – 20,0	–	–	4,4	4,4
Brandenburg[1, 8, 9]	7,1 – 21,4	–	5,4	4,7	3,6
Bremen[2, 3, 9]	14,3 – 21,4	–	10,7	9,5	7,1
Hamburg	8,3 – 25,0	–	6,7	5,6	4,4
Hessen[1, 4, 9]	16,1	13,4	–	10,7	8,9
Mecklenburg-Vorpommern[2, 5, 9]	21,4	18,8	16,1	14,3	8,9
Niedersachsen	26,7	23,3	20,0	17,8	11,1
Nordrhein-Westfalen[2, 6, 9]	21,4	17,9	16,1	14,3	8,9
Rheinland-Pfalz[10]	–	–	–	–	–
Saarland	26,7	23,3	–	24,4	22,2
Sachsen	20,0	16,7	–	13,3	10,1
Sachsen-Anhalt[2, 7, 9]	16,1 – 21,4	16,1	16,1	17,9	7,1
Schleswig-Holstein	16,7	–	13,3	11,1	8,9
Thüringen	20,0	16,7	–	13,3	11,1

1 Angaben gelten nur bis einschließlich Abiturjahrgang 2011.
2 Angaben gelten nur bis einschließlich Abiturjahrgang 2012.
3 Ab Abiturjahrgang 2013: Normalfall von 16,7 bis 25,0; Minimalfall 8,9.
4 Ab Abiturjahrgang 2012: wie Bayern.
5 Ab Abiturjahrgang 2013: wie Niedersachsen.
6 Ab Abiturjahrgang 2013: Normalfall 25,0; Minimalfall 11,1.
7 Ab Abiturjahrgang 2013: Normalfall von 20,0 bis 26,7; Minimalfall 8,9.
8 Ab Abiturjahrgang 2012: wie Hamburg.
9 Gesamtqualifikationspunktzahl Abitur: 840 Punkte.
10 Nicht berücksichtigt, da dezentrale Aufgabenstellung in allen Abiturprüfungen.

Anmerkung: Normalfall: ohne eine der folgenden Absenkungsmöglichkeiten; Spannbreite ergibt sich gegebenenfalls daraus, dass nur ein Teil der Fächer zentral geprüft wird (siehe Tabelle 1). Absenkungsmöglichkeiten: jeweils maximal mögliche Absenkung des Anteils der zentral gestellten schriftlichen Prüfungen an der Abitur-Gesamtqualifikation durch einen der drei genannten Fälle; alternative Fächerwahl: nicht-schriftliche Prüfungsanteile in Sport, Kunst, Musik und moderner Fremdsprache; besondere Lernleistung: wenn sie

eine schriftliche Prüfung ersetzt oder zusätzliche fünfte Prüfungskomponente ist; mündliche Zusatzprüfungen: mögliche zusätzliche mündliche Prüfungen in schriftlich geprüften Fächern, die ein Drittel der schriftlichen Note ersetzen. Minimalfall: Kombination der drei Absenkungsmöglichkeiten; falls nicht anders angegeben, liegt die Gesamtqualifikationspunktzahl Abitur bei 900 Punkten (ab 2013 verpflichtend in allen Bundesländern).

„Bottom-up-Modell“ durch erfahrene Lehrkräfte an den Schulen, die von der obersten Aufsichtsbehörde bestimmt werden, erfolgen. Unter den von den Lehrkräften eingesandten Vorschlägen wählt schließlich eine Kommission aus. Einige Länder sehen Auswahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Prüfungsvarianten für die Lehrerinnen bzw. Lehrer und/oder für die Schülerinnen und Schüler vor. Während in allen Bundesländern die Erstkorrektur von der jeweiligen Kurslehrkraft durchgeführt wird, erfolgt die Zweitkorrektur mit oder ohne Wissen des Ergebnisses der Erstkorrektur entweder durch eine andere Fachlehrkraft derselben Schule oder durch eine Fachlehrkraft einer anderen Schule, die von der Schulaufsichtsbehörde bestimmt wird. Bei unterschiedlich definierten starken Abweichungen zwischen Erst- und Zweitbenotung kann gegebenenfalls eine Drittkorrektur angeordnet werden. Außerdem unterscheiden sich die Prüfungsverfahren darin, ob sie personalisiert oder komplett anonymisiert durchgeführt werden.

Diese Darstellungen und Berechnungen machen deutlich, dass sich die Bedeutung des landesweiten Zentralabiturs für die Abiturdurchschnittsnote zwischen den Bundesländern – trotz der angesprochenen Trends zu verstärkter Standardsetzung – derzeit noch ganz erheblich unterscheidet.

2.3 Aktueller Handlungsbedarf

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage besteht derzeit aus mehreren Gründen dringender Handlungsbedarf.

Erstens reichen die Ansätze zu externen und zentralen Prüfungen auf Landesebene nicht aus, um die bestehende Validitäts- und Vergleichbarkeitslücke im deutschen Abitur zu schließen. Bereits im Jahr 1995 hat die dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS) belegt, dass die Leistungs- und Bewertungsunterschiede in Mathematik- und Physikleistungskursen am Ende der gymnasialen Oberstufe zwischen den Bundesländern erheblich sind (vgl. Baumert/Watermann 2000). Dies wird beispielsweise bei einem Vergleich des in der TIMS-Studie gemessenen durchschnittlichen Kompetenzniveaus im Mathematikleistungskurs der Schülerinnen und Schüler, die mit „sehr gut“ oder „gut“ benotet wurden, deutlich: So liegt das Kompetenzniveau

in den neuen Bundesländern bei 520 Punkten; in den alten Bundesländern mit Beteiligungsquoten an der gymnasialen Oberstufe von 24 bis 30 Prozent liegt dieses bei 523 Punkten, bei Beteiligungsquoten von 19 bis 23 Prozent hingegen bei 571 Punkten (Baumert/Watermann 2000, S. 339). Dieser Kompetenzunterschied von über 50 Punkten (oder mehr als einer halben Standardabweichung) bei gleicher Benotung muss als sehr groß bezeichnet werden und deutet auf erhebliche qualitative Unterschiede hin. Da die Selektivität des Besuchs mathematischer Leistungskurse gerade innerhalb der alten Bundesländer vergleichbar ist, sind diese Unterschiede „nicht strukturell durch das notwendige Ausbalancieren zweier Bewertungsnormen erklärbar, sondern müssen auf differentielle pädagogische Traditionen zurückgeführt werden" (Baumert/Watermann 2000, S. 341). Auch im Bundesländervergleich der Physikleistungskurse sind die Leistungsergebnisse in einigen Ländergruppen „so viel besser, dass eine schulübergreifende Adjustierung äquivalenter Maßstäbe pädagogisch offensichtlich nicht mehr durchhaltbar ist" (Baumert/Watermann 2000, S. 341). Dennoch wurden auf der Sekundarstufe II in Deutschland bisher keine Leistungsvergleiche durchgeführt, die die einzelnen Bundesländer repräsentativ testen und ausweisen. Auch wenn sich die internationale Schulleistungsstudie PISA (vgl. z. B. Prenzel u. a. 2005; Prenzel u. a. 2008) sowie der Vergleich der Bildungsstandards (vgl. Köller/Knigge/Tesch 2010) nicht auf Schülerinnen und Schüler am Ende der gymnasialen Oberstufe, sondern auf 15-jährige Schülerinnen und Schüler (überwiegend Jahrgangsstufe neun) beziehen, deuten die Befunde nicht darauf hin, dass sich die durchschnittlichen Standards an den Gymnasien zwischen den Bundesländern seit der ersten TIMS-Studie entscheidend angeglichen hätten. Auch im Rahmen der Studien „Transformation des Sekundarschulsystems und akademischer Karrieren" (TOSCA) und „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung" bei Schülerinnen und Schülern der Klasse 13 (LAU-13) wurden beträchtliche durchschnittliche Leistungsunterschiede (in der Größenordnung einer Standardabweichung) zwischen Abiturientinnen und Abiturienten aus Hamburg und aus Baden-Württemberg (unter Kontrolle von kognitiven Lernvoraussetzungen und Herkunftsmerkmalen) gefunden (vgl. Trautwein u. a. 2007; Neumann u. a. 2009). Weiterhin zeigte die TOSCA-Studie große Unterschiede innerhalb der Bundesländer für die unterschiedlichen Bildungswege zum Abitur (vgl. Köller/Baumert/Schnabel 1999; Watermann/Nagy/Köller 2004). Vor dem Hintergrund dieser Befunde ergeben sich erhebliche Zweifel hinsichtlich der Vergleichbarkeit der am Ende der Oberstufe erzielten Leistungsniveaus.

Auch wenn nunmehr 15 der 16 Bundesländer ein landesspezifisches Zentralabitur eingeführt haben, scheint die Aufgabenschwierigkeit doch so weit ausei-

nander zu liegen, dass von einer Vergleichbarkeit noch nicht die Rede sein kann. Die dargestellten unterschiedlichen Regelungen zur Abiturprüfung der Bundesländer belegen, dass allein schon in der Prüfungsstruktur – in Bezug auf die Fächerwahl, die Anzahl der schriftlichen und mündlichen Prüfungen sowie das Gewicht des Zentralabiturs in der Abiturgesamtnote – zum Teil eklatante Unterschiede zwischen den Bundesländern vorliegen. Sowohl Unternehmen und Handelskammern als auch Familien, die zwischen den Bundesländern umziehen, berichten regelmäßig von Erfahrungen, die darauf hinweisen, dass von einer vergleichbaren Schwierigkeit sowie von einer Sicherung der Mindeststandards in den Abiturprüfungen nicht die Rede sein kann (vgl. Röll u. a. 2011). Darauf deuten auch Befragungsergebnisse unter Studierenden hin, von denen ein beträchtlicher Anteil (24 Prozent) das Niveau der schulischen Vorbereitung auf das Hochschulstudium als unzureichend bewertet und deutlich weniger als die Hälfte (40 Prozent) sich von ihrer Schule alles in allem gut vorbereitet sehen (vgl. Schreiber/Sommer 2005). Auch das geringe Ausmaß des derzeit geplanten Ansatzes einer Vereinheitlichung von Prüfungsbestandteilen zwischen einigen Bundesländern wird die Validitäts- und Vergleichbarkeitslücke nicht schließen können.

Zweitens ist festzustellen, dass für die Umsetzung und Überprüfung der nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe bisher noch keine gemeinsame Strategie der Bundesländer zu erkennen ist. Auch wenn die Standards in absehbarer Zeit vorliegen, ist nicht entschieden, ob diese lediglich als unverbindliche curriculare Vorgabe dienen oder in Testverfahren umgesetzt werden, die für Bundesländervergleiche und/oder für die Rückmeldung an Lehrerinnen und Lehrer genutzt werden. Entsprechende Tests könnten auch für gemeinsame Abiturprüfungen herangezogen werden. Es stellt sich die Frage, mit welcher Stringenz und welchem Nachdruck Bemühungen zur curricularen Vereinheitlichung durch Bildungsstandards verfolgt werden, wenn diese nicht operational über länderübergreifende Tests umgesetzt und überprüft werden.

Drittens ergibt sich dringender Handlungsbedarf daraus, dass in den realen Hochschulzugangsregelungen eine Vergleichbarkeit der Abiturabschlüsse juristisch als gegeben vorausgesetzt wird (zu den Regelungen des Hochschulzugangs vgl. Heine u. a. 2006). Bei der Studienzulassung wird derzeit die Vergleichbarkeit aller Abiturnoten unterstellt, unabhängig davon, an welcher Schule und in welchem Bundesland das Abitur erworben wurde. So stellt der Präsident der Technischen Universität München, Wolfgang Herrmann, fest: „Wir tun so, als sei jedes Abitur gleich viel wert. Aber wir wissen, dass es nicht stimmt“ (Röll u. a. 2011, S. 54). Unser Hochschulsystem ist derzeit gezwungen, alle Abiturnoten als vergleichbar anzunehmen und diese zur entscheidenden Grundlage

der Zugangsentscheidung zu machen. Zwar dürfen die Hochschulen je nach landesrechtlicher Ausgestaltung hochschuleigene Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren für nicht bundesweit zulassungsbeschränkte Studiengänge durchführen (zulassungsbeschränkt sind Biologie, Humanmedizin, Pharmazie, Psychologie sowie Tier- und Zahnmedizin). Jedoch ist im Hochschulrahmengesetz (§ 32 Absatz 3) festgelegt, dass dem Grad der Qualifikation, d. h. der Abiturnote, nach § 27 bei der Studienplatzvergabe durch die Universitäten ein „maßgeblicher Einfluss“ gegeben werden muss. Damit hängt die Chance, den gewünschten Studienplatz zu erhalten, entscheidend von der Abiturnote ab.
Viertens herrscht nicht zuletzt auch in der bundesdeutschen Bevölkerung großes Unverständnis für die geringe Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse und die zahlreichen Besonderheiten der einzelnen Bundesländer. So befürwortet in repräsentativen Umfragen regelmäßig eine Mehrheit der Bundesbürgerinnen und Bundesbürger eine stärkere Vereinheitlichung und Zentralisierung des Schulsystems und insbesondere ein einheitliches Zentralabitur. In einer im März 2011 im Auftrag der Vodafone-Stiftung durchgeführten repräsentativen Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach sprachen sich 78 Prozent der befragten Bundesbürgerinnen und Bundesbürger sowie 72 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer für die Einführung bundesweit einheitlicher Abschlussprüfungen wie etwa eines bundesweiten Zentralabiturs aus (vgl. Vodafone-Stiftung 2011). Diese klare Mehrheit ist in allen Bundesländern zu erkennen: von 68 Prozent in Berlin über 74 Prozent in Bayern und 75 Prozent in Nordrhein-Westfalen bis hin zu über 90 Prozent in allen fünf ostdeutschen Flächenländern. Auch eine repräsentative Emnid-Umfrage im Auftrag des Nachrichtenmagazins Focus vom April 2011 ergab eine Zustimmungsquote von 79 Prozent für ein bundesweites Zentralabitur mit einheitlichen Prüfungen und Bewertungsrichtlinien (vgl. FOCUS SCHULE 2011). Diese Zustimmung ist seit vielen Jahren konstant. Eine im August 2007 veröffentlichte repräsentative Umfrage des Meinungsforschungsinstituts polis/Usuma für Focus ergab eine Zustimmungsquote von 75 Prozent der befragten Bundesbürgerinnen und Bundesbürger zum Zentralabitur (vgl. FOCUS SCHULE 2011). Hier gilt es, über die aktuellen Reformbewegungen zu informieren, zu einer entsprechenden Beurteilung zu befähigen und Alternativen aufzuzeigen.

3 Gründe für eine nationale Vergleichbarkeit der Abiturprüfungen

Die Forderung nach einer besseren nationalen Vergleichbarkeit deutscher Abiturprüfungen leitet sich aus den erwähnten vier Punkten des Handlungsbedarfs – Vergleichbarkeitslücke im deutschen Abitur, offene Frage der Überprüfung der nationalen Bildungsstandards, Fiktion vergleichbarer Abiturabschlüsse beim Hochschulzugang, Unverständnis in der Bevölkerung für die geringe Vergleichbarkeit – ab. Mit ihr sind positive Auswirkungen auf die Vergleichbarkeit und Validität der Hochschulzugangsberechtigung, die Qualitätssicherung, die Fairness beim Hochschulzugang, die deutschlandweite Mobilität sowie die Berechenbarkeit für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer verbunden.

3.1 Tradition und Entwicklung des Abiturs als Reifeprüfung

Ein kleiner Rückblick auf die Geschichte des Abiturs belegt seine lange Tradition als Reifezeugnis (vgl. Wolter 1989). Mit dem „Reglement für die Prüfung an den Gelehrten Schulen“ (Abiturreglement) von 1788 begann Preußen als erstes deutsches Land, schrittweise das Abitur als Reifeprüfung für den Hochschulzugang einzuführen. Bis dahin entschieden die Universitäten über die Zulassung zu einem Studium, die zu dieser Zeit stark von ständischen Gesichtspunkten beeinflusst war. Mit den Reifeprüfungsverordnungen von 1812 und 1834 wurde dieser Weg weiter verfolgt und die „vollständige Bindung des Hochschulzugangs an das Abitur“ hergestellt (Wolter 1989, S. 4). Diese Verbindung von Schulabschluss und Studienberechtigung wurde nach und nach in allen deutschen Ländern eingeführt.

Das Abitur bestimmt bis heute die Möglichkeit des Hochschulzugangs und prägt entsprechend die Ausrichtung der zum Abitur führenden Schularten. Eine von der KMK eingesetzte Expertenkommission definierte im Jahr 1995 die allgemeine Hochschulreife als Trias von vertiefter Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit (vgl. KMK 1995) und unterstrich damit die Ausrichtung auf ein anschließendes Studium: Das Abitur attestiert die Hochschulreife und Studierfähigkeit.

Im historischen Vergleich wird heute sehr viel größeren Anteilen der entsprechenden Alterskohorten die Hochschulreife zugesprochen. Die Abiturienten-

quote, definiert als der Anteil der studienberechtigten Schulabgängerinnen bzw. Schulabgänger mit allgemeiner Hochschulreife an der gleichaltrigen Bevölkerung, ist seit Gründung der Bundesrepublik stetig angestiegen. Im Jahr 1955 lag sie deutschlandweit bei nur 3,8 Prozent, im Jahr 2009 waren es 32,7 Prozent (siehe Abbildung 2). Wird die Fachhochschulreife hinzugerechnet, steigt der entsprechende Anteil auf 46,7 Prozent. Diese Zahlen drücken eine erfolgreiche Bildungsexpansion (und Arbeit der Schulen) während der letzten Jahrzehnte aus, die auch auf die steigende Nachfrage nach vertiefter Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit reagiert hat.

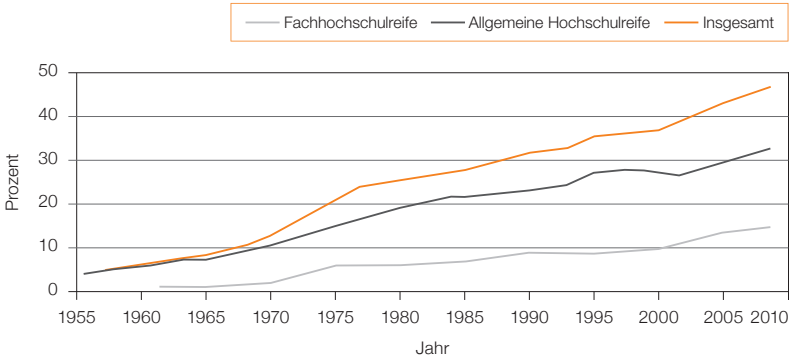


Abbildung 2: Abiturientenquote 1955 bis 2009 (Angaben in Prozent; vgl. KMK 2010c; zurückliegende statistische Veröffentlichungen der KMK; eigene Berechnungen)

Anmerkung: Die Abiturientenquote entspricht dem Anteil der Studienberechtigten an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung; gleitender Dreijahresdurchschnitt; fehlende Werte für die Jahre 1966 bis 1970 und 1979 bis 1980 linear intrapoliert.

Vor dem Hintergrund großer Zahlen von Abiturientinnen und Abiturienten und unterschiedlicher Wege zur Hochschulreife stellt sich die Frage der Vergleichbarkeit der Abiturleistungen heute dringlicher denn je. Die KMK hat im Jahr 1972 mit den Vorgaben der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ (vgl. KMK 2010b) und im Jahr 1979 mit der „Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (vgl. KMK 2008b) curriculare Schritte in die Wege geleitet, um die Vergleichbarkeit zu sichern. Vor diesem Hintergrund werden in den folgenden Abschnitten Befunde und Argumente vorgetragen, die für die Sicherung der nationalen Vergleichbarkeit von Abiturprüfungen sprechen.

3.2 Vergleichbarkeit und Validität

Im Hinblick auf die angesprochene Trias von vertiefter Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit können dem Abitur unterschiedliche Funktionen zugesprochen werden. Die Prüfungen dienen einerseits – gewissermaßen zurückschauend – zur Bewertung eines mehr oder weniger erfolgreichen Lernens und Erreichens der curricularen Anforderungen. Damit ist die vertiefte Allgemeinbildung Gegenstand der Leistungsbewertung. Andererseits richtet sich bei der Beurteilung der Studierfähigkeit wie auch der Wissenschaftspropädeutik der Blick in die Zukunft. Die Feststellung der Hochschulreife enthält eine Vorhersage darüber, ob (und wie gut) die Abiturientin oder der Abiturient im System Hochschule anschlussfähig ist und den dortigen Lern- und Leistungsanforderungen gerecht werden wird.

Inwieweit gelingt es, mit den Abiturprüfungen den genannten Funktionen gerecht zu werden? Es ist sehr schwierig, die Gültigkeit (Validität) des im Abiturzeugnis dokumentierten Niveaus einer vertieften Allgemeinbildung zu überprüfen. Hier können zwar die EPA als normativer Bezugspunkt herangezogen werden, doch bleiben erhebliche Spielräume, in diesem Rahmen Prüfungsaufgaben zu entwickeln und die Tiefe wie auch Breite zu definieren. Wie zuvor dargestellt, erlaubt auch das Prüfungsverfahren Varianten. Die vertiefte Allgemeinbildung kann deshalb – je nach dem Bildungsweg zum Abitur und nach den jeweiligen Regelungen im Bundesland – inhaltlich unterschiedlich akzentuiert sein. Je nach Regelung der weiteren Leistungen, die neben den eigentlichen Abiturprüfungen im Reifezeugnis berichtet werden, ergeben sich Möglichkeiten, unterschiedliche Facetten der vertieften Allgemeinbildung (z. B. Jahresarbeiten) zu berücksichtigen. Neben die EPA der KMK treten auf Landesebene weitere Regelungen und Prozeduren, die zur Vergleichbarkeit der Abiturleistungen innerhalb eines Landes beitragen, aber auch die Vergleichbarkeit über die Landesgrenzen hinweg mindern können.

Die internationalen und nationalen Vergleichsstudien haben im letzten Jahrzehnt belegt, dass am Ende der Sekundarstufe I zwischen den Bundesländern beträchtliche Leistungsunterschiede in den Bereichen Lesen bzw. Deutsch und Mathematik, erste Fremdsprache und Naturwissenschaften bestehen. Wie bereits diskutiert, bleiben Unterschiede zwischen den Bundesländern auch bei einem Vergleich der an Gymnasien erzielten Leistungen sowie bei Untersuchungen am Ende der Sekundarstufe II in erheblichem Umfang bestehen. Vor dem Hintergrund der starken Hinweise auf substanzielle Länderunterschiede bei den Leistungen im Abitur bleiben erhebliche Zweifel hinsichtlich der Vergleichbarkeit des tatsächlichen Könnens von Schülerinnen und Schülern am Ende der Oberstufe.

Vergleichsweise einfacher lässt sich überprüfen, ob und inwieweit das Abitur selbst und insbesondere Unterschiede in den Abiturleistungen (Noten) eine Vorhersage über den Studienerfolg zulassen. Dabei ist allerdings auch in Rechnung zu stellen, dass die Validität der Vorhersage nicht allein durch die Abiturprüfungen, sondern ebenso durch die Anforderungen in den Hochschulen beeinflusst werden könnte. Würden sich diese in kurzer Zeit dramatisch ändern, hätte dies Rückwirkungen auf die prädiktive Validität der Abiturleistungen, die ja auf andere Anforderungen hin ausgerichtet waren.
Werden Befundlage und Metaanalysen zum Vorhersagewert von Abiturnoten für den Studienerfolg betrachtet, erweisen sich die Abiturdurchschnittsnoten tatsächlich meist als stärkster Vorhersagefaktor für den Studienerfolg (vgl. z. B. Trapmann u. a. 2007). Allerdings werden durch diesen Faktor selten mehr als 30 Prozent der Unterschiede (Varianz) in den Studienleistungen erklärt. Der Vorhersagewert von Studierfähigkeitstests ist meist etwas geringer als der des Reifezeugnisses (vgl. z. B. Hell/Trapmann/Schuler 2007), doch im Hinblick auf den relativ kurzen Beobachtungszeitraum durchaus beachtlich. Die Vorhersage des Studienerfolgs gewinnt (inkrementelle Validität) durch eine gleichzeitige Berücksichtigung von Abiturnoten und Studierfähigkeitstests (vgl. Schuler/Hell 2008). Durch die Kombination von Abiturnoten (die sich aus unterschiedlichen Beobachtungen zusammensetzen) und Studierfähigkeitstests (Tests mit hoher Durchführungs- und Auswertungsobjektivität) kann die Vorhersage des Studienerfolgs verbessert werden.
Insgesamt lässt sich Evidenz dafür finden, dass die Abiturnoten tatsächlich Substanzielles über die Studierfähigkeit aussagen, der tatsächliche Studienerfolg am Ende aber dennoch von einer Vielzahl weiterer Faktoren abhängt. Leider fehlen bisher Studien darüber, inwieweit Unterschiede zwischen Bundesländern in den Anforderungen die Zusammenhänge zwischen Abiturnoten und Studienerfolg mindern. Gleichwohl hätte eine bessere nationale Vergleichbarkeit der Abiturprüfungen zur Folge, die Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland auf eine besser vergleichbare und valide Basis zu stellen.

3.3 Qualitätssicherung

Auf die Bemühungen der KMK zur Sicherstellung der Gleichwertigkeit von Abiturleistungen wurde bereits mehrfach hingewiesen. Eine Schlüsselrolle spielen bisher die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA), die für jedes Fach nach einer vorgegebenen Struktur erstellt werden. Sie beschreiben in einer hohen Detaillierung die fachlichen Lern- und Prüfungsbe-

reiche sowie entsprechende Anforderungsniveaus (grundlegendes und erhöhtes Anforderungsniveau), Aufgabenarten für mündliche und schriftliche Prüfungen sowie Bewertungsrichtlinien und enthalten nicht zuletzt Beispiele für Prüfungsaufgaben. Die Dokumente umfassen für jedes Fach zwischen 60 und 70 Seiten. Damit sind in den letzten Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen worden, um Strukturen und Richtlinien für bundesweit vergleichbare Leistungsanforderungen und Beurteilungsmaßstäbe zu schaffen. Allerdings können aus diesen Beschreibungen nicht einfach Aufgaben mit bekannten Schwierigkeitskennwerten generiert werden, um stichprobenartig die betreffenden Komponenten des abiturrelevanten Schulfachwissens bei Schülerinnen und Schülern testen zu können. Gefordert bleiben Ideenreichtum und handwerkliches Geschick bei der Konstruktion von Aufgaben für die Teilprüfungen oder die zentralen Prüfungen. Aus methodischer Sicht dürfte es noch schwieriger sein, darauf hinzuwirken, dass Lehrkräfte Beurteilungskriterien für mündliche Leistungen in der Praxis auf gleiche Weise erfüllen.

Im Oktober 2007 hat die KMK allerdings beschlossen, die EPA zu Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife weiterzuentwickeln und mit den Fächern Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache sowie den naturwissenschaftlichen Fächern zu beginnen. Damit folgt die KMK ihrer Strategie, länderübergreifende, abschlussbezogene Bildungsstandards zu verabschieden. Teil dieser Strategie ist das Vorhaben, das Erreichen der Bildungsstandards in Ländervergleichen und länderübergreifenden Vergleichsarbeiten zu prüfen (vgl. KMK 2011).

Worin bestehen nun Unterschiede zwischen EPA und Bildungsstandards und inwieweit können somit Bildungsstandards zur Stärkung der Gleichwertigkeit der allgemeinen Hochschulreife beitragen? Der entscheidende Unterschied besteht in der Fundierung durch Kompetenzmodelle. Auch wenn die jüngsten EPA bereits auf Kompetenzorientierung abzielten, fehlen bisher Strukturmodelle, die systematisch inhaltliche Aspekte, prozessuale Kompetenzen und Anforderungsniveaus darlegen. Ein solcher Aufbau erleichtert nicht nur die Konstruktion und Zuordnung von Aufgaben, sondern kann auch dazu beitragen, dass das Lernen über die verschiedenen Schulstufen kumulativ aufgebaut wird. Eine wichtige Besonderheit der Bildungsstandards besteht darin, dass sich die Beschreibungen der Anforderungen und die veranschaulichenden Beispielaufgaben auf fachdidaktische Theorien und empirische Befunde stützen. Die strategische Verknüpfung mit dem Ziel, das Erreichen von Standards empirisch zu prüfen, zwingt bei der Ausarbeitung der Standards dazu, sich von Anforderungen der Testkonstruktion leiten zu lassen. Diese Anforderungen tragen dazu bei, dass relevante Kriterien (z. B. Berücksichtigung von Dimensionen, Übersetzung von

Konstrukten in Indikatoren) bei der Modellierung berücksichtigt werden. Gegenüber den herkömmlichen EPA sollte also mehr Struktur, analytische Klarheit, Umsetzbarkeit und Vergleichbarkeit gewährleistet werden. Außerdem sollen nach Auffassung der KMK Bildungsstandards und die mit ihnen verbundenen Instrumente zur Initiierung und Ausrichtung der Unterrichts- und Schulentwicklung beitragen (vgl. KMK 2010d).

Die Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife stellen in Aussicht, dass neben den gewissermaßen curricular formulierten, an Kompetenzmodellen orientierten Standards Aufgaben bzw. Testverfahren entwickelt werden, mit denen das Erreichen der Standards zuverlässig überprüft werden kann und als Ausgangspunkt bzw. Rückmeldung für die Unterrichtsentwicklung dient. Das ebenfalls angesprochene Ziel der Ländervergleiche zum Erreichen der Standards dürfte erheblich zum Problembewusstsein bezüglich der Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit von Abiturleistungen beitragen. Dabei stellt sich aber sofort die Frage, was denn passiert, wenn Ländervergleiche erhebliche Unterschiede im Erreichen der Standards erkennen lassen. Für Ländervergleiche kommen in Folge der Umstellung auf das achtjährige Gymnasium (G8) im Prinzip nur die elfte und die zwölfte Klassenstufe in Frage. Die elfte Klassenstufe liegt noch sehr nahe am mittleren Abschluss (und den für diesen Zeitpunkt bekannten Länderunterschieden), so dass mit ähnlichen Ergebnissen zu rechnen ist. Erfolgt die Überprüfung in der zwölften Jahrgangsstufe, dann erfüllen die Tests (selbstverständlich reduziert auf die einbezogene Schulstichprobe) in gewisser Weise die Funktion einer zentralen Prüfung von wichtigen Aspekten der Hochschulreife.

Nachdem derzeit wenig über die konkrete Umsetzungsplanung bekannt ist, soll die Frage gestellt werden, inwieweit die Akzeptanz von Bildungsstandards und die diesbezügliche Compliance nicht durch eine länderübergreifende Nutzung von Aufgaben aus Tests zum Erreichen der Bildungsstandards befördert werden können. Die weitergehende Option könnte darin bestehen, Tests zum Erreichen der Bildungsstandards flächendeckend im Rahmen von Abiturprüfungen einzusetzen bzw. als Abiturkomponente vorzusehen. Diese Maßnahmen würden mit Sicherheit dazu beitragen, dass die Bildungsstandards den Unterricht in Richtung Kompetenzorientierung und konsequenter Weiterentwicklung der Qualität stimulieren.

3.4 Fairness beim Hochschulzugang

Aufgrund seiner Funktion als Ausweis der Hochschulreife und Studierfähigkeit spielt das Abitur in Deutschland die entscheidende Rolle beim Zugang zum Hochschulsystem. Vor allem vor dem Hintergrund der angesprochenen juristisch erzwungenen Praxis, dass die Hochschulen bei der Studienplatzvergabe der – unbesehen des Bundeslandes oder der Schule als vergleichbar zu unterstellenden – Abiturnote einen maßgeblichen Einfluss geben müssen, ist es gerade auch die Abiturnote, der bei den Zulassungsentscheidungen eine zentrale Rolle zukommt.
Deshalb ist die nationale Vergleichbarkeit der Abiturprüfungen von großer Bedeutung für einen fairen Hochschulzugang für Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Bundesländern, vor allem beim Zugang zu besonders begehrten Studienplätzen (vgl. Neumann u. a. 2009). Wenn einer objektiv besseren Schülerin bzw. einem objektiv besseren Schüler aus einem Bundesland der gewünschte Studienplatz verwehrt wird zugunsten einer objektiv schwächeren Schülerin bzw. eines objektiv schwächeren Schülers aus einem anderen Bundesland, weil das letztere niedrigere Bewertungsmaßstäbe und/oder niedrigere umgesetzte Standards hat, so wird dies gemeinhin als unfair, d. h. als Verstoß gegen die Verteilungsgerechtigkeit eingeschätzt werden. Wird die hohe Relevanz des Hochschulzugangs für die persönliche Entwicklung und die wirtschaftlichen Chancen bedacht, so kommt der Fairness beim Hochschulzugang große Bedeutung zu. Insofern sollten gleiche Leistungen möglichst nicht mit unterschiedlichen Abiturnoten korrespondieren.

3.5 Deutschlandweite Mobilität

Ein längerfristiger und indirekter Effekt einer besseren nationalen Vergleichbarkeit der Abiturprüfungen dürfte auch darin bestehen, dass die schulischen Lernanforderungen und Leistungserwartungen zwischen den Bundesländern besser vergleichbar werden. Auf dem modernen Arbeitsmarkt wird Eltern abverlangt, regional mobil zu sein. In Bezug auf den Schulbesuch der Kinder erweist sich dabei ein internationaler Umzug in der Realität häufig als leichter zu bewerkstelligen als ein Umzug zwischen Bundesländern mit deutlichen Unterschieden in der Gestaltung der Schulsysteme.
Gerade die Unterschiedlichkeit der Prüfungssysteme erweist sich für Familien mit Schulkindern als grundlegendes Mobilitätshindernis beim Umzug zwischen Bundesländern. Hier könnten zentrale Abiturbestandteile dabei helfen,

dass Schülerinnen und Schüler nicht mehr so stark unter dem Wechsel zwischen Schulsystemen innerhalb Deutschlands leiden müssen. Vermehrte länderübergreifende Prüfungsanteile tragen entscheidend zu einer curricularen Angleichung bei. Insbesondere verstärken sie deren Umsetzung im Schulalltag.

3.6 Klarheit und Berechenbarkeit

Sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrerinnen und Lehrer bedeuten zentrale Prüfungen auch ein höheres Maß an Klarheit und Berechenbarkeit. Für Schülerinnen und Schüler (sowie Eltern) verbessern sich nicht nur Fairness und Mobilität. Durch zentrale Prüfungskomponenten lässt sich eher abschätzen, welcher Stoffkanon Grundlage der Prüfung ist und in welcher Form dieser abgeprüft wird. Dies nimmt für die Schülerinnen und Schüler einiges an Unvorhersagbarkeit aus der wichtigsten Prüfung ihrer Schulzeit.
Gleiches gilt für die Lehrkräfte. Zentrale Prüfungen bringen größere Klarheit und entlasten die Lehrkräfte bei der Auswahl des zu prüfenden Stoffs und der Entwicklung von Klausuraufgaben. Dies spiegelt sich auch am Beispiel der größeren Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer mit dem Zentralabitur in Nordrhein-Westfalen wider. Darüber hinaus stellen zentrale Prüfungen die nationale Qualität der Prüfungen auf der Höhe der Zeit sicher, während bei 16 einzeln entwickelten Prüfungen größere Unklarheit bestehen dürfte. Auch eröffnen sie die Möglichkeit des unterrichtsverbessernden Feedbacks, etwa durch die Landesinstitute, sowie der gezielten Weiterbildung der Lehrkräfte.
Wenn Leistungsvorgaben und -prüfungen extern gegeben sind und insbesondere, wenn auch ein externes Testverfahren die (Erst-)Korrektur durch die Lehrkraft ersetzt, wandelt sich schließlich die Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers tendenziell vom „Richter“ zum „Coach“, der nicht gegen, sondern mit seinen Schülerinnen und Schülern zusammen auf Lern- und Prüfungserfolg hinarbeitet. Das kann das Verhältnis zwischen Lehrerinnen bzw. Lehrern und Schülerinnen bzw. Schülern wesentlich verbessern. Hinweise darauf, dass sich die Lehrkräfte bei zentralen Abiturprüfungen eher als Verbündete der Schülerinnen und Schüler sehen und diese bestmöglich auf die Prüfungen vorzubereiten versuchen, hat beispielsweise die Einführung des Zentralabiturs in Bremen geliefert (vgl. Maag Merki 2008).

3.7 Hochschulzugangstests als Alternative?

Wenn die Abiturprüfungen nicht mehr als vergleichbar angesehen werden können, ergibt sich für das Hochschulsystem – wie etwa in den Vereinigten Staaten zu beobachten ist (siehe Anhang A) – die Notwendigkeit, selbst Prüfungen und Auswahlkriterien für den Zugang zur Hochschule zu entwickeln. Dies hätte schon aus ökonomischen Gesichtspunkten nur dann Sinn, wenn ein solcher Test deutschlandweit administriert würde, da ansonsten ein extrem hoher Aufwand entstünde, um hochschulspezifische Tests zu entwickeln. Erfahrungen in anderen Ländern verdeutlichen aber vor allem, dass sich derartige Zugangsentscheidungen dann weniger auf Bestandteile des schulischen Curriculums als vielmehr auf Intelligenztests, familiären Hintergrund oder ähnliche Indikatoren der angenommenen Studierfähigkeit bezögen. Damit würden wesentliche positive Wirkungen einer zentralen Abschlussprüfung im Schulsystem unterminiert.

Prüfungen beim Zugang zur Hochschule erzielen genau nicht die positiven Anreizwirkungen für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte, die den Curriculum-basierten externen Abschlussprüfungssystemen (vgl. Bishop 1995) wie dem Zentralabitur zugesprochen werden können. Wenn der Hochschulzugang weniger vom erlernten schulischen Lehrstoff als von Intelligenztests oder sozioökonomischem Hintergrund und Habitus abhängt, entfällt ein wichtiges Moment zur schulischen Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Auch die Lehrkräfte können bei Hochschulzugangstests, die sich nicht auf das schulische Wissen beziehen, berechtigterweise die Verantwortung für das Abschneiden ihrer Schülerinnen und Schüler von sich weisen.

Hingegen ergeben sich nach Bishop (1995, 1997, 2006) positive Wirkungen auf die erzielte Bildungsqualität, wenn das Schulsystem Abschlussprüfungen mit folgenden Merkmalen aufweist: 1. Curriculum-basierte externe Abschlussprüfungssysteme produzieren Signale der Schülerleistungen, die echte Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler haben (etwa in Form des Hochschulzugangs). 2. Sie bewerten Leistungen in Relation zu einem externen Standard und nicht relativ zu anderen Schülerinnen und Schülern in derselben Klasse oder Schule. 3. Sie sind nach Fächern organisiert und auf den Inhalt spezifischer Kurssequenzen abgestimmt. 4. Sie differenzieren zwischen mehreren Leistungsniveaus in einem Fach und signalisieren nicht nur, ob eine Schülerin bzw. ein Schüler bestanden oder nicht bestanden hat. 5. Ihre Durchführung erreicht flächendeckend nahezu alle Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen. 6. Sie bewerten einen großen Teil dessen, was Schülerinnen und Schüler in dem Fach wissen sollen. Wenn das schulische Prüfungssystem diese Aufgaben hingegen nicht leistet, kann es leicht dazu kommen, dass das Hoch-

schulsystem separate Tests für den Hochschulzugang entwickelt. In einem solchen System würde das Abitur weitgehend wertlos.

3.8 Nebenwirkungen eines Zentralabiturs

Die Einführung eines länderübergreifenden Zentralabiturs bzw. (wie hier vorgeschlagen) von länderübergreifenden Komponenten eines solchen kann selbstverständlich auch mit problematischen Nebenwirkungen verbunden sein. Dies kommt insbesondere dann zum Tragen, wenn die Implementation unzureichend vorbereitet und die Qualität der Prüfungskomponenten aus fachlicher und methodischer Sicht kritisch ist.
Mögliche Rückwirkungen auf die Lehrpläne im Sinne einer Zentralisierung, Einengung und Akzentuierung dürften nicht auftreten, wenn die deutschlandweiten Prüfungsteile sich streng an den Bildungsstandards ausrichten. Zentrale Prüfungen müssen sich konsequent an den durch die Bildungsstandards vorgegebenen Kompetenzrahmen orientieren. Es darf nicht der Eindruck entstehen, dass mit zentralen Prüfungsaufgaben implizit andere Prüfungsanforderungen gestellt werden. Zudem muss sichergestellt sein, dass alle Schülerinnen und Schüler aller Bundesländer und aller Schulen eine vergleichbare Chance hatten, im Unterricht die Kompetenz zu entwickeln, die durch die zentrale Prüfung erfasst wird. Gleichzeitig sollte ein Zentralabitur so gestaltet sein, dass genügend Raum für regionale Schwerpunktsetzungen und Flexibilität in der curricularen Entwicklung bleibt.
Eine häufig und kritisch diskutierte Rückwirkung zentraler Prüfungen (als „high-stakes assessments“) betrifft das sogenannte „teaching/learning to the test“ (vgl. z. B. Oelkers/Reusser 2008). Dies tritt besonders dann ein, wenn die Prüfungsanforderungen (z. B. Inhalte, Aufgabentypen) sehr gut prognostizierbar sind. Unter dieser Bedingung wird oberflächlich für die Prüfung gelernt und damit deren Validität (z. B. für tiefere Verstehensprozesse) geschmälert. Allerdings kann gerade bei einer zentralen Prüfungserstellung dafür Sorge getragen werden, dass abwechslungsreiche und innovative Aufgabenformate verwendet und intelligente Prüfungsfragen gestellt werden. Anzumerken ist, dass an den Schulen in Deutschland vorwiegend testbezogenes Lernen auch bei herkömmlichen Prüfungstypen (Klassenarbeiten) eher die Regel denn die Ausnahme ist.
Die für die Akzeptanz vermutlich kritischste Nebenwirkung ergibt sich durch erwartete oder befürchtete Vorhersagen von durchschnittlichen Leistungsunterschieden zwischen den Ländern. Die Einführung zentraler Prüfungskomponenten kann bedeuten, dass Abiturientinnen und Abiturienten eines Bundeslandes

(gegenüber den früheren Kohorten) mit einem schlechteren Abschneiden rechnen müssen. Die Einführung von zentralen Prüfungsbestandteilen wird zu Gewinnern und Verlierern führen. Es ist daher naheliegend, dass Länder, Eltern, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit zu den Verlierern zählen werden, ein solches Verfahren ablehnen werden. Dabei wird jedoch umgekehrt nicht berücksichtigt, dass die möglichen künftigen Verlierer bei dem momentanen System unter dem Aspekt der Gleichwertigkeit und Gerechtigkeit die Gewinner sind (bzw. waren) und derzeit relativ besser gestellt sind als die jetzigen Verlierer. Dies zu kommunizieren, wird eine Aufgabe sein, die gerade die Ministerien in manchen Ländern stärker belasten wird als in anderen.

4 Wissenschaftliche Befunde zur Bedeutung der zentralen Abiturprüfung

In der wissenschaftlichen Literatur wurden die Auswirkungen zentraler Abschlussprüfungen vielfach untersucht. Sowohl aus theoretischer Sicht als auch im Hinblick auf die empirische Evidenz im internationalen Vergleich und im Vergleich der Bundesländer ergeben sich deutliche Hinweise darauf, dass sich zentrale Abschlussprüfungen positiv auf die Qualitätssicherung der erzielten Bildungsergebnisse auswirken.

4.1 Erklärungsansätze

Aus theoretischer Sicht ist eine Reihe von Wirkungskanälen modelliert worden, durch die sich zentrale Abschlussprüfungen auf die erreichten Bildungsleistungen und damit letztlich auch auf die Fähigkeit zum Hochschulstudium auswirken können. Dabei geht es vor allem darum, dass zentrale Prüfungen positive Anreizwirkungen für Schülerinnen und Schüler, Lehrerkräfte, Schulen und Behörden haben können. Hier soll kurz auf zentrale in der Organisationstheorie diskutierte Funktionen eingegangen werden (vgl. Bishop/Wößmann 2004 für eine formaltheoretische Modellierung der Zusammenhänge; Wößmann 2008 für eine kurze Diskussion):

Erstens machen zentrale Abschlussprüfungen den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler für Eltern, Lehrkräfte, potenzielle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber und weiterführende Bildungseinrichtungen sichtbar und damit vergleichbar. Die Noten des Abschlusszeugnisses haben etwa für potenzielle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber und für Universitäten eine wesentlich größere Signalwirkung bezüglich der tatsächlichen Bildungsleistungen einer Bewerberin bzw. eines Bewerbers, wenn die Noten durch externe Prüfung eine weit gehende Vergleichbarkeit aufweisen. Dadurch werden die Lernanstrengungen der Schülerinnen und Schüler stärker belohnt und es steigt der Anreiz zu lernen. Auf diese Weise führen zentrale Prüfungen zu besseren Lernergebnissen. Gleichzeitig machen sie auch die Entscheidungen hinsichtlich des Hochschulzugangs gerechter, weil die Noten auf eine vergleichbare Basis gestellt werden und die schwächeren Schulabgängerinnen und Schulabgänger bei der Studienplatzvergabe nicht ungerechterweise den besseren vorgezogen werden.

Zweitens liefern zentrale Abschlussprüfungen Hinweise, ob an Schulen und in Klassen eine erfolgreiche Wissensvermittlung geleistet wird. Damit werden Anreize verstärkt, Schülerinnen und Schüler zielbezogen und zielerreichend zu unterrichten. Zentrale Abschlussprüfungen können auch verhindern, dass relevante Wissensgebiete in einzelnen Klassen und Kursen ohne Konsequenzen für die Benotung ausgelassen werden. Auch auf diese Weise tragen zentrale Abschlussprüfungen zur Qualitätssicherung im Schulsystem bei.
Drittens verhindern zentrale Abschlussprüfungen ein Absenken der Leistungsanforderungen aufgrund einer vergleichenden Beurteilung von Leistungen in sozialen Verbänden (Klasse, Schule, Land) durch kollektiven Druck. Eine kollektive „Wenig-Lern-Strategie“ im Klassenraum ist nicht mehr länger zielführend.
Viertens können zentrale Prüfungen auch Anreizwirkungen auf die Schulleitungen entfalten. Sie geben den Schulen klare Standards vor und überprüfen deren Erreichen. Dadurch können zentrale Abschlussprüfungen dazu beitragen, dass sich eine größere Schulautonomie, die ohne externe Zielkontrolle durchaus negative Effekte haben kann, grundsätzlich positiv auf die erzielten Bildungsleistungen auswirkt (vgl. Wößmann 2005).
Fünftens besitzen zentrale Prüfungen eine Monitoring-Funktion, die auch Einfluss auf die Bildungsadministration und die Entscheidungsträgerinnen und -träger in den Bundesländern nimmt. Wenn die Abiturleistungen bundesweit besser vergleichbar sind, steigt die Herausforderung für weniger gut abschneidende Bundesländer, ihre Anstrengungen hinsichtlich besserer Bildungsleistungen zu verstärken.

4.2 Internationale Evidenz

Die Bedeutung von national einheitlichen Prüfungen für die Qualitätssicherung der Bildungsergebnisse wird von der international vergleichenden empirischen Forschung unterstrichen. Umfangreiche Analysen anhand diverser internationaler Vergleichsstudien belegen, dass zentrale Abschlussprüfungen im internationalen Vergleich mit wesentlich besseren Leistungen der Schülerinnen und Schüler einhergehen (vgl. Wößmann 2008). Anhand von Daten auf Länderebene hat Bishop (1995, 1997, 1999, 2006) dies in verschiedenen Analysen bereits für den internationalen Leistungsvergleich 13- bis 14-jähriger Schülerinnen und Schüler (IAEP) aus dem Jahr 1991 in Mathematik, Naturwissenschaften und Geografie, für die zweite internationale Lesestudie (SIRS) aus dem Jahr 1991, für die 1995er TIMS-Studie in Mathematik und Naturwissenschaften und für

die 2000er PISA-Studie in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften gezeigt. Mehrere Studien, die in umfassenden Regressionsanalysen anhand der Individualdaten der einzelnen Schülerinnen und Schüler ausgiebig Effekte der individuellen Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler, des familiären Hintergrunds, der Ressourcenausstattung der Schulen und weiterer institutioneller Rahmenbedingungen kontrollieren, bestätigen den Befund anhand der Daten der 1995er TIMS-Studie, der 1999er TIMS-Repeat-Studie, der 2000er PISA-Studie und der 2003er PISA-Studie (vgl. Wößmann 2001, 2003a, 2003b, 2005; Fuchs/Wößmann 2007; Wößmann u. a. 2009).

Insgesamt deutet die international vergleichende Evidenz darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen den externen Abschlussprüfungen und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler gegen Ende der Sekundarstufe I durchaus größer als der durchschnittliche Lernfortschritt eines ganzen Schuljahres sein kann (zwischen 20 und 40 Prozent einer Standardabweichung der jeweiligen internationalen Tests).

Darüber hinaus belegen die internationalen Ergebnisse, dass zentrale Abschlussprüfungen Effekte erhöhter Schulautonomie positiv beeinflussen (vgl. Wößmann 2005). Dies deutet darauf hin, dass zentrale Abschlussprüfungen nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Entscheidungsträgerinnen und -träger in den Schulen zu leistungsförderndem Verhalten bewegen. Schneeweis (2011) findet schließlich, dass externe Prüfungen im internationalen Vergleich mit einem geringeren Leistungsrückstand von Jugendlichen mit Migrationshintergrund einhergehen.

Die international vergleichenden Befunde werden von Studien für Länder, in denen die Existenz zentraler Abschlussprüfungen regional variiert, bestätigt. Bishop (1997) zeigt, dass Schülerinnen und Schüler in kanadischen Provinzen mit zentralen Abschlussprüfungen signifikant bessere Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften erzielen als in Provinzen ohne zentrale Abschlussprüfungen. In den USA hatte bis Mitte der 1990er Jahre lediglich der Bundesstaat New York zentrale Abschlussprüfungen eingeführt. Mehrere US-Studien belegen, dass Schülerinnen und Schüler aus New York nach Kontrolle diverser relevanter Bildungsdeterminanten bessere Resultate erzielen als Schülerinnen und Schüler aus anderen Bundesstaaten (vgl. Graham/Husted 1993; Bishop 1995; Bishop/Moriarty/Mane 2000). Bishop (1999) zeigt zudem, dass schwedische Schülerinnen und Schüler nach einer Reform in den 1970er Jahren, im Rahmen derer ein System zentraler Abschlussprüfungen aufgegeben wurde, weniger anspruchsvolle Kurse gewählt und im internationalen Vergleich schlechter abgeschnitten haben.

4.3 Vergleich der deutschen Bundesländer

Ganz ähnliche regional vergleichende Evidenz ergibt sich auch im Vergleich der deutschen Bundesländer. Selbst wenn die landesweit einheitlichen schriftlichen Prüfungen im Schnitt nur einen Anteil von einem Fünftel bis einem Viertel der Abitur-Gesamtnote ausmachen (siehe Tabelle 2), scheint dies doch eine große Bedeutung für die erzielten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu haben. So belegen die Analysen der 1995er TIMSS-Ergebnisse am Ende der gymnasialen Oberstufe von Baumert und Watermann (2000), dass die Mathematik-, nicht aber die Physikleistungen von Schülerinnen und Schülern in Bundesländern mit Zentralabitur deutlich besser ausfallen als die von Schülerinnen und Schülern in Bundesländern ohne Zentralabitur. Dies gilt insbesondere für den unteren Fähigkeitsbereich. Darüber hinaus ist die Leistungsstreuung, besonders auf dem Grundkursniveau, geringer. Gerade in verpflichtenden oder von vielen Schülerinnen und Schülern gewählten Fächern scheint das landesweite Zentralabitur also standardsichernd zu wirken. Gleichzeitig ließen sich für das Zentralabitur keine Beeinträchtigungen von verständnisvollem Lernen oder Motivation nachweisen.

Um zu überprüfen, ob der positive Zusammenhang zwischen einer zentralen Prüfung und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht nur andere, unbeobachtete Unterschiede zwischen den Bundesländern widerspiegelt, entwickelten Jürges, Schneider und Büchel (2005) ebenfalls anhand der deutschen TIMSS-Daten eine quasi-experimentelle Strategie, die lediglich die fächerspezifische Variation zwischen zentral und dezentral getesteten Fächern innerhalb eines Bundeslandes nutzt (sogenannter Differenzen-in-Differenzen-Ansatz), was allerdings nur im Bereich der Haupt- und Realschulen möglich ist. Die Ergebnisse bestätigen positive Effekte der zentralen Abschlussprüfungen, wobei Jürges und Schneider (2010) gleichzeitig negative Auswirkungen auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Fach Mathematik nachweisen. Weiterhin zeigen Jürges u. a. (2009) anhand der Längsschnittdaten (2003 bis 2004) des Mathematiktests der PISA-Längsschnittstudie zur Entwicklung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen (PISA-I-Plus), dass sich zentrale Abschlussprüfungen positiv auf den Leistungszuwachs von der neunten zur zehnten Klasse, insbesondere im lehrplanbezogenen Wissen, auswirken. Indem sie ein Schätzverfahren nutzen, bei dem Schülerinnen und Schüler mit vergleichbaren beobachtbaren Hintergrundfaktoren in Bundesländern mit und ohne zentrale Abschlussprüfungen verglichen werden (sogenanntes Propensity Score Matching), erweitern Jürges, Richter und Schneider (2005) die Analyse anhand der PISA-Erweiterungsstudie (PISA-E) aus dem Jahr 2000 auch auf

15-jährige Gymnasialschülerinnen und -schüler und finden ebenfalls positive Effekte zentraler Abschlussprüfungen. Wößmann (2008, 2010) bestätigt den positiven Zusammenhang zwischen zentralen Abschlussprüfungen und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler anhand von Schätzungen auf Bundesländerebene für die drei PISA-E-Wellen der Jahre 2000, 2003 und 2006 und für die drei Bereiche Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen. Darüber hinaus zeigt er, dass sich die im Bundesländervergleich gefundene Effektgröße statistisch nicht von einer internationalen Schätzung unterscheiden lässt. Dies deutet darauf hin, dass die internationalen Befunde nicht durch verbleibende unbeobachtete kulturelle Unterschiede verzerrt sein dürften.

Neumann u. a. (2009) vergleichen die in der 2002er TOSCA-Studie gemessenen Leistungen von Abiturientinnen und Abiturienten in Baden-Württemberg mit denen von Hamburger Abiturientinnen und Abiturienten in der 2005er LAU-13-Studie. In Mathematik, einem Kernfach mit sehr starken Niveauunterschieden in der durchschnittlichen Leistung zwischen den beiden Bundesländern, erhielten Abiturientinnen und Abiturienten mit vergleichbaren Leistungen in Baden-Württemberg deutlich schlechtere Fachnoten als in Hamburg. Vergleichbares zeigte sich nicht für das Fach Englisch, bei dem das durchschnittliche Leistungsniveau zwischen den beiden Bundesländern ausgeglichener war. Die zentral geprüften Abiturnoten wiesen auch einen weit engeren Zusammenhang mit dem gemessenen Leistungsniveau – und damit eine bessere Vergleichbarkeit – auf als die Fachnoten. Die geringe Vergleichbarkeit von Fachnoten wurde zudem bereits für unterschiedliche Oberstufenformen innerhalb von Bundesländern aufgezeigt (vgl. Köller/Baumert/Schnabel 1999 für Nordrhein-Westfalen; Watermann/Nagy/Köller 2004 für Baden-Württemberg).

In mehreren aktuellen Studien untersuchen Maag Merki u. a. die Einführung des Zentralabiturs in Bremen und Hessen im Jahr 2007 (vgl. Maag Merki/Holmeier 2008, 2011; Maag Merki 2011). Allerdings beginnen die Erhebungen erst nach der Einführung des Zentralabiturs, so dass als einzige Vergleichsgruppe einige Kursarten in Bremen bleiben, die weiterhin nicht zentral geprüft wurden, was Bedenken bezüglich möglicher Verzerrungen durch Selektion und fächerübergreifende Auswirkungen nahelegt. Gleichwohl deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Mathematikleistungen von Bremer Grundkursschülerinnen und -schülern nachhaltig verbessert haben, dass im unteren Bereich eine Standardisierung zu erkennen ist und dass die wahrgenommene Unterrichtsqualität tendenziell gestiegen ist, wobei viele Befunde allerdings eher fach- und bundeslandspezifisch ausfallen.

Erste Studien gehen auch den möglichen längerfristigen Wirkungen zentraler Abschlussprüfungen über die schulischen Leistungen hinaus auf dem Arbeits-

markt nach. Backes-Gellner und Veen (2008) finden anhand des Datensatzes des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Prüfungsform und dem späteren Einkommen von Abiturientinnen und Abiturienten. Demgegenüber belegen Piopiunik, Schwerdt und Wößmann (2011) ebenfalls anhand der SOEP-Daten, dass zentrale Abschlussprüfungen bei Hauptschülerinnen und -schülern, die ja von der Schule direkt auf den Arbeitsmarkt übertreten, signifikant mit höheren Einkommen einhergehen. Darüber hinaus stellen sie fest, dass die spätere Arbeitslosigkeit bei den Absolventen zentraler Abschlussprüfungen signifikant geringer ausfällt – ein Befund, der sich auch für Abiturientinnen nachweisen lässt. Schließlich belegen Schwerdt und Wößmann (2011) anhand der Daten des Absolventenpanels des Hochschul-Informations-Systems, dass die Einkommensprämie für bessere Abschlussnoten für Abiturientinnen und Abiturienten aus Bundesländern mit Zentralabitur deutlich höher ist (Differenzen-in-Differenzen-Ansatz), was auf eine größere Signalwirkung zentraler Abschlussnoten auf dem Arbeitsmarkt hindeutet. In der gesamtwirtschaftlichen Betrachtung belegen Hanushek und Wößmann (2009), dass die unter anderem durch Zentralprüfungen bedingte Variation bei den Leistungen der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich signifikant mit dem langfristigen Wachstum von Volkswirtschaften zusammenhängt.

5 Der Vorschlag: das Gemeinsame Kernabitur

Unser Vorschlag für ein Gemeinsames Kernabitur ist aus den diskutierten Aspekten von Ausgangssituation, Handlungsbedarf, Begründungen und wissenschaftlichen Befunden unter Berücksichtigung der in Anhang A dargestellten Praxisbeispiele abgeleitet. Um die Machbarkeit eines solchen Vorhabens aufzuzeigen, gibt der Vorschlag Antworten auf die Fragen, die sich bei der konkreten Umsetzung stellen. In einigen Bereichen werden auch alternative Szenarien und Varianten skizziert, die gangbar sind, um das Ziel einer besseren Vergleichbarkeit des Abiturs in Deutschland zu erreichen.

5.1 Der Eckpunkt: einheitlich externe Überprüfung wesentlicher Prüfungsbestandteile

Um eine ausreichende Vergleichbarkeit der Abiturprüfungen in Deutschland zu erreichen, die eine einheitliche Qualität der Bildungsstandards sichert und den Hochschulzugang fairer gestaltet, ist es nicht zwingend erforderlich, das gesamte Abiturverfahren mit sämtlichen Prüfungsbestandteilen, Möglichkeiten der Fächerwahl und allen Curricula deutschlandweit zu zentralisieren. Aufgrund der Vielfalt der Wege zum Abitur erscheint eine umfassende zentrale Abiturprüfung kaum sinnvoll. Allerdings gibt es einen verbindlichen Kern von Fächern und Themen, der für eine bundesweite Prüfung Bezugspunkt sein kann. Ziel muss es sein, die nationalen Bildungsstandards in den für die Studierfähigkeit zentralen Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch zu sichern und dabei gleichzeitig die Gestaltungsmöglichkeiten der Bundesländer zu wahren. Im Kern geht es darum, die Reifeprüfungsfunktion des Abiturs, seinen Prognosewert für den Studienerfolg, in hoher Qualität und besser vergleichbar zu gestalten.
Daher sieht der Eckpunkt unseres Vorschlags die einheitliche und externe Überprüfung zentraler Kompetenzfelder in diesen Kernfächern vor, damit die Vorteile der nationalen Vergleichbarkeit genutzt werden. Sobald die genannten Prüfungsbestandteile einen nennenswerten Anteil an der Abitur-Gesamtqualifikation ausmachen, entsteht ein Mindestmaß an nationaler Vergleichbarkeit, das die Fairness beim Hochschulzugang erhöht und Anreize erzeugt, die entscheidend zur Qualitätssicherung im Schulsystem beitragen.

Daher schlagen wir im Folgenden ein Gemeinsames Kernabitur mit einer länderübergreifenden Abiturkomponente vor, das diese Anforderungen erfüllt. Inhaltlich soll dieses konsequent in den nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe verankert sein, auf deren Entwicklung sich die Bundesländer im Jahr 2007 verständigt haben. Auf den Bildungsstandards aufbauend lässt sich auch ein professionell ausgearbeitetes kompetenzorientiertes Testverfahren entwickeln, das eine höhere Testqualität als die separate Entwicklung von Prüfungsaufgaben in jedem Bundesland verspricht.

5.2 Zehn Prozent der Abiturgesamtnote

Einerseits sollte der Prüfungsbestandteil, der durch die gemeinsame Abiturkomponente bestimmt wird, nicht zu geringfügig ausfallen, da er sonst keinerlei Anreizwirkungen zur Standardsicherung entwickeln würde. Andererseits sollte er aber auch nicht zu groß ausfallen, um nicht allzu viel Gewicht auf einzelne Prüfungen zu legen, den Lehrerinnen und Lehrern ein pädagogisch sinnvolles Maß an subjektiver Einschätzung der Bemühungen und erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und den Bundesländern genügend Spielraum bei der Gestaltung des Abiturs zu lassen.
Deshalb schlägt der AKTIONSRAT**BILDUNG** vor, dass die länderübergreifende Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs insgesamt zehn Prozent der Abitur-Gesamtqualifikation ausmachen soll. Mit der Novelle der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ (vgl. KMK 2010b) im Jahr 2006 haben sich die Bundesländer dazu verpflichtet, spätestens ab dem Abiturjahrgang 2013 (also spätestens für die Schülerinnen und Schüler, die 2011 in die zweijährige Qualifikationsphase eintreten) einheitlich eine Gesamtqualifikationspunktzahl für das Abitur von maximal 900 Punkten einzuführen. Davon entfallen 600 Punkte auf die Leistungen der vier Schulhalbjahre der zweijährigen Qualifikationsphase (Block I) und 300 Punkte auf die Ergebnisse der Abiturprüfung (Block II).
Die länderübergreifende Abiturkomponente sollte in Zukunft in allen Bundesländern 90 Punkte, also zehn Prozent der Abitur-Gesamtqualifikation, ausmachen. Die 90 Punkte würden im Teil der Abiturprüfung (Block II) angerechnet, so dass 30 Prozent der durch die Abiturprüfung erreichbaren Punktzahl bundesweit einheitlich geprüft und bewertet würden. An der Aufteilung von zwei Dritteln Jahrgangsfortschrittsnoten und einem Drittel Abschlussprüfung würde sich nichts ändern. Um die einheitlich geprüften Bestandteile der Gesamtqualifikation deutlich zu machen, sollten die Ergebnisse der gemeinsamen Prüfungstests im

Rahmen der länderübergreifenden Abiturkomponente – wie ja auch bisher schon die einzelnen Abiturprüfungen – separat im Abiturzeugnis ausgewiesen werden.

5.3 Die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch

Sowohl in den Hochschulen als auch in den Unternehmen haben sich die drei Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch als zentral für den Erfolg im Studium und auf dem Arbeitsmarkt erwiesen. Diese Fächer sprechen jeweils unterschiedliche Fähigkeitsprofile an, die in praktisch allen Studiengängen gefordert werden. Deshalb umfasst die länderübergreifende Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs diese drei Kernfächer. Dementsprechend entfallen auf die gemeinsame Komponente in jedem der drei Fächer 30 Punkte der Gesamtqualifikation. Da sich keines der Kernfächer als redundant erweist, sollten alle Schülerinnen und Schüler die länderübergreifende Abiturkomponente in diesen drei Kernfächern ablegen. Eine Abwahlmöglichkeit gibt es nicht, da es unabhängig vom jeweiligen Weg in die Hochschule bestimmte Mindestvoraussetzungen für den Zugang zu einem Studium gibt, die mit dem Gemeinsamen Kernabitur überprüft werden sollen.

Gleichzeitig bleiben in den Fächern auch weiterhin landesspezifische Prüfungskomponenten im Rahmen der herkömmlichen Abiturprüfungen erhalten. Deshalb sollten sich die gemeinsamen Prüfungen auf national gut testbare Fragestellungen fokussieren. So könnten sich die länderübergreifenden Abiturkomponenten in Deutsch und in Englisch etwa auf das Verstehen von (Gebrauchs-) Texten konzentrieren und nicht auf literarische Werke, Gattungen und spezifische Literaten. In Bezug auf letztere Aspekte gibt es zum Teil große Unterschiede zwischen den Bundesländern (oder auch Schulen); insofern sollten diese im Prüfungsfeld der landesspezifischen Prüfungskomponenten verbleiben.

Bei der Wahl der Abiturprüfungsfächer sind entsprechend der aktuellen Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe (vgl. KMK 2010b) spätestens für die Jahrgänge, die ab dem Jahr 2011 in die Qualifikationsphase eintreten, zwei der drei Fächer Deutsch, Mathematik oder Fremdsprache verpflichtende Abiturprüfungsfächer. Darüber hinaus müssen mindestens zwei Fächer mit erhöhtem Anforderungsniveau Pflichtfächer der schriftlichen Abiturprüfung sein, darunter mindestens eines der Fächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprache oder eine Naturwissenschaft. Aus Tabelle 1 geht hervor, dass momentan nur in Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt alle drei Kernfächer (Deutsch, Mathematik und Fremdsprache) verpflichtend schriftlich geprüft werden. In Bayern

und im Saarland sind alle drei Fächer zumindest schriftlich oder mündlich verpflichtend. In Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen ist neben den Prüfungen in Deutsch und Mathematik auch eine Prüfung entweder in einer Fremdsprache oder in einer Naturwissenschaft verpflichtend. Mit der Einführung des Gemeinsamen Kernabiturs wären die drei Kernfächer in allen Bundesländern verpflichtende schriftliche Prüfungsbestandteile.
Mit dem Kernfach Fremdsprache ist in den Prüfungsordnungen bisher eine fortgeführte Fremdsprache gemeint. Obwohl es sich hierbei meist um Englisch handelt, muss dies nicht zwingend der Fall sein. Da sich Englisch eindeutig als weltweite Wissenschaftssprache durchgesetzt hat, kommt den Englischkenntnissen eine herausragende Bedeutung für die Studierfähigkeit zu. Daher sollte das neben Deutsch und Mathematik in der länderübergreifenden Abiturkomponente zu prüfende dritte Kernfach explizit Englisch sein.

5.4 Nationale Bildungsstandards als Basis des Prüfungsstoffs

Als inhaltliche Basis für den Prüfungsstoff der länderübergreifenden Abiturkomponente in den drei Prüfungsfächern bieten sich die nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe uneingeschränkt an. Die Bundesländer haben sich auf deren Entwicklung bereits im Jahr 2007 verständigt. Ab dem Schuljahr 2012/2013 sollen sie in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch verbindlich werden. Damit bringt die Einführung des Gemeinsamen Kernabiturs keinerlei zusätzlichen Anpassungsbedarf in den Oberstufencurricula und den Lehrplänen der Bundesländer mit sich. Sie stellt lediglich die konsequente Umsetzung der vereinbarten nationalen Bildungsstandards sicher. Insofern bietet sich auch eine Ausrichtung der gemeinsamen Prüfungsbestandteile auf kompetenzbasierte Testaufgaben an. Der potenzielle Abiturprüfungsstoff ergibt sich direkt aus den für verbindlich erklärten nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe. Damit die Kompetenz in den drei Fächern jeweils uneingeschränkt prüfungsrelevant ist, soll es nur einen Satz an gemeinsamen Prüfungsaufgaben geben. Eine Auswahlmöglichkeit aus alternativen Aufgabensätzen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler ist nicht vorgesehen.

5.5 Prüfungsaufgaben in Form von Kompetenztests

In den drei Kernfächern soll jeweils ein kompetenzorientierter Test durchgeführt werden. Der Charakter der Prüfungsaufgaben in diesen Tests entspricht in einiger Hinsicht etwa den Testelementen (Items) in TIMSS und PISA. Allerdings würden die Tests konsequent zur Überprüfung der nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe konzipiert werden. Diese Kompetenzorientierung würde auch die Funktion des Abiturs als Ausweis der Studierfähigkeit untermauern. Darüber hinaus gewährleistet die Durchführung in Form von Kompetenztests die Einfachheit der bundesweit einheitlichen Implementierung. Die Konstruktion als Test sichert die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität. Als Aufgabenformate kommen (komplexe) Multiple-Choice-Aufgaben in Frage, aber auch offene Fragen mit differenzierten Kodierschlüsseln.

Eine Durchführung der länderübergreifenden Prüfungsbestandteile mithilfe eines zentralen Tests ließe sich gut organisieren. Der Zeitraum der länderübergreifenden Abiturkomponente soll auf einen Testtag eingeengt werden, an dem in jedem der drei Kernfächer ein 90-minütiger Test geschrieben werden müsste. Ein als Test angelegter gemeinsamer Prüfungsbestandteil ließe sich auch entsprechend zentral auswerten.

Durch einen bundesweiten kompetenzorientierten Test wäre sichergestellt, dass die Lehrkräfte wirklich als Coachs und nicht als Prüfer fungieren. Sowohl die Aufgabenstellung als auch die Korrektur könnten komplett extern erfolgen. Davon könnte das Lehrer-Schüler-Verhältnis pädagogisch profitieren.

Der umfangreiche Aufgabenpool, der für den flächendeckenden gemeinsamen Kompetenztest in der Abiturprüfung entwickelt werden müsste, kann gleichzeitig zur Überprüfung und Sicherung der nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe dienen. Darüber hinaus könnte er auch für Vergleichsarbeiten und Ländervergleiche verwendet werden. In all diesen Bereichen würden die gemeinsamen Kompetenztests weiteren Aufwand obsolet machen.

Über den Kompetenztest können die Schülerinnen und Schüler 90 der 300 (oder 30 Prozent) durch die Abiturprüfung zu vergebenden Punkte erreichen. Die restlichen 210 Punkte des Abiturblocks werden über die Landesprüfungen vergeben. Um den Aufwand der Anpassungen der unterschiedlichen Länderregelungen für die Abiturprüfung möglichst gering zu halten, könnten die jeweils bestehenden Regelungen beibehalten werden. Die bisherigen Bestandteile der Abschlussprüfung würden lediglich mit dem Faktor 0,7 multipliziert, so dass sie nunmehr 210 statt 300 Punkte ausmachen (also 70 Prozent der in der Abschlussprüfung zu vergebenden Punkte). Somit wären keine weiteren Anpassungen bei der Punkteverteilung notwendig. Alle Bundesländer könnten ihre

bisherigen spezifischen und unterschiedlichen Vorgehensweisen für die Anzahl und Ausgestaltung der schriftlichen und mündlichen Abiturprüfungen (siehe Tabelle 1) beibehalten. Auch an den Regelungen zu Block I, in den maximal 600 Punkte aus den Leistungen der zweijährigen Qualifikationsphase einfließen, würde sich nichts ändern.
Auch wenn die Durchführung mithilfe von Kompetenztests die von uns präferierte Form der Prüfungsaufgaben ist, wird in Anhang B eine alternative Variante aufgezeigt, bei der die Prüfungsaufgaben in Form gemeinsamer herkömmlicher Klausuraufgaben gestellt werden.

5.6 Einheitlicher Prüfungszeitpunkt

Die länderübergreifende Prüfungskomponente des Gemeinsamen Kernabiturs soll deutschlandweit an einem einzigen Tag stattfinden. An diesem Tag werden dieselben drei 90-minütigen Tests in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch geschrieben. Generell kann bei der konkreten Umsetzung einer bundesweit einheitlichen Prüfung an einem Tag auf die Erfahrungen mit den landeszentralen Prüfungen zurückgegriffen werden. 15 der 16 Bundesländer führen bereits heute landesweit zentralisierte Prüfungen durch. Diese Verfahren wären nun auf das gesamte Bundesgebiet auszuweiten. Als einzige Neuerung wäre nun ein bundesweit einheitlicher Tag zu finden, an dem die länderübergreifende Abiturkomponente geprüft wird. Als Zeitraum würden sich die letzten April- oder die ersten Maiwochen anbieten. Da die Zeiträume für die schriftlichen Abiturprüfungen üblicherweise rund zwei Wochen betragen, ließe eine solche Regelung noch einigen Raum für bundeslandspezifische Abweichungen in der Terminierung des Korridors für die schriftlichen Prüfungen. So könnte die länderübergreifende Komponente in einigen Ländern am Anfang und in anderen Ländern am Ende des jeweiligen Korridors liegen. Darüber hinaus ist auch vorstellbar, dass die Prüfung der länderübergreifenden Abiturkomponente in einzelnen Bundesländern außerhalb des Korridors für die länderspezifischen schriftlichen Prüfungen erfolgt.
Ein bundesweit einheitlicher Prüfungstag würde keineswegs eine Angleichung der Sommerferientermine notwendig machen. So fanden im Jahr 2011 die schriftlichen Prüfungen in neun Bundesländern im Monat Mai statt, während der Beginn der Sommerferien in diesen neun Ländern um bis zu fünf Wochen differierte (Saarland 24.06.2011 – Bayern 30.07.2011). Trotz Ausnutzung der gesamten möglichen Spanne unterschiedlicher Ferientermine in Deutschland fanden die Prüfungen in einem relativ eingegrenzten Zeitraum statt. Die Tatsache,

dass die Prüfungstermine in den Bundesländern nicht nach dem gleichen Muster von den Ferienzeiten abhängen, macht das Argument, die unterschiedlichen Ferientermine würden einen bundesweit einheitlichen Prüfungszeitpunkt nicht ermöglichen, gegenstandslos. Alternativ wäre auch denkbar, die bundesweit einheitliche Komponente komplett vorzuziehen und einheitlich bereits einige Wochen vor den länderspezifischen Abiturprüfungen im Februar oder März durchzuführen. Natürlich wären Nachprüfungsregelungen etwa im Krankheitsfall wie auch bisher in den Bundesländerabituren zu regeln.

5.7 Externe Korrektur

Neben der externen Aufgabenstellung sieht das Gemeinsame Kernabitur auch die externe Korrektur und Benotung der länderübergreifenden Prüfungskomponente vor. Bei den kompetenzorientierten Tests bietet sich eine zentrale Auswertung für alle Bundesländer an, die beispielsweise durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführt werden könnte. Auch die Kodierungen könnten zentral erfolgen und mit Maßnahmen zur Sicherung der Übereinstimmung zwischen den beurteilenden Personen einhergehen. So könnte mit entsprechenden Lösungs- und Bewertungsvorgaben ein hohes Maß an Einheitlichkeit der Korrektur sichergestellt werden, das beispielsweise durch eine doppelte Bewertung und in Abweichungsfällen durch die spezifische Entscheidung eines Drittkorrektors noch verstärkt werden könnte. Entsprechende Erfahrungen bei den Tests zum Bundesländervergleich der Bildungsstandards in der Mittelstufe sowie bei den TIMSS- und PISA-Tests können hier berücksichtigt werden.

5.8 Aufgabenentwicklung am IQB

Mit der Entwicklung der konkreten Prüfungsaufgaben sollte eine entsprechende Institution beauftragt werden. Anbieten würde sich beispielsweise das IQB, das derzeit die nationalen Abiturbildungsstandards entwickelt, auf deren Basis die Aufgaben der länderübergreifenden Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs konzipiert werden sollen. Im Rahmen dessen sind beim IQB bereits die Aufgabenentwicklung, Pilotierung und Normierung von Testaufgaben für das Überprüfen der Bildungsstandards vorgesehen und budgetiert. Darüber hinaus hat das IQB bei den Standards für den mittleren Abschluss bereits Erfahrungen mit der Veranschaulichung von Bildungsstandards und Kompetenzstufen durch

Aufgabenbeispiele sowie mit der länderübergreifenden Überprüfung der Standards gesammelt.
Für die länderübergreifende Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs müsste der zentrale Test aus einem sehr umfangreichen Aufgabenpool bestückt werden, was einen weit umfangreicheren Aufwand als bisher vorgesehen bedingt. Die zusätzlichen Aufgaben müssten wiederum pilotiert und normiert werden. Dazu sind der beauftragten Institution von Seiten der Bundesländer die notwendigen Ressourcen bereitzustellen. Bei der Aufgabenentwicklung für die länderübergreifende Abiturkomponente sollte die Institution eng mit den Kultusministerien und Landesinstituten, die für die Entwicklung der landesspezifischen Abituraufgaben zuständig sind, kooperieren. Diese sollten bei der Aufgabenfindung vorschlagsberechtigt sein und eine länderübergreifend aus Expertinnen und Experten zusammengesetzte Prüfungskommission bestücken, die Aufsichtsfunktionen ausübt. Die letztliche Entscheidung über die Aufgaben liegt dann bei der beauftragten Institution. Insgesamt ist zu erwarten, dass auf diese Weise eine höhere Qualität der Aufgabenentwicklung zu erreichen ist, als wenn wie bisher 16 Bundesländer separat ihre Abituraufgaben entwickeln.

5.9 Staatsvertrag der Bundesländer

Das schulische Prüfungswesen ist Teil der Schulhoheit der Länder (Art. 30, 70 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG)). Dieses umfasst auch die Entscheidung über Hochschulzugangsprüfungen und -berechtigungen. Deshalb ist es Aufgabe der Bundesländer, gemeinsam für die Einrichtung des Gemeinsamen Kernabiturs zu sorgen. Um eine ausreichende Verbindlichkeit der bundesweit gemeinsamen Prüfungsbestandteile sicherzustellen, sollten die Bundesländer einen Staatsvertrag über die Durchführung des Gemeinsamen Kernabiturs schließen, für dessen Umsetzung eine wissenschaftliche Ländereinrichtung institutionalisiert wird.
Ein solcher Staatsvertrag wurde beispielsweise auch zur Gründung des IQB geschlossen. Der neue Staatsvertrag könnte dementsprechend auch vorsehen, dass der bisherige Aufgabenbereich des IQB – die Normierung und Überprüfung der Bildungsstandards, der Aufbau eines Aufgabenpools mit normierten Testaufgaben, das Bildungsmonitoring, die Beratung der Länder bei Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und die Koordination der Bildungsberichterstattung – um die mit der länderübergreifenden Abiturkomponente verbundenen Aufgaben erweitert wird.

Am Ende des folgenden Kapitels findet sich eine ausführliche juristische Stellungnahme, die die Vorteilhaftigkeit der Umsetzung im Rahmen eines Staatsvertrags der Länder begründet und alternativ auf die Möglichkeit der Einführung einer Bundeszuständigkeit hinweist. In diesem Zusammenhang werden auch einschlägige verfassungsrechtliche und persönlichkeitsrechtliche Aspekte diskutiert.

5.10 Notwendige Umsetzungsschritte bis 2018

Mit der Einführung eines Gemeinsamen Kernabiturs ist eine grundlegende Veränderung der deutschen Abiturprüfungen verbunden, die einer langfristigen Planung bedarf. Mit entsprechenden Schritten ist sicherzustellen, dass das Gemeinsame Kernabitur bei seiner ersten verbindlichen Durchführung einwandfrei verläuft. Daher schlägt der AKTIONSRAT**BILDUNG** vor, das Gemeinsame Kernabitur erstmals im Abiturjahrgang 2018 verbindlich durchzuführen. Auf dem Weg dorthin müssen auch alle Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Kultusministerien u. a.) genügend Möglichkeit erhalten, sich in den Prozess einzubringen.

Dieser Prozess beginnt mit einer Diskussion der Bundesländer über die konkreten Bestandteile eines zukünftigen Gemeinsamen Kernabiturs (für konkrete Schritte siehe Kapitel 7) im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK). Die Diskussion sollte bis zum Jahr 2012 in einen Staatsvertrag münden. Im Anschluss daran passen die Bundesländer bis spätestens 2014 ihre länderspezifischen rechtlichen Regelungen in den Abiturprüfungsverordnungen an die Erfordernisse des Staatsvertrags über das Gemeinsame Kernabitur an.

Das IQB hat bereits mit der Testaufgabenentwicklung begonnen. Deshalb bietet es sich an, dass das IQB ab dem Jahr 2012 intensiv am Aufbau eines umfassenden Aufgabenpools mit normierten Testaufgaben für die länderübergreifende Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs arbeitet. Dieser Aufbau ist 2015 abgeschlossen.

Zur langfristigen Planungssicherheit für Bundesländer, Schulen sowie Schülerinnen und Schüler legt die KMK spätestens 2015 den einheitlichen Prüfungszeitpunkt der länderübergreifenden Abiturkomponente für das Jahr 2018 fest.

In den Jahren 2016 und 2017 werden zwei Testläufe der länderübergreifenden Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs durchgeführt. Der erste Testlauf erfolgt anhand repräsentativer Stichproben, bestehend aus Abiturientinnen und Abiturienten aller Bundesländer und der zweite als Kompletterhebung aller Abiturientinnen und Abiturienten in Deutschland. In beiden Fällen

sind die Testergebnisse für die teilnehmenden Abiturientinnen und Abiturienten unverbindlich und haben keinerlei Notenwirkung.
Jeweils im Anschluss an die beiden Testläufe erfolgt eine Reihe von Schritten, die der Weiterentwicklung der Prüfungen und des Unterrichts dienen. Nach dem abgeschlossenen externen Korrekturverfahren werden die bundeslandspezifischen Ergebnisse veröffentlicht. Zusätzlich gibt die beauftragte Institution – etwa das IQB – detaillierte Rückmeldungen an die Bundesländer, die aufzeigen, in welchen Prüfungskomponenten ihre Abiturientinnen und Abiturienten besondere Verbesserungspotenziale haben. Damit ergibt sich für die einzelnen Bundesländer die Möglichkeit, den Unterricht ihrer gymnasialen Oberstufen anzupassen und so die umgesetzten Bildungsstandards schrittweise an die vereinbarten nationalen Bildungsstandards anzugleichen. Parallel dazu können alle Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Kultusministerien u. a.) auf der Basis der veröffentlichten Ergebnisse und Beispielaufgaben Feedback an die beauftragte Institution geben. Darauf aufbauend entwickelt diese den Aufgabenpool und die Prüfungsdurchführung weiter.
Die Testläufe dienen ebenfalls dazu, das Gemeinsame Kernabitur, das im Jahr 2018 verbindlich eingeführt wird, in die breite Öffentlichkeit zu tragen. Damit ist die Änderung der Abiturprüfung bis zum Zeitpunkt der Einführung weithin bekannt und sie wird auch erwartet. Auf diese Weise können sowohl die Betroffenen als auch die breite Öffentlichkeit beteiligt und auf dem Weg der Einführung mitgenommen werden. Problemlagen und Streitfälle ließen sich dadurch früher lösen und würden die Abschlussqualifikation der Abiturientinnen und Abiturienten nicht belasten.
Im Jahr 2016 tritt der erste Jahrgang, für den das Gemeinsame Kernabitur verbindlich wird, in die zweijährige Qualifikationsphase ein. Durch einen Pool von Beispielaufgaben kann sich dieser Jahrgang im Laufe der Qualifikationsphase mit der Art der zu erwartenden Prüfungsaufgaben vertraut machen.
Im Jahr 2018 wird das Gemeinsame Kernabitur mit der länderübergreifenden Abiturkomponente als verpflichtender Teil der Abiturprüfung erstmals in allen Bundesländern durchgeführt. Auch für alle folgenden Abiturjahrgänge ist das Gemeinsame Kernabitur mit der länderübergreifenden Abiturkomponente fester Bestandteil der Abschlussprüfung.
Sowohl für die Testläufe als auch für die Implementierung sollte eine umfangreiche Begleitforschung sichergestellt werden. Diese betrifft zum einen die Entwicklung der Prüfungsaufgaben. Zum anderen sollte sie auch den Zusammenhang zwischen den neuen Kompetenztests und den herkömmlichen Abiturnoten – insbesondere im Ländervergleich – untersuchen. Um eine Verzerrung der Ergebnisse durch Erwartungseffekte bei der Einführung zu vermeiden,

sollte diese Forschung mit den ersten Teilen des Aufgabenpools möglichst schon in den Jahren vor den Testläufen beginnen. Schließlich sollte die Begleitforschung langfristig die inkrementelle Validität der Kompetenztests für den Studienerfolg im Vergleich zur herkömmlichen Abiturnote sowie zu fächerspezifischen Studieneingangstests analysieren. In all diesen Bereichen ist eine begleitende Forschung in hohem Maße erforderlich.

6 Resümee

6.1 Vorteile gegenüber einem bundesweiten Zentralabitur

Die länderübergreifende Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs hat, wie dargelegt, zentrale Vorteile gegenüber dem Status quo in Deutschland. Gleichwohl ist das Gemeinsame Kernabitur weit davon entfernt, ein deutschlandweites Zentralabitur zu sein, da nur ein Zehntel der Abiturgesamtnote länderübergreifend bestimmt wird. In der Tat hat der Ansatz, nur eine Komponente der Gesamtqualifikation national zu vereinheitlichen, zahlreiche Vorteile gegenüber einem bundeseinheitlichen Zentralabitur:

Erstens haben zentrale und dezentrale Prüfungen, Abschluss- und kumulative Prüfungen jeweils durchaus Vor- und Nachteile. Den diskutierten Vorteilen zentraler Abschlussprüfungen steht der Vorteil einer dezentralen (und auch mündlichen) Benotung gegenüber. Die subjektive Beurteilung durch die Lehrerinnen und Lehrer bietet die Möglichkeit, Lernanstrengungen individuell zu bewerten und das Spektrum der von den Schülerinnen und Schülern erworbenen Kompetenzen breiter abzubilden. Die kumulative Beurteilung der Leistungen über die Qualifikationsphase hinweg hat den Vorteil, dass nicht die gesamte Beurteilung von einem schlechten (Prüfungs-)Tag abhängig ist. Zudem würde ohne die Jahrgangsfortschrittsnoten ein wichtiger Anreizmechanismus für regelmäßige Lernfortschritte fehlen. Gleichwohl ermöglichen es die umfassenden Abschlussprüfungen am Ende der Schulzeit, das gesamte Wissen noch einmal zusammenzufügen. Alles in allem erscheint daher die Kombinationslösung aus zentralen und dezentralen Bestandteilen sowie Abschluss- und kumulativen Prüfungen, wie sie derzeit zumindest landesspezifisch in den Abiturprüfungen der Länder angelegt ist, als eine durchaus sinnvolle Abwägung, die einseitigen Lösungen überlegen ist. Darum soll mit dem Gemeinsamen Kernabitur an der Kombinationslösung festgehalten werden.

Zweitens lässt das Gemeinsame Kernabitur den Bundesländern genügend Raum für Flexibilität. So behalten die Länder z. B. viel Freiraum bei der Art der weiteren Prüfungsbestandteile, konkreten Aspekten der Fächerwahl, Schwerpunktsetzungen in unterschiedlichen Stoffgruppen, mündlichen Leistungen und der Beurteilung der letzten beiden Jahrgangsstufen. Es ist eine Chance des Ansatzes des Gemeinsamen Kernabiturs, dass viele dieser Entscheidungen weiterhin bundeslandspezifisch variieren können. Die Ausgestaltung des Gemeinsamen Kernabiturs ermöglicht sogar, dass es gegebenenfalls bei den unterschiedlichen Kursregelungen von vierstündigen Pflichtkursen oder fünf-

stündigen Leistungs- und dreistündigen Grundkursen bleibt. Das Beispiel von Berlin und Brandenburg (siehe Anhang A) zeigt, dass für die Durchführung gemeinsamer Abiturprüfungen einheitliche Abiturprüfungsverfahren und identische Schulstrukturen keineswegs erforderlich sind.
Drittens entspricht das Gemeinsame Kernabitur auch der Logik der Schule, die nicht ausschließlich der Unterrichtung enger Kompetenzmodule dient. Die Schule unterrichtet vieles mehr und hat auch einen viel breiteren Fächerkanon, als er in der länderübergreifenden Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs geprüft wird. Diese Breite muss beibehalten werden. Deshalb macht die länderübergreifende Abiturkomponente auch nur zehn Prozent der Abiturgesamtnote aus. Insofern lässt sie auch den Schulen viele Freiheiten. Gleichwohl bringt sie den Vorteil, durch die externe Überprüfung zentraler einheitlicher Prüfungsbestandteile zu nationaler Vergleichbarkeit, Standardsicherung und fairem Hochschulzugang beizutragen.

6.2 Sicherung der Reliabilität und Validität

Bezugspunkt für die Beurteilung der Validität zentraler Abiturkomponenten sind die curricularen Anforderungen, die in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) und zukünftig in den nationalen Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife beschrieben werden. Die Ausarbeitung von differenzierten Kompetenzmodellen und zugehörigen Aufgabenbeispielen, die derzeit am IQB erfolgt, liefert einen ausgezeichneten Ausgangspunkt für den Aufbau eines länderübergreifenden Aufgabenpools oder für die Entwicklung eines deutschlandweiten Prüfungsverfahrens. Die Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife werden sich am derzeitigen fachdidaktischen Erkenntnisstand orientieren und damit anschlussfähig für weitere Entwicklungen sein. Die curriculare Validität der Aufgaben ist durch Einschätzungen von Expertinnen und Experten (aus dem Bereich der Fachdidaktik) zu prüfen. Eine notwendige Voraussetzung für die Validität ist die Reliabilität (Zuverlässigkeit bei wiederholter Durchführung) des Tests, die maßgeblich von den Durchführungs- und Auswertungsbedingungen bestimmt wird. Hier ist daran zu denken, bei den zentralen Prüfungen vorwiegend Aufgabenformate zu verwenden, die zuverlässig ausgewertet und beurteilt werden können. Entscheidend sind insbesondere die Kodierungs- und Bewertungsschlüssel für offene Itemformate und herkömmliche Abituraufgaben. Im Fall der Prüfung in Testform können die üblichen Itemanalysen dazu beitragen, entscheidende Qualitäten des Tests (Trennschärfen, Schwierigkeiten, differentielle Itemfunktionen nach Geschlecht und Bundesland) empirisch zu prüfen.

Das IQB steht mit hoher Wahrscheinlichkeit vor der Herausforderung, Testverfahren für Ländervergleiche bezogen auf die Abiturstandards zu entwickeln. In diesem Zusammenhang werden (bei Präpilotierungen und Feldtests) entscheidende Erfahrungen über Möglichkeiten der Umsetzung von Standards in geeignete Testaufgaben und über Korrektur- und Auswertungsprozeduren gesammelt, die vom Aufwand her vertretbar sind. Das vorgesehene Programm der Einführung von Bildungsstandards wird den Blick schärfen für Aufgabenstellungen, die länderübergreifend in einem Prüfungsverfahren eingesetzt und zuverlässig ausgewertet werden können. Dieser Klärungsprozess kann auch dazu führen, dass manche Komponenten der Bildungsstandards für eine länderübergreifende Testung nicht in Betracht gezogen werden. Die Konsequenz wäre hier die Entwicklung eines fokussierten Prüfungsverfahrens, das von Beginn an nur einen bestimmten (zuverlässig testbaren) Ausschnitt aus den Kompetenzen aufgreift und deutschlandweit testet. Eine Sicherung der Validität kann also auch darin bestehen, den Bereich der Zielkonstrukte einzuengen. Allerdings müssen dabei relevante Komponenten weiterhin Gegenstand des Prüfungsverfahrens bleiben.

Für das weitere Vorgehen bieten sich zwei Optionen an:

(a) Das IQB entwickelt zusammen mit den Aufgaben, die zur Überprüfung der Bildungsstandards dienen, Aufgaben, die in einem deutschlandweiten Prüfungsteil eingesetzt werden können. Dabei wird nicht von vorneherein unterschieden, für welchen Zweck die Aufgaben eingesetzt werden sollen; es wird nur ein deutlich größerer Aufgabenpool entwickelt und erprobt. Bei diesem Verfahren könnten alle Aufgaben in einem Feldtest erprobt und hinsichtlich relevanter Itemkennwerte beschrieben werden. Aus dem Itempool könnte dann ein zentrales Prüfungsverfahren unter Aufsicht einer länderübergreifend aus Expertinnen und Experten zusammengesetzten Prüfungskommission bestückt werden. Dieser Zugang hätte den Vorteil, dass die zentrale Prüfungskomponente auf der Basis eines soliden Wissens über die Aufgabencharakteristika zusammengestellt werden könnte. Das Verfahren zöge als Konsequenz nach sich, dass die Aufgabenentwicklung für Standards und zentrale Prüfung (mit kleinerem Aufwand) kontinuierlich fortgesetzt werden müsste, um den Aufgabenpool auffrischen zu können.

(b) Die Aufgaben für die zentrale Abiturkomponente werden außerhalb des IQB entwickelt, z. B. von länderübergreifenden Kommissionen mit viel Erfahrung in der Konstruktion von Abituraufgaben. Diese Kommissionen könnten sich eng mit dem IQB austauschen, doch würden die Aufgaben nicht vor dem Einsatz im Abitur im Rahmen eines Feldtests erprobt werden. Diese Alternative mag als methodisch fragwürdig erscheinen; allerdings entspricht dieses Vorgehen der

seit Jahren gepflegten Praxis der Aufgabenentwicklung, die erfahrenen Lehrkräften und ihrer Einschätzung des Könnens von Schülerinnen und Schülern vertraut. Unter dieser Option dürfte es schwererfallen, innovative Aufgabentypen zu entwickeln und einem „teaching to the test“ entgegenzuwirken.
Die beiden Optionen bemühen sich auf unterschiedliche Weise, eine Balance zwischen Aufgabenqualität, Validität und Vertraulichkeit/Unbekanntheit der Aufgaben zu finden. Insgesamt dürften mehr Argumente für die Option (a) sprechen.

6.3 Verhinderung von „teaching the test“

Die Sorge, ein zentrales Prüfungsverfahren könnte ein oberflächliches Lernen für den Test befördern, ist bereits angesprochen worden. Ein Lernen, das gewissermaßen ohne tieferes Verständnis Lösungsprozeduren für typische Aufgabenstellungen einübt, würde die Validität des Tests (z. B. im Hinblick auf Wissenschaftspropädeutik) grundlegend in Frage stellen. Ebenso würde die Validität beeinträchtigt werden, wenn bestimmte Inhaltsbereiche – von denen angenommen werden kann, dass sie Teil der zentralen Prüfung sind – in der Schule bevorzugt behandelt würden. Dafür, dass diese Sorge auch für alle derzeit in der Schule üblichen Prüfungen zur Sprache gebracht werden muss, wurde bereits an anderer Stelle argumentiert.
Eine explizite und enge Verbindung der zentralen Prüfungskomponente mit den Bildungsstandards wird demgegenüber darauf hinwirken, dass ein Erreichen der Standards tatsächlich angestrebt wird. Die zentrale Prüfung würde die Bedeutsamkeit der Bildungsstandards unterstreichen und für Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler als Anreiz dienen, das zu lernen, was von den Standards gefordert wird. Diese Steuerungsfunktion einer gezielt eingesetzten Prüfung für das Lehren und Lernen ist nicht zu unterschätzen. Insofern ist ein „teaching to the test“ in dem Sinne, dass sich Lehren und Lernen auf die vereinbarten nationalen Bildungsstandards ausrichten, geradezu das Ziel von Standardsetzung und -überprüfung. Was im Gegensatz dazu verhindert werden muss, ist ein „teaching the test“ in dem Sinne, dass ohne einen inhaltlichen Erkenntnisgewinn nur Aufgabenarten einstudiert werden.
Eine länderübergreifende Prüfung darf nicht nur, sondern muss mit mehr Aufwand in den Bereichen Entwicklung und Qualitätssicherung verbunden sein. Es wird dringend empfohlen, die Aufgabenentwicklung in professionelle Hände (z. B. IQB) zu geben. Teil des Auftrags sollte die Anforderung sein, vielfältige Aufgabenformate zu nutzen und die Inhalte der Testaufgaben im Sinne von Stichprobenziehungen auszuwählen, so dass die konkrete Ausgestaltung der Prü-

fung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrkräfte schlecht berechenbar wird. Eine so entstehende hohe Variabilität der Aufgabenarten verhindert, dass „teaching the test“ eine erfolgreiche Strategie sein kann.

6.4 Bedeutung für die nationalen Bildungsstandards

Da die länderübergreifende Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs direkt in den nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe verwurzelt ist und somit eine explizite Überprüfung dieser Standards beinhaltet, wirkt sie sich auch auf deren Umsetzung aus. Die Ergebnisse des Kompetenztests lassen sich zugleich für einen Ländervergleich verwenden, der eine gesonderte Überprüfung der Abiturbildungsstandards obsolet machen würde. Insofern würde die länderübergreifende Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs ein sich derzeit noch abzeichnendes Strategiedefizit, wie die beschlossenen Abiturstandards genutzt werden sollen, beheben. Sie stellt einen Test der Standards in der zweiten Hälfte der zwölften Jahrgangsstufe dar, beinhaltet einen Ländervergleich, der auch zu veröffentlichen ist, und erleichtert als Vollerhebung ein detailliertes Feedback-Instrumentarium, das es den Ländern und Schulen ermöglicht, Lehrpläne und Unterrichtsgestaltung so weiterzuentwickeln, dass eine national flächendeckende Sicherung der Bildungsstandards erreicht werden kann.

6.5 Zweiter und dritter Weg zur Hochschulreife

Um den Charakter des Abiturs als Bescheinigung für die Studierfähigkeit klar hervorzuheben, sollte die länderübergreifende Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs für alle Wege gelten, die das deutsche Bildungssystem zur Erlangung der Hochschulreife bietet. Unabhängig davon, welcher Weg beschritten wird, kann so sichergestellt werden, dass das Abitur in der Tat die Befähigung zum Hochschulstudium attestiert.
Dies gilt ohne Einschränkung für den zweiten Weg zur Hochschulreife – wie beispielsweise Fachoberschule –, der auf unterschiedliche Art in den verschiedenen Bundesländern die Fachhochschulreife oder die fachgebundene Hochschulreife vermittelt. Auch hier sollte durch dieselbe länderübergreifende Abiturkomponente wie am Gymnasium sichergestellt werden, dass das Abitur die zum Hochschulstudium befähigenden Kompetenzen in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch bescheinigt.

Dies sollte ebenso für den dritten Weg zur Hochschulreife gelten, da die länderübergreifende Abiturkomponente die Kernvoraussetzungen eines erfolgreichen Hochschulstudiums sicherstellt. In diesem Fall ist das Fort- und Weiterbildungssystem einschließlich der Kammern gefordert, die Kandidaten des dritten Wegs so weit weiterzubilden, dass sie erfolgreich an der länderübergreifenden Abiturkomponente teilnehmen können. Die generelle Vermittlung von vertiefter Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit kann nicht Aufgabe der Propädeutik an den Universitäten sein. Ziel muss es sein, einen klaren Standard beim Zugang in das Hochschulsystem sicherzustellen. Dies verhindert gleichermaßen die Frustrationen der Studierenden wie die Überlastung der Hochschulen mit zusätzlichen auftragsfremden Aufgaben.

6.6 Aspekte der Finanzierung

Die Entwicklung des Aufgabenpools sowie die Durchführung und Korrektur der länderübergreifenden Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs verursacht, wie ausgeführt, Kosten, deren Finanzierung im Staatsvertrag zwischen den Bundesländern zu regeln ist. Dass eine gemeinsame Investition notwendig ist, um qualitativ hochwertige und den Anforderungen gerecht werdende Aufgabenpools zu entwickeln, wurde bereits diskutiert. Gleichzeitig ist aber auch daran zu erinnern, dass die Sicherung der beschlossenen nationalen Bildungsstandards der gymnasialen Oberstufe auch ohne das Gemeinsame Kernabitur eine neue Aufgabe ist, vor der die 16 Bundesländer stehen. Es steht zu erwarten, dass eine gemeinsame Anstrengung zu einer besseren Aufgabenqualität bei geringeren Kosten führen wird als sechzehn separate Länderversuche. Auch bei der Entwicklung der Abiturprüfungen ersetzt die länderübergreifende Abiturkomponente Kosten, die anderenfalls sechzehnfach in den einzelnen Bundesländern entstehen würden.
Unser Vorschlag diskutiert das Gemeinsame Kernabitur als reine Angelegenheit der Länder. Sollte, wie im Folgenden juristisch angedacht, eine Beteiligung des Bundes in Betracht gezogen werden, so wäre gerade auch im Bereich der Finanzierung der deutschlandweit einheitlichen Abiturkomponente eine Übernahme durch den Bund naheliegend.

6.7 Juristische Bewertung

Die Einführung des Gemeinsamen Kernabiturs soll der Verbesserung der nationalen Vergleichbarkeit und Validität der deutschen Abiturprüfungen dienen, da diese nicht nur Abschlussprüfungen des gymnasialen Bildungsgangs, sondern zugleich Hochschulzugangsberechtigungen sind. Die Empfehlung wird begründet mit der Sicherung der Qualität der Bildungsstandards, welche die KMK zur Vergleichbarkeit der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit erlassen hat, mit der Verbesserung der Fairness beim Hochschulzugang sowie mit der Erhöhung der Klarheit und Berechenbarkeit der Abiturprüfungen für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrkräfte. Die Empfehlung wirft vorrangig Fragen der bildungspolitischen Steuerung unter den Bedingungen des deutschen Bildungsföderalismus auf. Sie berührt mittelbar auch persönlichkeits- bzw. grundrechtliche Fragen, da die Bewertung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler über die pädagogische Information hinaus der Funktion einer Zuteilung von Berechtigungen dient. Beiden Fragestellungen ist im Folgenden nachzugehen.

Verfassungsrechtliche Lage. Das schulische Prüfungs- und Leistungszertifizierungswesen ist Teil der sogenannten Schulhoheit der Länder (Art. 30, 70 GG). Die Zuständigkeit des Bundes im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung (Art. 72 GG), über die Hochschulzulassung und die Hochschulabschlüsse zu beschließen (Art. 74 Abs. 1 Nr. 33 GG), umfasst nicht die Befugnis, über schulische Hochschulzugangsprüfungen und -berechtigungen zu entscheiden. Art. 72 GG erfasst nur quantitative, qualitative und prozessuale Zulassungs- und Anrechnungsregeln der Hochschulen. Damit ist es nach dem geltenden Verfassungsrecht dem Bund verwehrt, eine Bundesagentur zur Planung und Durchführung der gymnasialen Abschlussprüfungen sowie zur Vergabe der Hochschulzugangsberechtigungen einzurichten.

Tragfähigkeit der Staatsvertragsempfehlung. Die Empfehlungen des AKTIONSRATS**BILDUNG** sehen den Abschluss eines Staatsvertrags zwischen den 16 Bundesländern über die Einführung eines Gemeinsamen Kernabiturs vor, das zehn Prozent der Abiturgesamtqualifikation (bzw. 30 Prozent der in der Abiturprüfung erreichbaren Punktezahl) ausmachen und die drei Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch erfassen soll. Grundlage der Prüfungsaufgaben bzw. der kompetenzorientierten Tests sollen die nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe sein. Gegen eine solche staatsvertragliche Regelung bestehen keine verfassungsrechtlichen Bedenken. Staatsverträge

zur (bildungs-) politischen Selbstkoordinierung der Bundesländer sind im deutschen Bundesstaat kein Novum. Im Bildungswesen finden sie ihre Legitimation in der Verhinderung seiner institutionellen und strukturellen Zersplitterung, in der Gewährleistung der Mobilität im Bundesgebiet und in der Garantie des chancengleichen Zugangs zu weiterführenden Bildungseinrichtungen, insbesondere bei zulassungsbeschränkten Bildungsgängen. Das bekannteste Beispiel für solche Staatsverträge ist das Hamburger Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens (KMK-Beschlusssammlung Nr. 101, Fassung vom 14.10.1971). So könnte zur Umsetzung der Empfehlungen des AKTIONSRATS**BILDUNG** ein Staatsvertrag zwischen den Bundesländern abgeschlossen werden, wie er zur Errichtung des IQB auf Bundesebene bereits besteht. Da das IQB bereits für die Normierung der Bildungsstandards, den Aufgabenpool mit normierten Testaufgaben, das Bildungsmonitoring, die Beratung der Länder bei Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und die Koordination der Bildungsberichterstattung zuständig ist, läge es nahe, die Zuständigkeiten des IQB staatsvertraglich um die mit der länderübergreifenden Abiturprüfungskomponente verbundenen Aufgaben zu erweitern. Die staatsvertragliche Kompetenzübertragung wäre nicht willkürlich, sondern mit Blick auf die verfolgten Ziele sachgerecht und zur Gewährleistung des chancengerechten Zugangs zu den Ausbildungsstätten (Art. 12 GG) sogar wünschenswert. Im Übrigen wäre ein Staatsvertrag der Länder die föderalismusfreundlichere Alternative als eine Kompetenzübertragung an den Bund. Die verfassungsrechtliche Zuständigkeit der einzelnen Länder bliebe dem Grunde nach unangetastet, da diese über das Recht der Vertragskündigung die Möglichkeit behielten, die Aufgabenwahrnehmung wieder in die eigene Zuständigkeit zurückzuholen. Der Ausschluss einer Kündigungsmöglichkeit im Rahmen dieses Vertrages wäre deshalb nicht zulässig. Allerdings würde die Einführung einer nationalen Kernabiturprüfung die entsprechende Zustimmung aller 16 Bundesländer voraussetzen. Unbeschadet dessen kann jedoch auch eine Gruppe von Ländern das vorgeschlagene länderübergreifende Kernabitur einführen.

Mangelnde Belastbarkeit eines KMK-Beschlusses. Gegen eine staatsvertragliche Regelung ließe sich einwenden, dass an ihrer Stelle und verfahrensmäßig sehr viel einfacher ein Beschluss der KMK in Betracht kommen könnte. Die KMK könnte vergleichbar ihren Vereinbarungen über die EPA auch die Einführung eines Gemeinsamen Kernabiturs beschließen und die Durchführung über ihr Sekretariat oder eine andere ländergemeinsame Institution administrieren. Beschlüsse der KMK besitzen indes nur eine schwache Bindungskraft. De jure gelten sie nur, solange die zustimmenden Bundesländer sich gebunden fühlen;

wirksame Sanktionsmechanismen fehlen. Der Rechtscharakter von Abschlussprüfungen und Zugangsberechtigungen sowie der erforderliche Rechtsschutz erfordern demgegenüber eindeutige und verbindliche Zuständigkeiten und Prozesse.

Option einer Verfassungsergänzung. Grundsätzlich widerspricht die Verlagerung materieller Zuständigkeiten der Bundesländer in zentrale bundesähnliche Landesinstitutionen dem Sinn des Föderalismus, dessen Legitimation aus dem Subsidiaritätsgedanken bezogen wird. Danach sollen Aufgaben auf derjenigen Ebene des Staatsaufbaus wahrgenommen werden, die dazu am besten in der Lage ist. Da es zahlreiche, im Gutachten dargelegte Gründe für die Annahme gibt, dass Schulabschlussprüfungen (insbesondere Abiturprüfungen) mit Berechtigungscharakter für den weiteren Bildungs- und Berufsweg besser zentral reguliert werden, sollte eine Bundeszuständigkeit, welche die Ausweitung der „dritten" Ebene zwischen Bund und Ländern vermeiden würde, von den politischen Akteuren ernsthaft erwogen werden. Hierzu wäre allerdings eine Verfassungsänderung erforderlich.
Zwei verfassungsrechtliche Wege zur Einführung eines bundesweiten Kernabiturs, welche die übrigen Kompetenzen der Kulturhoheit der Länder nicht antasten würden, bieten sich an: (1) Durch Erweiterung der Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern könnte die Möglichkeit zur Einrichtung einer Bundesagentur für Abiturprüfungen oder generell für Schulabschlüsse geschaffen werden (Art. 91b Abs. 3 GG). (2) Im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung könnte die Zuständigkeit des Bundes für die Hochschulzulassung und die Hochschulabschlüsse auf die Abiturprüfungen ausgedehnt werden (Art. 74 Abs. 1 Nr. 33 GG). Von dieser Möglichkeit hat der Bund keinen Gebrauch gemacht, wofür das mit der Verfassungsreform von 2006 etablierte Recht der Länder, von der Bundesregelung mit eigenen Gesetzen abzuweichen, mitursächlich sein dürfte. Für die erstgenannte Regelung spräche, dass der Bund einbezogen würde, die für das Schulwesen verantwortlichen Länder aber von Verfassungs wegen weiterhin beteiligt blieben. Ein wesentlicher sachlicher Vorteil gegenüber der Staatsvertragslösung ist allerdings nicht auszumachen, zumal die Länder mit dem IQB bereits über eine Institution verfügen, die für die Erweiterung um Aufgaben des Kernabiturs prädestiniert erscheint. Die grundgesetzliche Bestimmung als Gemeinschaftsaufgabe besäße aber die fraglos größere Geltungsstabilität. Auch könnten sich Bundestag und Bundesrat hinsichtlich der Zuständigkeit für ein Gemeinsames Kernabitur mit einer Verfassungsänderung gegen einzelne Bundesländer durchsetzen, die sich einer staatsvertraglichen Regelung verschließen. Gegen die an zweiter Stelle genannte

Regelung spricht schon die mit der Föderalismusreform von 2006 eingeführte Befugnis der Länder, von Bundesregelungen (z. B. Hochschulzulassung und Hochschulabschlüsse) abzuweichen. Diese Regelung wäre mit dem Konzept des Gemeinsamen Kernabiturs nicht vereinbar und müsste zumindest für dieses aufgehoben werden. Wichtiger noch ist der Einwand, dass der Bund für die Administrierung von Kernabiturprüfungen eine eigene administrative Einheit errichten müsste. Dies wäre zwar über eine entsprechende Verfassungsnorm zulässig, widerspräche aber dem durch das Grundgesetz etablierten Verfassungsgefüge, in dessen Rahmen sich der Bund auch im Falle seiner ausschließlichen Zuständigkeiten (z. B. Pass- und Ausweiswesen) in der Regel der Länderverwaltung bedient (Ausnahme: Bundesagentur für Arbeit).
Neben, aber auch anstelle einer punktuellen Erweiterung der Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern im Bereich der Abiturprüfungen oder generell der Schulabschlüsse (Art. 91b Abs. 3 GG) sollte die Einführung einer verfassungsrechtlichen Kooperationsklausel für den Bereich der Bildungspolitik geprüft werden. Sie würde es Bund und Ländern erlauben, in allen Bereichen der Kulturhoheit der Länder zusammenzuarbeiten, ohne die Zuständigkeit der Letzteren anzutasten. Eine Aufhebung des Verbots der bildungsfinanzpolitischen Kooperation (Art. 104b GG) wird derzeit bei der Finanzierung des Ausbaus des Vorschulwesens ebenso wie der Erweiterung des Studienplatzangebots angesichts der doppelten Abiturientenjahrgänge und des Wegfalls der Wehrpflicht vielfach diskutiert. Mit einer solchen Aufhebung wäre auch die vom AKTIONSRAT**BILDUNG** vorgeschlagene Institutionalisierung des Gemeinsamen Kernabiturs finanziell leichter abzusichern.

Keine grundrechtlichen Einwände. Die Bewertung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat eine Doppelfunktion: Sie dient einerseits der Information über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler und andererseits der Zuteilung von Berechtigungen. Während einzelne Leistungsbewertungen in der Regel rechtlich nicht anfechtbar sind, handelt es sich bei Abschlusszeugnissen und -zertifikaten um rechtlich anfechtbare Verwaltungsakte, da sie den rechtlichen Status und die Lebenschancen der Betroffenen beeinflussen. Dabei spielt keine Rolle, ob es sich um schriftliche, mündliche oder praktische Prüfungen handelt oder die Prüfungsaufgaben dezentral von der Schule oder zentral und landeseinheitlich vom Kultusministerium gestellt werden. Prüfungen haben die verbindlichen Vorgaben der Lehrpläne bzw. die Bildungsstandards für den jeweiligen Bildungsgang zu berücksichtigen. Im Falle landeseinheitlicher Prüfungen müssen die Kultusministerien die Lehrkräfte in die Lage versetzen, im Unterricht auf diese Prüfungen vorzubereiten. Ob zentrale Prüfungen auf Lan-

des- oder Bundesebene durchgeführt werden, ist aus der Perspektive des Prüfungsrechts und des Rechtsschutzes unerheblich.
Grundrechtliche, insbesondere gleichheitsrechtliche Einwände gegen ein nationales Kernabitur bestehen nicht. Weder die Entfaltungsrechte (Art. 2 Abs. 1 GG) noch der Gleichheitssatz (Art. 3 GG), noch die Grundrechte der freien Wahl der Ausbildungsstätte und des Berufs (Art. 12 Abs. 1 GG) enthalten grundrechtliche Ansprüche, wonach Prüfungsaufgaben nur von der Schule oder nur von der Schulaufsicht zu stellen, d. h. Prüfungen nur auf einer bestimmten Ebene durchzuführen seien. Der Anspruch auf einen chancengleichen und leistungsgerechten Zugang zu knappen Ausbildungs- und Studienplätzen könnte zwar die Durchführung von Prüfungen auf zentraler Ebene nahelegen. Er verpflichtet aber angesichts der grundsätzlichen Gleichrangigkeit der staatlichen Grundnormen wie z. B. Grundrechte, Föderalismus, Demokratie, Rechts- und Sozialstaat nicht dazu (Art. 79 Abs. 3 mit dem Verweis auf die in Art. 1 und Art. 20 GG verkörperten unabänderlichen Grundsätze). Insofern bestehen gegen die Einführung eines gemeinsamen bundesweiten Kernabiturs keine grundrechtlichen Einwände.
Bei der Bewertung von Prüfungsleistungen sind bestimmte allgemeine Regeln und Maßstäbe zu beachten: So müssen beispielsweise die gestellten Aufgaben auch lösbar und Tests mit Blick auf zu überprüfende Kompetenzen valide sein; Leistungen müssen individuell zurechenbar, d. h. selbstständig erbracht sein. Bewertungsmaßstab sind die verbindlichen Anforderungen von Lehrplänen bzw. Bildungsstandards, nicht der Durchschnitt der Leistungen der Lern- oder Prüfungsgruppe. Der Grundsatz der Chancengleichheit kann gebieten, für kranke, behinderte oder schwangere Prüflinge bestimmte Ausgleichs- und Sonderregelungen vorzusehen; nicht bestandene Prüfungen müssen mindestens einmal wiederholbar sein (vgl. Avenarius/Füssel 2010). Auch bei der Bewertung von Prüfungsleistungen bestehen keine Besonderheiten für das Gemeinsame Kernabitur. Da der Vorschlag ebenso wenig wie die schon bestehenden landesweiten Abiturprüfungsregelungen ausschließlich zentral gestellte Prüfungsaufgaben vorsieht, bleibt Raum für stärker individualisierte schriftliche und mündliche Prüfungsteile in der Verantwortung der Schulen und Lehrkräfte. Damit erübrigen sich gegebenenfalls persönlichkeitsrechtlich begründete Ansprüche auf eine stärker diversifizierte und individualisierte Prüfungsgestaltung. Die grundrechtliche Rechtsweggarantie wird durch die staatsvertragliche Einführung des Gemeinsamen Kernabiturs nicht beeinträchtigt. Mögliche Klagen wegen Verletzung grundrechtlicher und prüfungsrechtlicher Ansprüche wären gegen die ländergemeinsame Agentur zu richten. Auch insofern bestehen gegen ein Gemeinsames Kernabitur keine verfassungsrechtlichen Einwände.

7 Handlungsempfehlungen

Für Qualitätssicherung im Schulsystem und Fairness beim Hochschulzugang bedarf es eines Abiturprüfungssystems, das durch eine länderübergreifende Abiturkomponente eine nationale Vergleichbarkeit sicherstellt. Aktuelle Bestrebungen aus der Kooperation von Bundesländern heraus, die bundesländerübergreifende Bestandteile zur Vereinheitlichung der Abiturprüfungen vorsehen, sind prinzipiell begrüßenswert. Am Ende des Prozesses sollten alle Bundesländer die national einheitlichen Bestandteile der Abiturprüfung einführen. Diese sind die logische Fortführung der nationalen Bildungsstandards, weil sie deren Umsetzung überhaupt erst sicherstellen. Sie sind auch ein mehr denn je erforderliches Instrument, um den Charakter des Abiturs als Reifeprüfung für die Studierfähigkeit sicherzustellen. Neben national einheitlichen Bestandteilen, die einheitliche Standards sichern, sollten Bundesländer und Schulen Raum haben für unterschiedliche Ausgestaltungen weiterer Bestandteile der Abiturprüfung.
Der AKTIONSRAT**BILDUNG** unterbreitet den Vorschlag des Gemeinsamen Kernabiturs, der diese Vorgaben erfüllt. Zu seiner Umsetzung ergeben sich die folgenden zehn Handlungsempfehlungen:

1. Die Bundesländer sollten baldmöglichst einen Staatsvertrag über die Einführung des Gemeinsamen Kernabiturs spätestens ab dem Abiturjahrgang 2018 schließen.
2. Das Gemeinsame Kernabitur besteht in einer länderübergreifenden schriftlichen Abiturkomponente in den drei Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch.
3. Die gemeinsamen Aufgaben sind konsequent in den nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe verankert und testen in kompetenzorientierter Form zentrale Voraussetzungen für einen Hochschulzugang.
4. Mit dem Gemeinsamen Kernabitur werden zehn Prozent der Abiturnote durch gemeinsame Prüfungsbestandteile vergeben, so dass einerseits ein vergleichbarer Standard sichergestellt ist und andererseits den Bundesländern und Schulen weiter Raum für Flexibilität und Schwerpunktsetzungen bleibt.
5. Als Prüfungsaufgaben sollten kompetenzorientierte Tests genutzt werden.
6. Die länderübergreifende Abiturkomponente wird in den drei Fächern im Umfang von dreimal neunzig Minuten einheitlich und deutschlandweit an einem Tag gestellt.
7. Die Prüfungsaufgaben werden zentral ausgewertet.
8. Für die Entwicklung und Validierung der gemeinsamen Aufgaben sollte eine

entsprechende Institution beauftragt werden. Dazu bietet sich das durch alle Bundesländer gemeinsam getragene IQB an, das bereits die nationalen Bildungsstandards entwickelt. Es sollte von einer länderübergreifend zusammengesetzten Prüfungskommission unterstützt werden. Hierzu sind deutliche Investitionen in einen umfangreichen nationalen Aufgabenpool mit normierten Testaufgaben notwendig, die Variabilität und Reliabilität sicherstellen.

9. Alle anderen Bestandteile der Abitur-Gesamtqualifikation – weitere schriftliche Prüfungen in den Kernfächern, schriftliche Prüfungen in anderen Fächern, mündliche Prüfungen und Jahrgangsfortschrittsnoten – werden wie bisher landesspezifisch durchgeführt.
10. Zur Sicherstellung der Einführung des Gemeinsamen Kernabiturs bis zum Jahr 2018 sollten die im Folgenden beschriebenen konkreten Ablaufschritte umgesetzt werden.

Das Gemeinsame Kernabitur stellt sicher, dass die ab 2012/2013 verbindlichen nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe umgesetzt werden. Es erhöht die Vergleichbarkeit und Validität des Reifezeugnisses für den Hochschulzugang, sichert eine einheitlich hohe Qualität der Abiturleistungen in Deutschland, gestaltet den Hochschulzugang gerechter, erleichtert Familien bundesweite Mobilität und schafft größere Berechenbarkeit für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer.
Durch das Gemeinsame Kernabitur würde das Abitur als vergleichbare Reifeprüfung gesellschaftlich deutlich aufgewertet. Die bundesweit einheitliche Prüfungskomponente würde das Abitur zu einem wirklichen Anlass werden lassen. Es ist denkbar, dieses Ereignis der Reifeprüfung alljährlich gesellschaftlich zu inszenieren, indem etwa Teile der Aufgaben freigegeben werden und öffentliche Personen und alle Bildungsinteressierten sich darin üben können. Dies würde zu einer größeren gesamtgesellschaftlichen Wertschätzung der Leistungen der Abiturientinnen und Abiturienten beitragen und öffentlich die Freude an der Bildung vermitteln.

Konkrete Schritte zur Umsetzung des Gemeinsamen Kernabiturs bis 2018

2011	Die Bundesländer beginnen im Rahmen der KMK mit der Diskussion über die konkreten Bestandteile eines zukünftigen Gemeinsamen Kernabiturs.

2012	Die nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe werden verbindlich eingeführt (bereits beschlossen).
2012	Das IQB beginnt mit der Entwicklung, Pilotierung und Normierung von Testaufgaben zur Überprüfung der nationalen Bildungsstandards.
2012	Die Bundesländer schließen einen Staatsvertrag über die Einführung des Gemeinsamen Kernabiturs, in dem entsprechend spezifizierte, länderübergreifende schriftliche Prüfungsbestandteile in den drei Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch als verpflichtend eingeführt werden.
2012 – 2014	Die Bundesländer passen ihre länderspezifischen rechtlichen Regelungen in den Abiturprüfungsverordnungen an die Erfordernisse des Staatsvertrags an.
2012 – 2013	Die Kultusministerien und Landesinstitute senden Vorschläge möglicher Testaufgaben an eine entsprechend beauftragte Institution (z. B. IQB).
2012 – 2015	Die beauftragte Institution entwickelt, pilotiert und normiert einen umfassenden Pool von Testaufgaben für die länderübergreifende Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs.
2013	Die KMK beginnt die Diskussion über den einheitlichen Prüfungszeitpunkt ab 2018.
2014	Die KMK legt den einheitlichen Prüfungszeitpunkt der länderübergreifenden Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs ab 2018 fest.
2015	Die Pilotierung und Normierung des ersten umfassenden Aufgabenpools ist abgeschlossen.
2016	Erster Testlauf: Die länderübergreifende Abiturkomponente wird unverbindlich in repräsentativen Stichproben der Abiturientinnen und Abiturienten aller Bundesländer durchgeführt.

Weitere Schritte jeweils im Anschluss an die beiden Testläufe: externes Korrekturverfahren; Veröffentlichung der bundeslandspezifischen Ergebnisse; Begleitforschung; Feedback der beauftragten Institution (z. B. IQB) an die Bundesländer über Verbesserungspotenziale ihrer Abiturientinnen und Abiturienten in den verschiedenen Prüfungskomponenten; Anpassung des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe durch die Bundesländer; Feedback aller Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Kultusministerien u. a.) an die Institution; darauf aufbauend Weiterentwicklung des Aufgabenpools und der Prüfungsdurchführung durch die Institution.

2016	Der erste Jahrgang, der am Gemeinsamen Kernabitur mit verbindlicher länderübergreifender Abiturkomponente teilnehmen wird, tritt in die zweijährige Qualifikationsphase ein.
2016 – 2018	Diesem Jahrgang ist die entsprechende Art der Prüfungsaufgaben durch einen Pool von Beispielaufgaben bekannt.
2017	Zweiter Testlauf: Die weiterentwickelte länderübergreifende Abiturkomponente wird erstmals in einer Kompletterhebung aller Abiturientinnen und Abiturienten durchgeführt, hat aber keine Notenwirkung.
Ab 2018	Das Gemeinsame Kernabitur wird mit verpflichtender länderübergreifender Abiturkomponente in allen Bundesländern ab dem Abiturjahrgang 2018 durchgeführt.

Anhang A: Praxisbeispiele

Für die konkrete Umsetzung zentraler Abschlussprüfungen werden zunächst drei Beispiele für Prüfungssysteme deutscher Bundesländer dargestellt: Baden-Württemberg als ein Land mit langer Zentralprüfungstradition und externer Korrekturkomponente; Nordrhein-Westfalen als ein Land, das 2007 das Zentralabitur neu eingeführt, die Lehrerinnen und Lehrer bezüglich ihrer Zufriedenheit befragt und zusätzlich ein externes Begutachtungsverfahren für die Abituraufgaben angelegt hat; und schließlich die beiden Bundesländer Berlin und Brandenburg, die 2010 erstmals Erfahrungen mit einem länderübergreifenden Zentralabitur gemacht haben. Anschließend werden in einem internationalen Vergleich drei grundsätzlich unterschiedliche Systemmöglichkeiten vorgestellt: Frankreich mit einem zentralisierten Prüfungssystem; die Vereinigten Staaten mit einem dezentralen System, in dem Hochschulzugangstests die Rolle der Überprüfung der Studierfähigkeit übernommen haben; und die Niederlande mit einem System, das Elemente schulischer Autonomie und zentraler Prüfungsaufgaben miteinander verknüpft.

A.1 Baden-Württemberg: lange Zentralprüfungstradition mit externer Korrekturkomponente

Baden-Württemberg kann auf eine sehr lange Tradition und einen großen Erfahrungsschatz mit dem Zentralabitur zurückblicken (vgl. Strasser 1985; Stumpf 1993). Bereits 1947 sind zunächst in den französisch besetzten Gebieten zentrale Abiturprüfungen gestellt worden. Mit der Neubildung des Bundeslandes Baden-Württemberg 1952 setzte sich der Trend zu zentralen Abschlussprüfungen, zunächst mit einigen regionalen Sonderrechten, fort. Seit den 1960er Jahren wurde dann schrittweise im ganzen Land die zentrale Aufgabenstellung für alle Fächer durch das Ministerium eingeführt.

Mit der Einführung der neuen gymnasialen Oberstufe, die das bisherige System von Grund- und Leistungskursen ersetzte, kehrte Baden-Württemberg im Jahr 2002 zu einer stärkeren Fokussierung auf die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache zurück, indem die Wahlmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler eingeschränkt wurden. Alle Schülerinnen und Schüler müssen die drei Kernkompetenzfächer auf erhöhtem Anforderungsniveau vierstündig in der Qualifikationsphase belegen, und alle drei sind obligatorischer Bestandteil der schriftlichen Abiturprüfung (siehe Tabelle 1). Im Normalfall liegt der Anteil der landesweit zentral gestellten schriftlichen Abiturprüfungen bei 27 Prozent der

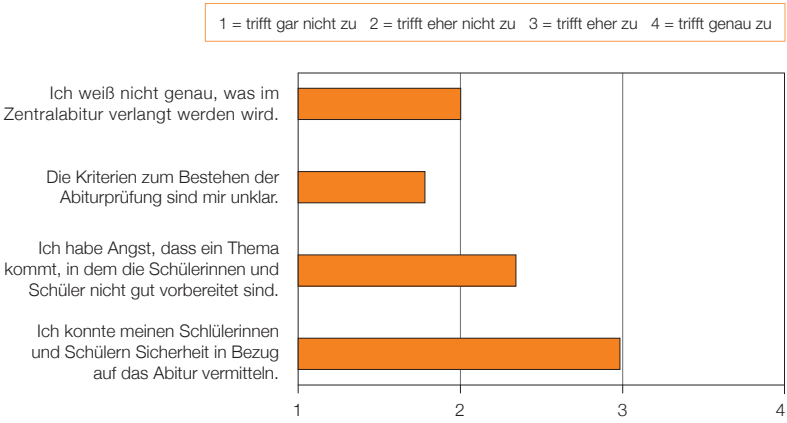
Abitur-Gesamtqualifikation. Damit liegt Baden-Württemberg mit Niedersachsen und dem Saarland bundesweit an der Spitze (siehe Tabelle 2).
Jeweils zwei Jahre vor der Abiturprüfung gibt das Kultusministerium für jedes Fach Schwerpunktthemen bekannt, an denen sich die Fachlehrerinnen und -lehrer in der Oberstufe orientieren. Für die Erstellung der Prüfungsaufgaben bestimmt das Kultusministerium dann Fachlehrerinnen und -lehrer, die Aufgabenvorschläge einsenden. Aus diesen wählt das Ministerium die zentralen Aufgabenstellungen aus. Baden-Württemberg zeichnet sich im Bundesländervergleich dadurch aus, dass es beim Korrekturverfahren besonders auf Objektivität ausgelegt ist. Nach der Erstkorrektur durch die Kurslehrkraft erfolgt die Zweitkorrektur durch eine schulexterne Fachlehrkraft, der die Note des Erstgutachters nicht bekannt ist. Darüber hinaus werden die Prüfungsbögen anonymisiert.

A.2 Nordrhein-Westfalen: Einführung des Zentralabiturs mit Expertenkommission

In Nordrhein-Westfalen wurde das Zentralabitur im Jahr 2007 neu eingeführt. Um die Qualität der zentralen schriftlichen Abiturprüfungen nachhaltig zu sichern, wurde 2008 ein externes Begutachtungsverfahren für die Abituraufgaben unter der Leitung des Instituts für Schulentwicklungsforschung implementiert (vgl. Bos/Pfuhl 2009). Im September 2008 wurde erstmals in Deutschland für die Abiturjahrgänge 2009 bis 2012 eine „Unabhängige Kommission zur Qualitätssicherung von zentralen Prüfungen“ mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Schule eingerichtet. Ihre Aufgabe besteht darin, unabhängige Fachkommissionen zur Begutachtung der Abituraufgaben einzusetzen, das Ministerium bei der Ablaufsteuerung des Abiturs zu beraten und grundsätzliche Fragestellungen bei der Aufgabenentwicklung und -freigabe zu entscheiden. Zudem gibt die Unabhängige Kommission während der Phase der Abiturprüfungen Entscheidungsempfehlungen bei möglicherweise notwendigem Handlungsbedarf.
Die Abituraufgaben werden zunächst von Fachlehrkräften entwickelt und staatlichen Aufgabenkommissionen vorgelegt. Die Aufgabenkommissionen, in denen Mitglieder aus Schule und Schulaufsicht zusammenwirken, wählen aus den Vorschlägen Aufgaben aus und entwickeln diese weiter. Um sie im Detail mit zusätzlicher fachspezifischer Kompetenz begutachten zu können, wurden von der Unabhängigen Kommission für alle 19 zentral geprüften Fächer Fachkommissionen eingerichtet. Die endgültigen Abituraufgaben ergeben sich daher in einem mehrstufigen Prozess zwischen Aufgaben- und Fachkommissionen. Nordrhein-Westfalen versteht sich als erstes Bundesland, das konsequent Wissen-

schaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis bei der Entwicklung und Genehmigung der zentral erstellten Abituraufgaben zusammenführt. Erste Evaluationen des neuen Begutachtungsprozesses, die auch in die Weiterentwicklung einfließen sollen, zeigen, dass dieser im Hinblick auf die Entwicklung von Abituraufgaben als weiterführend und qualitätsoptimierend angesehen wird:

a) Unsicherheit gegenüber dem Zentralabitur



b) Stellenwert des Unterrichts (Angaben in Prozent)

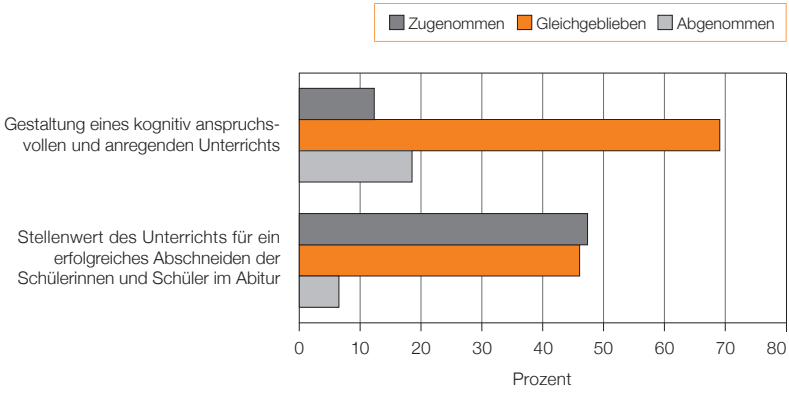


Abbildung 3: Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern zum Zentralabitur in Nordrhein-Westfalen (vgl. Lorenz u. a. in Vorbereitung)

Eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern zum Abitur 2010 an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen zeigt, dass die Lehrkräfte Sicherheit im Umgang mit dem Zentralabitur angeben und dass es ihnen gelingt, den Ansprüchen des Zentralabiturs gerecht zu werden sowie die Schülerinnen und Schüler angemessen auf die Anforderungen in der Abiturklausur vorzubereiten (siehe Abbildung 3a). Dies spiegelt sich auch in der generellen Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den Abituraufgaben wider. Es zeigt sich zudem, dass die Abituraufgaben des Landeszentralabiturs im Gegensatz zu den Aufgaben des dezentralen Abiturs an Komplexität und Anspruchsniveau gewonnen haben und die Vergleichbarkeit von Noten sowohl innerhalb der als auch zwischen den Schulen nach der Einführung des Zentralabiturs zugenommen hat. Darüber hinaus orientieren sich die Lehrerinnen und Lehrer bei der Benotung stärker an inhaltlichen Kriterien (vgl. Lorenz u. a. in Vorbereitung). Zudem messen sie dem Unterricht einen größeren Stellenwert für das Bestehen ihrer Abiturientinnen und Abiturienten in den Abiturprüfungen bei (siehe Abbildung 3b).
Die Begleitforschung zur Einführung des Zentralabiturs in Nordrhein-Westfalen belegt weiterhin eine hohe Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer mit dem Zentralabitur. Auch gibt es Hinweise auf ein erhöhtes Anspruchsniveau und eine höhere Vergleichbarkeit von Noten. Dabei leistet das nordrhein-westfälische Verfahren der Begutachtung von Abituraufgaben durch fachdidaktische, fachwissenschaftliche und schulpraktische Expertinnen und Experten einen wertvollen Beitrag zur Qualitätssicherung zentraler Abiturprüfungen.

A.3 Berlin und Brandenburg: gemeinsames Zentralabitur

Das Schuljahr 2009/2010 endete für 13.200 Abiturientinnen und Abiturienten in Berlin und 10.300 Abiturientinnen und Abiturienten in Brandenburg erstmals in Deutschland mit einem länderübergreifenden Abitur in den vier Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch auf Grundkurs- und Leistungskursniveau. Die zuständigen Minister hatten sich im Jahr 2008 auf die Durchführung eines gemeinsamen Zentralabiturs geeinigt und eine Arbeitsgruppe für dessen Einführung und Steuerung eingerichtet, die sich aus Vertreterinnen und Vertretern beider Ministerien sowie des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) zusammensetzt. Das LISUM war im Jahr 2007 per Staatsvertrag als gemeinsames Landesinstitut gegründet worden, in dem die beiden Landesinstitute aus Berlin und Brandenburg fusionierten. Unter Koordination des LISUM erarbeiten gemeinsame Entwicklergruppen die Prüfungsauf-

gaben, die dann durch die beiden Ministerien freigegeben werden. Die Prüfungsaufgaben orientieren sich an den 2006 gemeinsam für die Länder Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern entwickelten Rahmenlehrplänen für die Sekundarstufe II, an den von der KMK formulierten Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung und an den Prüfungsschwerpunkten, die zur fachlichen Vorbereitung zwei Jahre vor der Prüfung bekannt gegeben werden. Die Erst- und Zweitkorrektur erfolgt in nicht anonymisierter Form an der prüfenden Schule. Die rechtlichen Regelungen wurden in den relevanten Punkten (Prüfungszeit, -dauer, Auswahlmöglichkeiten für Prüflinge und Lehrkräfte, Bewertungskriterien, zulässige Hilfsmittel und formale Gestaltung) angeglichen. Unabhängig davon haben beide Länder ihre eigenen Regelungen und Bestimmungen über die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung, die in den Abiturprüfungsverordnungen und weiteren Bestimmungen festgelegt sind.

Trotz des gemeinsamen Zentralabiturs unterscheiden sich einige Prüfungsregelungen der beiden Bundesländer. So besteht die Abiturprüfung in Berlin verpflichtend aus fünf Fächern (drei schriftliche, ein mündliches und wahlweise ein weiteres mündliches oder eine besondere Lernleistung). Hingegen sind in Brandenburg nur vier Abiturprüfungen verpflichtend (drei schriftliche und eine mündliche), und es kann freiwillig zusätzlich eine fünfte Prüfungskomponente (mündlich oder besondere Lernleistung) gewählt werden. Auch unterscheidet sich der Kanon der (jeweils landesweit) zentral geprüften Fächer. So hat Brandenburg im Jahr 2005 zentrale Abiturprüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Biologie, Chemie, Physik, Geografie, Geschichte und Politische Bildung eingeführt. Berlin stellt seit 2007 zentrale Abiturprüfungen in Deutsch, Mathematik und allen Fremdsprachen, ab 2013 zusätzlich in Geografie und Biologie.

In beiden Ländern werden drei schriftliche Prüfungen gestellt, allerdings gelten unterschiedliche Fächerwahlmöglichkeiten. Sind in Brandenburg zwei der drei Kernfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache verpflichtend schriftlich in der Abiturprüfung abzulegen, ist es in Berlin nur ein Kernfach. Im Schuljahr 2010 haben beispielsweise 23 Prozent der Berliner Schülerinnen und Schüler, aber 47 Prozent der Brandenburger Schülerinnen und Schüler Deutsch als Leistungskursfach gewählt (vgl. Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2011). In Mathematik belegten 17 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Berlin, aber 32 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Brandenburg den Leistungskurs. Nur im Leistungskursfach Englisch liegt das Verhältnis ausgeglichen bei 37 bzw. 38 Prozent. Bei den Grundkursfächern, die unter den vier Fächern als drittes schriftliches Abiturprüfungsfach gewählt wurden, finden sich ähnliche Unterschiede.

Auch die Schulsysteme beider Länder sind nicht identisch. Die sechsjährige Grundschule gilt zwar in beiden Ländern, die Sekundarstufen I und II sind aber unterschiedlich aufgebaut. So hat Berlin erst zum Schuljahr 2010/2011 ein zweigliedriges Schulsystem eingeführt, indem die bisherigen Haupt-, Real- und Gesamtschulen zur Integrierten Sekundarschule zusammengefasst wurden. In Brandenburg können die Schülerinnen und Schüler nach der sechsjährigen Primarstufe zwischen Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe und Oberschulen, die zum Schuljahr 2005/2006 aus der Zusammenführung von Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe und Realschulen entstanden, wählen.
Das Beispiel Berlin/Brandenburg zeigt, dass die Einführung eines länderübergreifenden Abiturs mit gemeinsamen Prüfungen trotz Unterschieden in den jeweiligen Schulsystemen und in der jeweiligen Ausgestaltung der Abiturprüfungsordnungen möglich ist. Trotz einiger zu überwindender Hürden bei der ersten Umsetzung – die Festlegung der gemeinsamen Prüfungstermine im Prüfungskanon der beiden Bundesländer, unterschiedliche Traditionen in den Fächern und unterschiedliche Strukturen in der Fachaufsicht – sehen sich Berlin und Brandenburg damit spätestens mit dem zweiten länderübergreifenden Zentralabitur 2011 bundesweit in einer Vorreiterrolle bei der Angleichung der Anforderungen an Abiturientinnen und Abiturienten.

A.4 Internationale Erfahrungen: Frankreich, USA und die Niederlande

Ein kurzer Blick über die Ländergrenze hinweg nach Frankreich, in die Vereinigten Staaten und in die Niederlande zeigt, wie unterschiedlich Systeme der Abschlussprüfungsverfahren sein können und welche Bedeutung dies für die Rolle des Schulabschlusses beim Hochschulzugang hat.
Frankreich verfügt gemäß seiner zentralistischen Staatsorganisation über ein zentralisiertes einheitliches Schulsystem mit zentralen Abschlussprüfungen (vgl. van Ackeren 2002; BMBF 2003; Hoymann 2005). In Bezug auf die Abiturprüfung (das Baccalauréat) legt das Ministerium für nationale Bildung in Paris landesweit verbindliche Lehrpläne, feste landesweite Prüfungstermine und die Inhalte der Prüfungen fest. Die Abiturprüfung besteht aus neun bis zehn schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Die Aufgabenentwicklung selbst überträgt das Ministerium auf dreißig regionale Schulverwaltungsbezirke (die Académies), die sich allerdings an zentrale Rahmenvorgaben halten müssen. Es werden demzufolge nicht immer identische, aber dennoch vergleichbare Aufgaben landesweit ge-

stellt. In bestimmten Fächern gibt es auch landeseinheitliche, verwaltungsbezirksübergreifende Fragestellungen. Alle Aufgaben werden von Prüfungskommissionen, denen auch Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulen und Lehrerinnen und Lehrer angehören, erstellt und von zwei externen Experten überprüft, bevor sie zur Prüfung zugelassen werden. Korrigiert werden die Prüfungsarbeiten in anonymisierter Form durch externe Fachlehrerinnen und -lehrer anderer Schulen der Region. Gemäß der französischen Schulpolitik sollen zentrale Prüfungen allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Bildungschancen einräumen, die Leistungsfähigkeit der Schulen angleichen und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler landesweit vergleichbar machen.

Das Baccalauréat wird in Frankreich als erster akademischer Grad verstanden und ist die generelle Voraussetzung für die Zulassung zu einem Hochschulstudium (vgl. Lauer 2003; Heine u. a. 2006). Deshalb führen die Universitäten auch keine Eingangsprüfungen durch. Grundsätzlich stellt das Baccalauréat eine Hochschulzugangsberechtigung für alle Fächer an allen Universitäten dar. Ausnahmen bilden kostenintensive und studienplatzbeschränkte Fächer wie Medizin, Zahnmedizin und Pharmazie, für die ein Numerus clausus eingeführt wurde. Parallel zu diesem offenen System gibt es in Frankreich eine hochselektive zweite Säule im Hochschulbereich, die elitären Grandes Ecoles. Diese führen anspruchsvolle Auswahlverfahren (Concours d'entrée) durch, für deren Bestehen nach dem Baccalauréat zweijährige Vorbereitungsklassen besucht werden. In diese Klassen werden nur etwa zehn Prozent eines Baccalauréatjahrgangs aufgrund der Baccalauréatnote als Hauptauswahlkriterium aufgenommen.

Das Bildungssystem in den Vereinigten Staaten ist föderal mit einer Hauptverantwortung der Bundesstaaten organisiert. Es gibt keine landesweiten Standards, generelle Lehrpläne, Kursinhalte oder Kriterien für den High-School-Abschluss. Das Abschlusszeugnis der Sekundarstufe II, das High School Diploma, wird nicht durch eine (zentrale) Abschlussprüfung erworben, sondern belegt vielmehr das Absolvieren des zwölften Schuljahres und das Erreichen einer bestimmten Punktanzahl in verschiedenen Kursen und Klausuren. Es stellt eine generelle formale Voraussetzung für eine Hochschulzulassung dar, hat aber keinen automatischen Berechtigungscharakter (vgl. Wissenschaftsrat 2004). Das High School System ist de facto nicht mit dem Hochschulsystem verknüpft; der Abschluss der Sekundarstufe verleiht keine allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit wie in Deutschland.

Private wie staatliche Universitäten besitzen in den Vereinigten Staaten eine große Autonomie bei der Auswahl und Zulassung von Studentinnen und Studenten. Sie legen selbst die Zulassungsbedingungen fest, wählen ihre Studentinnen und Studenten eigenverantwortlich aus und unterliegen bei Ablehnung

keiner Begründungspflicht. Zulassungskriterien zu den Universitäten sind in der Regel das Abschneiden in einem standardisierten bundesweiten Fähigkeitstest sowie der Notendurchschnitt des High School Diploma. Zu weiteren möglichen Kriterien zählen der Klassenrang in den letzten beiden High-School-Klassen, Interviews, Essays, Referenzschreiben, weitere fachspezifische Kenntnistests und extracurriculares Engagement (vgl. Wissenschaftsrat 2004). Zu den gebräuchlichsten von privaten Institutionen angebotenen Fähigkeitstests zählen der Scholastic Assessment Test und der American College Test. Sie sind keine curriculumbasierten Prüfungen und testen nicht primär die in der High School vermittelten Lehrinhalte, sondern zielen vielmehr auf Fähigkeiten und Problemlösungskompetenz ab. Dadurch verliert das High School Diploma erheblich an Aussagewert und Signalkraft (vgl. Bishop 1999, 2006). Außerdem werden die Fähigkeitstests nur von Schülerinnen und Schülern, die ein Hochschulstudium planen, absolviert. Die Fähigkeitstests dienen den Universitäten als Eingangskontrolle, spielen für die Verbesserung der Schulen aber keine Rolle. In einem solchen Abschluss- und Hochschulzugangssystem ohne vergleichbare zentrale Abschlussprüfungen geht wie besprochen nicht nur die Vergleichbarkeit des Schulabschlusses, sondern auch die Qualitätssicherung im Schulsystem aufgrund von Anreizwirkungen für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulen verloren (vgl. Bishop 1999, 2006).

Das Schulsystem der Niederlande ist durch eine große Autonomie der Schulen und ein nationales Test- und Prüfungssystem, das Qualität und Vergleichbarkeit sichern soll, charakterisiert (vgl. van Ackeren 2002; BMBF 2003; Hoymann 2005). Die Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufen I und II setzen sich aus einem schulinternen, an zentral vorgegebenen Inhalten orientierten Prüfungsteil und einem vom Zentralen Institut für Testentwicklung (CITO) erstellten zweiten zentralen Prüfungsteil zusammen, der für alle Schülerinnen und Schüler identisch ist und aus Multiple-Choice-Aufgaben besteht. Dieser Kompromiss zwischen schulischer Autonomie und zentraler nationaler Vorgabe soll die regionalen Bedürfnisse der Schulen berücksichtigen, aber auch eine überregionale Vergleichbarkeit der Leistungen sicherstellen. Die extern gestellten Aufgaben werden zentral vom CITO ausgewertet. Die dezentral gestellten Prüfungen werden durch Lehrkräfte der Schule korrigiert und von Lehrkräften anderer Schulen kontrolliert, woraufhin eine zentrale Examenskommission die Endnote festlegt. Beide Prüfungsteile gehen zu jeweils 50 Prozent in die Gesamt-Abschlussnote ein.

Mit dem erfolgreichen Abschluss des höchsten niederländischen Schulabschlusses wird gleichzeitig eine Hochschulzugangsberechtigung erworben (vgl. Wissenschaftsrat 2004). Die Zulassung zu bestimmten Studiengängen hängt

von mehreren Faktoren ab. Zunächst spielt das in der Schule gewählte Profil eine Rolle. Die Schülerinnen und Schüler können zwischen vier Profilen wählen: Natur und Technik, Natur und Gesundheit, Wirtschaft und Gesellschaft sowie Kultur und Gesellschaft. Die Universitäten geben bei den Studienfächern an, welches Profil vorausgesetzt wird. Bei zulassungsbeschränkten Studiengängen wird per Losverfahren entschieden. Bei der Studienplatzverteilung wird auch der Notendurchschnitt des Schulabschlusses berücksichtigt. Studienbewerberinnen und Studienbewerber mit sehr guten Schulnoten und dem richtig gewählten Profil bekommen automatisch einen Platz im gewünschten Studienfach.

Anhang B: Alternative mit herkömmlichen Klausuraufgaben

Als Alternative zu den vorgeschlagenen Prüfungsaufgaben in Form von Kompetenztests sind auch gemeinsame herkömmliche Klausuraufgaben denkbar. Sie würden in den drei Kernfächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache jeweils die Hälfte der gesamten schriftlichen Prüfung ausmachen, jeweils zwei Stunden dauern, zu drei einheitlichen Zeitpunkten in allen Bundesländern durchgeführt werden, durch die Kurslehrerin bzw. den Kurslehrer erstkorrigiert und in anonymisierter Form durch externe Lehrkräfte zweitkorrigiert werden.

B.1 Prüfungsaufgaben

Bei der Ausgestaltung dieser Alternative wäre es denkbar, nur einen Teil der jeweiligen schriftlichen Abiturprüfung in den drei Kernfächern durch bundesweit einheitliche Klausuraufgaben zu stellen. Der Charakter der Prüfungsaufgaben entspräche in diesem Fall den bisher in allen Bundesländern in der Abiturprüfung üblichen Klausuraufgaben und würde sich im Gegensatz zu der von uns präferierten Variante der Kompetenztests nicht ändern; lediglich ein Teil der Abituraufgaben würde nunmehr länderübergreifend einheitlich gestellt werden.
Normalerweise entfallen in einem Bundesland, in dem fünf Abiturprüfungen abzulegen sind (siehe Tabelle 1), auf jedes der fünf Prüfungsfächer 60 Punkte der Abitur-Gesamtqualifikation (5 x 60 = 300 in der Abschlussprüfung zu vergebende Punkte). In dieser Konstellation würde es sich anbieten, dass die länderübergreifende Abiturkomponente in den drei Kernfächern jeweils genau die Hälfte der Abiturprüfung ausmacht. Daraus ergeben sich für die länderübergreifende Abiturkomponente wiederum 90 (3 x 30) Punkte oder zehn Prozent der Abitur-Gesamtqualifikation.
Die schriftliche Prüfung im jeweiligen Kernfach besteht somit aus einem ersten zweistündigen Teil, der bundesweit einheitlich ist, und aus einem zweiten ebenfalls zweistündigen Teil, der landesspezifische Bestandteile enthält. Insgesamt ergibt sich eine Prüfungszeit von 240 Minuten, welche bereits heute in vielen Bundesländern der Bearbeitungszeit entspricht. Alternativ ist auch denkbar, dass die Dauer des zweiten Teils der Prüfung zwischen den Bundesländern variiert. Die drei halben schriftlichen Klausurprüfungen in den Kernfächern wären nunmehr für jede Schülerin und jeden Schüler verpflichtend. Anstatt die länder-

spezifischen Prüfungsbestandteile an einheitlichen Terminen durchzuführen, könnten diese alternativ auch an landesspezifischen Terminen stattfinden, so dass lediglich das Gemeinsame Kernabitur an drei deutschlandweiten Terminen – oder sogar zusammen an nur einem – durchgeführt wird.
Diese Variante ließe sich am einfachsten umsetzen, wenn alle Bundesländer die drei Kernfächer als verpflichtende Fächer in der schriftlichen Abiturprüfung festlegen würden. Tatsächlich ist dies derzeit nur in zwei Bundesländern der Fall, so dass die Prüfungsordnungen der meisten Bundesländer angepasst werden müssten. Unter dieser Voraussetzung würden die Abiturprüfungen in den drei Kernfächern jeweils bundesweit am gleichen Tag durchgeführt. Die ersten zwei Stunden der Prüfung entfielen auf die bundesweit einheitliche länderübergreifende Abiturkomponente. Der weitere Teil der jeweiligen Prüfung würde sich direkt anschließen und würde wie bisher bundeslandspezifisch ausgestaltet.
Etwas schwieriger würde sich die Umsetzung gestalten, wenn die drei Kernfächer in der schriftlichen Abiturprüfung nicht über alle Bundesländer hinweg verpflichtend wären. Müssten nur zwei Kernfächer schriftlich und eines mündlich belegt werden, wäre eine Regelung vorstellbar, die vorsieht, dass die mündliche Prüfung im dritten Kernfach zur Hälfte durch die einheitliche länderübergreifende schriftliche Komponente ersetzt wird. So könnten alle weiteren Umsetzungsbestandteile wie im vorherigen Fall durchgeführt werden. Wenn sich an den bisherigen Verpflichtungsregelungen im bundeslandspezifischen Anteil der Abiturprüfung nichts ändern würde, wäre eine Regelung denkbar, nach der in drei Fächern nunmehr nur eine halbe (bisherige) Prüfung durchgeführt wird, dafür dann aber drei halbe (bundesweit einheitliche) Prüfungen in den Kernfächern. Die drei halben einheitlichen Kernfächerprüfungen könnten dann jeweils an einem separaten Prüfungstag durchgeführt werden; allerdings würde dies die Anzahl der Prüfungstermine insgesamt deutlich erhöhen.
Schließlich müsste bei dieser Variante eine spezielle Regelung für diejenigen Bundesländer gefunden werden, in denen nicht fünf, sondern nur vier Abiturprüfungen abgelegt werden (siehe Tabelle 1). In dieser Konstellation entfallen auf jede Prüfung nicht 60, sondern 75 Punkte. Auf die neue länderübergreifende Abiturkomponente sollten weiterhin 90 (3 x 30) Punkte entfallen. Dementsprechend müssten die drei nunmehr halb zu wertenden bundeslandspezifischen Abiturprüfungen mit 45 Punkten gewertet werden. Auf die vierte bundeslandspezifische Abiturprüfung würden nach wie vor 75 Punkte entfallen.
Eine Alternative dieser Variante sähe lediglich in zwei der drei Kernfächer eine länderübergreifende Abiturkomponente vor. Da ab dem Abiturjahrgang 2013 bundesweit verpflichtend zwei der drei Kernfächer Abiturprüfungsfächer sein müssen, bestünde weniger Anpassungsbedarf. Allerdings würde die gemein-

same Prüfungskomponente bei dieser Vorgehensweise nicht alle drei Kernfächer abdecken, was ihre Bedeutung zur Sicherung der Studierfähigkeit erheblich einschränken würde. Der AKTIONSRAT**BILDUNG** hält diese Vorgehensweise daher nicht für empfehlenswert.

B.2 Einheitlicher Prüfungszeitpunkt

Bei der Variante, die eine Prüfung in Form von gemeinsamen herkömmlichen Klausuraufgaben vorsieht, müssten – im Gegensatz zum einzelnen einheitlichen Prüfungstag beim Kompetenztest – möglichst drei bundesweit einheitliche Zeitpunkte gefunden werden. In den drei Kernfächern würden an diesen drei gemeinsamen Prüfungstagen jeweils zunächst die deutschlandweit identischen zweistündigen Klausurteile und daran anschließend auch die länderspezifischen Klausurteile gestellt werden.

B.3 Externe Korrektur

Auch im Falle der gemeinsamen Klausuraufgaben sollte eine externe Korrekturkomponente genutzt werden, um ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit der Bewertungsmaßstäbe sicherzustellen. Entsprechende Lösungs- und Bewertungsvorgaben sollten auch hier zentral bereitgestellt werden. Für das weitere Verfahren bietet sich eine Anlehnung an das oben skizzierte baden-württembergische Verfahren an. So könnte die Erstkorrektur durch die jeweilige Kurslehrerin bzw. den jeweiligen Kurslehrer erfolgen. Danach sollten die anonymisierten Prüfungen an eine externe Fachlehrkraft zur Zweitkorrektur weitergeleitet werden, der die Erstkorrekturnote nicht bekannt ist. Für die externe Zweitkorrektur sollten Kurslehrerinnen bzw. Kurslehrer aus einem anderen Bundesland bestellt werden, die selbst gerade eine Erstkorrektur in einem Kurs desselben Jahrgangs durchführen; die Zuteilung würde in einem Zufallsverfahren erfolgen. Im Falle großer Benotungsunterschiede sollte eine Drittkorrektorin bzw. ein Drittkorrektor einer zentralen Schiedsstelle die endgültige Note festlegen.

Anhang C: gemeinsame Prüfungskomponenten in den mittleren Abschlüssen

Der in diesem Gutachten unterbreitete Vorschlag richtet sich auf zentrale Prüfungsbestandteile im Abitur. Aber auch für die Abschlüsse der Sekundarstufe I wären länderübergreifende Prüfungskomponenten zu begrüßen. In einiger Hinsicht besteht hier ebenfalls deutlicher Handlungsbedarf – und Handlungsmöglichkeit. So verlangt die zunehmende Zerfaserung der Schularten in den einzelnen Bundesländern eine Sicherung der nationalen Vergleichbarkeit der mittleren Abschlüsse. Aufgrund ihrer zentralen Rolle für den Zugang zum dualen Berufsbildungssystem, der großen Bedeutung des dualen Systems in Deutschland und der zunehmenden länderüberschreitenden Mobilität auch in diesem Bereich scheint eine länderübergreifende Vergleichbarkeit der mittleren Abschlüsse dringender geboten denn je.

Allerdings bestehen im Bereich der Abschlüsse der Sekundarstufe I bereits zahlreiche nationale Bildungsstandards, auf die sich zentrale Prüfungskomponenten ausrichten könnten (vgl. KMK 2011). So hat die KMK bereits im Jahr 2003 für den mittleren Bildungsabschluss (zehnte Jahrgangsstufe) bundesweit geltende Bildungsstandards für Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache beschlossen. Im Jahr 2004 folgten entsprechende Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (neunte Jahrgangsstufe). Jeweils mit dem Folgejahrgang wurden diese Bildungsstandards von den Bundesländern verbindlich eingeführt. Insofern besteht hier bereits weit reichende Erfahrung mit nationalen Bildungsstandards, die die Einführung länderübergreifender Prüfungskomponenten auch in den Abschlüssen der Sekundarstufe I ermöglichen würden. So ließe sich auch hier ein einheitliches Niveau der Abschlussprüfungen erzielen.

Literatur

Ackeren, I. van (2002): Zentrale Tests und Prüfungen im Dienste schulischer Entwicklung: Erfahrungen in Deutschland sowie Beobachtungen in England, Frankreich und den Niederlanden. In: Bildung und Erziehung, 55. Jg., H. 1, S. 59 – 85.

Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.) (2011): Bildung in Berlin und Brandenburg 2010. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf, durchgeführt durch das Amt für Statistik Berlin-Brandenburg und das Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg.

Avenarius, H./Füssel, H.-P. (Hrsg.) (2010): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. – 8. neubearb. Aufl. – Köln: Link.

Backes-Gellner, U./Veen, S. (2008): The Consequences of Central Examinations on Educational Quality Standards and Labour Market Outcomes. In: Oxford Review of Education, Vol. 34, No. 5, pp. 569 – 588.

Baumert, J./Watermann, R. (2000): Institutionelle und regionale Variabilität und die Sicherung gemeinsamer Standards in der gymnasialen Oberstufe. In: Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. – Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. – Opladen: Leske + Budrich, S. 317 – 372.

Bishop, J. H. (1995): The Impact of Curriculum-Based External Examinations on School Priorities and Student Learning. In: International Journal of Educational Research, Vol. 23, No. 8, pp. 653 – 752.

Bishop, J. H. (1997): The Effect of National Standards and Curriculum-Based Exams on Achievement. In: American Economic Review, Vol. 87, No. 2, pp. 260 – 264.

Bishop, J. H. (1999): Are National Exit Examinations Important for Educational Efficiency? In: Swedish Economic Policy Review, Vol. 6, No. 2, pp. 349–398.

Bishop, J. H. (2006): Drinking from the Fountain of Knowledge: Student Incentive to Study and Learn – Externalities, Information Problems and Peer Pressure. In: Hanushek, E. A./Welch, F. (Eds.): Handbook of the Economics of Education. – Vol. 2 – Amsterdam: North-Holland, pp. 909–944.

Bishop, J. H./Moriarty, J. Y./Mane, F. (2000): Diplomas for Learning, Not Seat Time: The Impacts of New York Regents Examinations. In: Economics of Education Review, Vol. 19, No. 4, pp. 333–349.

Bishop, J. H./Wößmann, L. (2004): Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production. In: Education Economics, Vol. 12, No. 1, pp. 17–38.

Bos, W./Pfuhl, N. (2009): Auswertung Zentralabitur 2009 – eine Bilanz. In: Schule NRW, 61. Jg., H. 10, S. 498–500.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003): Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung: Exemplarische Analyse der Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden. – Band 3: Bildungsforschung. – Bonn.

FOCUS SCHULE (2011): FOCUS-Umfrage. Deutsche wollen Zentralabitur. – URL: http://www.focus.de/schule/schule/bildungspolitik/focus-umfrage-deutschewollen-zentralabitur_aid_618738.html – Download vom 20.04.2011.

Fuchs, T./Wößmann, L. (2007): What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination using PISA Data. In: Empirical Economics, Vol. 32, Nos. 2–3, pp. 433–464.

Graham, A. E./Husted, T. A. (1993): Understanding State Variations in SAT Scores. In: Economics of Education Review, Vol. 12, No. 3, pp. 197–202.

Hanushek, E. A./Wößmann, L. (2009): Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation. NBER Working Paper 14633. – Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Heine, C./Briedis, K./Didi, H.-J./Haase, K./Trost, G. (2006): Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern: Eine Bestandsaufnahme. HIS-Kurzinformation A3/2006. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System.

Hell, B./Trapmann, S./Schuler, H. (2007): Eine Metaanalyse der Validität von fachspezifischen Studierfähigkeitstests im deutschsprachigen Raum. In: Empirische Pädagogik, 21 Jg., H. 3, S. 251 – 270.

Hoymann, T. (2005): Umdenken nach dem PISA-Schock: Das gesamtdeutsche Zentralabitur als Motor für den Wettbewerb im Bildungsföderalismus. – Marburg: Tectum.

Institut für Demoskopie Allensbach (IfD) (2011): Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011. Ein aktuelles Stimmungsbild der Bevölkerung und der Lehrer. – URL: http://www.lehrerpreis.de/documents/ALLENSBACH_2011_WEB.pdf – Download vom 12.07.2011.

Jürges, H./Richter, W. F./Schneider, K. (2005): Teacher Quality and Incentives: Theoretical and Empirical Effects of Standards on Teacher Quality. In: FinanzArchiv, Vol. 61, No. 3, pp. 298 – 326.

Jürges, H./Schneider, K. (2010): Central Exit Examinations Increase Performance ... But Take the Fun Out of Mathematics. In: Journal of Population Economics, Vol. 23, No. 2, pp. 497 – 517.

Jürges, H./Schneider, K./Büchel, F. (2005): The Effect of Central Exit Examinations on Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence from TIMSS Germany. In: Journal of the European Economic Association, Vol. 3, No. 5, pp. 1134 – 1155.

Jürges, H./Schneider, K./Senkbeil, M./Carstensen, C. H. (2009): Assessment Drives Learning: The Effect of Central Exit Exams on Curricular Knowledge and Mathematical Literacy. CESifo Working Paper 2666. – München: CESifo.

Klein, E. D./Kühn, S. M./Ackeren, I. van/Block, R. (2009): Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jg., H. 4, S. 596 – 621.

Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise. – Band 1: Bildungsforschung. – Bonn: BMBF.

Köller, O./Baumert, J./Schnabel, K. U. (1999): Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., H. 3, S. 385 – 422.

Köller, O./Knigge, M./Tesch, B. (Hrsg.) (2010): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. – Münster: Waxmann.

Kühn, S. M./Klein, E. D./Ackeren, I. van/Block, R. (2009): Zentrale Abiturprüfungen: Zur Heterogenität der Prüfungsverfahren in Deutschland. In: SchulVerwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, H. 10, S. 281 – 284.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1995): Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission. – Bonn.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2008a): Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.1973 i. d. F. vom 24.10.2008. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-Abitur-Gymn-Oberstufe.pdf – Download vom 25.06.2011.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2008b): Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i. d. F. vom 24.10.2008. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-EPA.pdf – Download vom 19.06.2011.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Zentrale oder dezentrale Abiturprüfungen in den Ländern. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Zentralabitur.pdf – Download vom 21.06.2011.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2010a): Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Geschichte, Biologie, Chemie und Physik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.04.2010. – Bonn.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2010b): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 01.10.2010. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf – Download vom 21.06.2011.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2010c): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen an Schulen 2000 bis 2009. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 190. – Berlin.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2010d): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. – Köln: Link.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Bundesweit geltende Bildungsstandards. – URL: http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html – Download vom 19.06.2011.

Lauer, C. (2003): Bildungspolitik in Frankreich. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 72. Jg., H. 2, S. 320 – 333.

Lorenz, R./Kahnert, J./Eickelmann, B./Bos, W. (in Vorbereitung): Effekte der Einführung des Zentralabiturs: Eine Analyse von Lehrerdaten in NRW. Mimeo, Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund.

Maag Merki, K. (2008): Die Einführung des Zentralabiturs in Bremen – Eine Fallanalyse. In: Die Deutsche Schule, 100. Jg., H. 3, S. 357 – 368.

Maag Merki, K. (2011): Effects of the Implementation of State-Wide Exit Exams on Students' Self-Regulated Learning. Mimeo, University of Zurich.

Maag Merki, K./Holmeier, M. (2008): Die Implementation zentraler Abiturprüfungen: Erste Ergebnisse zu den Effekten der Einführung auf das schulische Handeln der Lehrpersonen. In: Lankes, E.-M. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. – Münster: Waxmann, S. 233 – 243.

Maag Merki, K./Holmeier, M. (2011): The Effects of the Implementation of Statewide Exit Exams on Mathematics Achievement. Presentation at the AERA 2011, New Orleans, April 2011.

Neumann, M./Nagy, G./Trautwein, U./Lüdtke, O. (2009): Vergleichbarkeit von Abiturleistungen: Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen Hamburger und Baden-Württemberger Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jg., H. 4, S. 691 – 714.

Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Eine Expertise. – Band 27: Bildungsforschung. – Bonn: BMBF.

Piopiunik, M./Schwerdt, G./Wößmann, L. (2011): Central School Exit Exams and Labor-Market Outcomes. Mimeo, ifo Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München.

Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. – Münster: Waxmann.

Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? – Münster: Waxmann.

Röll, T./Ackeren, I. van/Esser, B./Plewnia, U./Schindler, B./Siemens, A. (2011): Ein Abitur für alle. In: FOCUS Magazin Nr. 16/2011, S. 52 – 61.

Schneeweis, N. (2011): Educational Institutions and the Integration of Migrants. In: Journal of Population Economics, Vol. 24, No. 4, pp. 1281 – 1308.

Schreiber, J./Sommer, D. (2005): Schulische Vorbereitung auf das Studium. HISBUS-Kurzbericht Nr. 11. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System.

Schuler, H./Hell, B. (Hrsg.) (2008): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. – Göttingen: Hogrefe.

Schwerdt, G./Wößmann, L. (2011): The Signaling Value of Central School Exams. Mimeo, ifo Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München.

Strasser, F. (1985): Auf dem Weg zur Hochschule: Zentralabitur? In: Die höhere Schule 38, S. 89–96.

Stumpf, B. (1993): Für und Wider zum Zentralabitur unter besonderer Berücksichtigung des Verfahrens in Baden-Württemberg. In: Der Mathematikunterricht, 39. Jg., H. 1, S. 59–66.

Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2001): Kerncurriculum Oberstufe: Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen – im Auftrag der Kultusministerkonferenz. – Weinheim: Beltz.

Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2004): Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen – im Auftrag der Kultusministerkonferenz. – Weinheim: Beltz.

Trapmann, S./Hell, B./Weigand, S./Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21. Jg., H. 1, S. 11–27.

Trautwein, U./Köller, O./Lehmann, R./Lüdtke, O. (Hrsg.) (2007): Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten. – Münster: Waxmann.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2004): Bildung neu denken! Das Finanzkonzept. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2005): Bildung neu denken! Das juristische Konzept. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vodafone-Stiftung Deutschland gGmbH (2011): Allensbach-Studie zur Schul- und Bildungspolitik in Deutschland. Pressemitteilung vom 19.04.2011. – URL: http://www.vodafone-stiftung.de/presseinfomodul/detail/118.html – Download vom 20.04.2011.

Watermann, R./Nagy, G./Köller, O. (2004): Mathematikleistungen in allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In: Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. – Opladen: Leske + Budrich, S. 205 – 283.

Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. – Berlin.

Wößmann, L. (2001): Why Students in Some Countries Do Better: International Evidence on the Importance of Education Policy. In: Education Matters, Vol. 1, No. 2, pp. 67 – 74.

Wößmann, L. (2003a): Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence. In: Oxford Bulletin of Economics and Statistics, Vol. 65, No. 2, pp. 117 – 170.

Wößmann, L. (2003b): Central Exit Exams and Student Achievement: International Evidence. In: Peterson, P. E./West, M. R. (Eds.): No Child Left Behind? The Politics and Practice of School Accountability. – Washington, D. C.: Brookings Institution Press, pp. 292 – 323.

Wößmann, L. (2005): The Effect Heterogeneity of Central Examinations: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. In: Education Economics, Vol. 13, No. 2, pp. 143 – 169.

Wößmann, L. (2008): Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen: Individualanalysen anhand von vier internationalen Tests. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 6, S. 810 – 826.

Wößmann, L. (2010): Institutional Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OECD Countries. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 230. Jg., H. 2, S. 234 – 270.

Wößmann, L./Lüdemann, E./Schutz, G./West, M. R. (2009): School Accountability, Autonomy and Choice around the World. – Cheltenham: Edward Elgar.

Wolter, A. (1989): Von der Elitebildung zur Bildungsexpansion: Zweihundert Jahre Abitur (1788 – 1988). Oldenburger Universitätsreden Nr. 28. – Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Einführung eines landesspezifischen Zentralabiturs in den Bundesländern	20
Abbildung 2:	Abiturientenquote 1955 bis 2009 (Angaben in Prozent)	32
Abbildung 3:	Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern zum Zentralabitur in Nordrhein-Westfalen	79

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Regelungen des Zentralabiturs in den einzelnen Bundesländern 24
Tabelle 2: Anteil der zentral gestellten schriftlichen Prüfungen an der Abitur-Gesamtqualifikation (Angaben in Prozent) 26

Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATS**BILDUNG**

Blossfeld, Hans-Peter, Prof. Dr. rer. pol. Dr. h. c., geb. 1954, Inhaber des Lehrstuhls für Soziologie I an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Leiter des Staatsinstituts für Familienforschung (ifb), Direktor des Instituts für bildungswissenschaftliche Längsschnittforschung (INBIL), Leiter des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Mitglied der interdisziplinären DFG-Forschergruppe „Bildungs prozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BiKS)".
Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Globalisierungsforschung, Soziologie des internationalen Vergleichs, Sozialstrukturanalyse, Soziologie der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung, Familiensoziologie, Soziologie des Arbeitsmarkts, Längsschnittmethoden.

Bos, Wilfried, Prof. Dr. phil., geb. 1953, Universitätsprofessor für Bildungsforschung und Qualitätssicherung an der Technischen Universität Dortmund im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), Nationaler Projektmanager für IGLU/PIRLS 2001 und 2006, TIMSS 2007, PIRLS/TIMSS 2011, wissenschaftlicher Leiter von KESS und Ganz In.
Arbeitsschwerpunkte: Empirische Forschungsmethoden, Qualitätssicherung im Bildungswesen, Internationale Bildungsforschung, Evaluation, Pädagogische Chinaforschung.

Daniel, Hans-Dieter, Prof. Dr. rer. soc., geb. 1955, Universitätsprofessor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich und Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich, Vorsitzender des Kuratoriums des Zentrums für Wissenschaftsmanagement e. V. Speyer und des „Scientific Evaluation Board" der Universität Wien, Mitglied des „International Advisory Board" der Universität Helsinki und des Evaluationsausschusses des Wissenschaftsrates (Köln), Mitglied der Akkreditierungskommission der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag) und des internationalen Beraterkreises der Hochschulrektorenkonferenz (Bonn) für das Audit „Internationalisierung der Hochschulen".

Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts- und Hochschulforschung, Evaluationsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Hannover, Bettina, Prof. Dr. phil., geb. 1959, Universitätsprofessorin für Schul- und Unterrichtsforschung an der Freien Universität Berlin.
Arbeitsschwerpunkte: Selbst und Identität, Geschlecht, Migration, Kulturvergleich.

Lenzen, Dieter, Prof. Dr. phil., geb. 1947, Präsident der Universität Hamburg, von 2003 bis 2010 Präsident der Freien Universität Berlin, seit 2007 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz, Vorsitzender des AKTIONSRATS**BILDUNG,** Universitätsprofessor für Philosophie der Erziehung an der Freien Universität Berlin.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungspolitik.

Prenzel, Manfred, Prof. Dr. phil., geb. 1952, Inhaber des Susanne-Klatten-Stiftungslehrstuhls für Empirische Bildungsforschung und Dekan der School of Education der Technischen Universität München, bis 2009 Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Nationaler Projektmanager für PISA 2003, 2006 und 2012, Mitglied der internationalen PISA Science Expert Group.
Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lern-Forschung mit den Schwerpunkten Unterrichtsmuster, Lernprozesse, Kompetenz- und Interessenentwicklung, Bildungsmonitoring und internationale Leistungsvergleiche, Qualitätsentwicklung und Lehrerprofessionalität.

Roßbach, Hans-Günther, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Inhaber des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Sprecher der DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BiKS)“, wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KIDZ“, Mitglied im Konsortium für das Nationale Bildungspanel (NEPS).
Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsfeststellung in Institutionen der Früherziehung, Curricularentwicklung/Bildungsfragen im Kindergarten, Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, Längsschnittanalysen der Auswirkungen frühkindlicher Betreuungen, Internationale Vergleichsuntersuchungen.

Tippelt, Rudolf, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, von 2006 bis 2010 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; ausgewählte aktuell laufende Projekte: Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens (PAELL), Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen (KomWeit), Kooperation in pädagogischen Netzwerken, Bildungsverhalten und -interessen Älterer (EdAge), Competencies in Later Life (CILL, ergänzend zu PIAAC).
Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Evaluationsforschung im internationalen Kontext, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Fortbildung des pädagogischen Personals.

Wößmann, Ludger, Prof. Dr. sc. pol., geb. 1973, Universitätsprofessor für Bildungsökonomie an der Volkswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Bereichsleiter Humankapital und Innovation am ifo Institut für Wirtschaftsforschung, Koordinator des Europäischen Expertennetzwerks Bildungsökonomik (EENEE), National Fellow 2010 an der Hoover Institution der Stanford University.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomik, insbesondere mikroökonometrische Analysen von Effizienz und Chancengleichheit im Schulsystem anhand verschiedener internationaler Schülerleistungstests.

Verzeichnis der externen Experten

Reuter, Lutz, Prof. Dr., geb. 1943, Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Bildungspolitikforschung und Bildungsrecht, bis 2010 Präsident der Universität Flensburg, zuvor Vizepräsident der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Vorsitzender des Beirats der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung, Mitglied der Akkreditierungskommission der Akkreditierungsagentur ACQUIN, Mitglied des Universitätsrats des Landes Schleswig-Holstein.
Arbeitsschwerpunkte: Migrationsforschung, Bildungspolitik und Bildungsrecht, Vergleichende Bildungsforschung.