
Svenja Mareike Kühn

Vergleichbarkeit beim Mittleren Schulabschluss? Ein Überblick über die Vielfalt schulstrukturell möglicher Bildungswege und Prüfungsverfahren in den deutschen Ländern

Zusammenfassung

Die Vergleichbarkeit des Mittleren Schulabschlusses (MSA) wird seitens der Anschluss-systeme (z.B. Ausbildungsbetriebe) immer wieder kritisch hinterfragt; gleichwohl fehlen entsprechende empirische Befunde. Der vorliegende Beitrag betrachtet auf struktu-reller Ebene die Vergleichbarkeit des MSA und stellt Befunde eines kategoriengeleiteten Vergleichs zu den schulstrukturell möglichen Wegen zum MSA in den 16 Ländern sowie zu den länderspezifischen Prüfungsmodalitäten vor.

Schlüsselwörter: Mittlerer Schulabschluss, Abschlussprüfung, Qualitätssicherung

Comparability of Leaving Certificates of Lower Secondary Education?

**An Overview of the Variety of Courses of Education and Examination
Procedures Possible in the School Systems of the German States**

Abstract

The comparability of the German leaving certificate of lower secondary education (Mittlerer Schulabschluss) is always challenged by the connecting systems (e.g. training companies). Nevertheless, empirical evidence to confirm this is still pending. This paper focuses the comparability of this leaving certificate and presents results of a comparative study concerning the differing exit exam procedures in all German States.

Keywords: leaving certificate, exit exam, quality assurance

Der Mittlere Schulabschluss (im Folgenden: MSA)¹ eröffnet multiple Möglichkeiten, Bildungswege in berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen. Damit bildet dieses schulische Abschlusszertifikat eine wesentliche Schnittstelle zwischen der Schullaufbahn und der Ausbildungs- und Arbeitswelt in den individuellen Bildungsbiografien junger Heranwachsender und determiniert so Bildungs- und Berufskarrieren und damit die berufliche und soziale Stellung des bzw. der Einzelnen in der Gesellschaft.

Allerdings werden die Qualität sowie die Gleichwertigkeit des MSA – trotz einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur gegenseitigen Anerkennung schulischer Abschlusszertifikate – vor dem Hintergrund der vertikalen Öffnung von Bildungswegen sowie durch schulstrukturelle Ausdifferenzierungen in den einzelnen Ländern nicht nur *zwischen* den 16 Ländern, sondern auch *innerhalb* dieser Länder zwischen verschiedenen Schulformen und Schulen seitens der Anschlussysteme (z.B. Ausbildungsbetriebe) immer wieder in Frage gestellt (vgl. z.B. Lehner/Neumann/Rolff 2009). Empirische Studien bestätigen, dass zwischen Absolventinnen und Absolventen unterschiedlicher Schulen, Schulformen und Länder erhebliche Leistungsunterschiede bestehen und sich so eine Rangfolge formal gleicher Schulabschlüsse ergibt (vgl. Baumert/Watermann 2000; Klemm 2004; Köller u.a. 2004; Neumann u.a. 2009; Trautwein u.a. 2010). Im Kontext der bildungspolitischen Debatten über die Entwicklung schulischer Qualität und die Sicherung der Gleichwertigkeit schulischer Zertifikate haben daher nahezu alle Länder (teil-)zentrale Abschlussprüfungen zum Erwerb des MSA implementiert. Mit der Einführung derartiger Prüfungsformate geht u.a. die Annahme einher, diesen Bildungsabschluss durch einheitliche Leistungsanforderungen für *alle* Schülerinnen und Schüler vergleichbarer zu machen und durch transparente Verfahrensweisen vorhandene herkunftsbedingte Leistungsdisparitäten zu reduzieren (vgl. Blossfeld u.a. 2007; Bos u.a. 2011; Berkemeyer/Bos/Manitius 2012).

Mit Blick auf die bisherige themenbezogene Forschung wird deutlich, dass diese auf das sogenannte ‚Zentralabitur‘ konzentriert ist (vgl. van Ackeren u.a. 2012; Klein u.a. 2009; Kühn 2010; Kühn u.a. 2009; Maag Merki 2012), während der MSA als meist erworbener Bildungsabschluss in Deutschland bislang kaum Gegenstand empirischer Forschung war.² Wenngleich die vorliegenden Befunde für den Sekundarbereich

1 Die Bezeichnung des MSA variiert zwischen den 16 Ländern: So wird dieser in der Mehrzahl der Länder als Realschulabschluss bezeichnet, in Brandenburg und NRW als Fachoberschulreife, in Mecklenburg-Vorpommern als Mittlere Reife, in Rheinland-Pfalz als Qualifizierter Sekundarabschluss I und im Saarland als mittlerer Bildungsabschluss (vgl. KMK 2011, S. 10). In den nachfolgenden Ausführungen wird in Anlehnung an die KMK ausschließlich der Terminus ‚Mittlerer Schulabschluss‘ (kurz: MSA) verwendet, der jedoch alle dieser Bezeichnung entsprechenden länderspezifischen Varianten umfasst.

2 Bislang liegen ausschließlich bildungsökonomisch orientierte Studien vor, die leistungsbezogene Effekte von Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I auf der Basis von Large Scale Assessment-Daten erfassen (vgl. Bishop 1999; Büchel/Jürges/Schneider 2003; Wößmann 2008). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler

II auf Grund der Strukturdifferenzen beider Prüfungssysteme m.E. nicht auf den Sekundarbereich I übertragen werden können, verweisen die nationalen und internationalen Forschungsarbeiten jedoch auf differenzielle Wirkungen der vielfältigen Prüfungsorganisationsstrukturen (vgl. Klein/van Ackeren 2012): Das vermeintlich einheitliche Etikett der zentralen Abschlussprüfung subsummiert eine Vielzahl unterschiedlicher Prüfungssysteme, die jeweils unterschiedliche Folgen für die institutionelle und unterrichtliche Ebene haben – klare Wirkungsmuster bzw. generelle Effekte lassen sich nicht nachweisen (vgl. Maag Merki 2012). Um für den MSA weiterführende Analysen vornehmen zu können, gilt es also zunächst, dessen systemische Rahmenbedingungen zu erfassen.

Der vorliegende Beitrag ist daher als Überblick zu verstehen und betrachtet die gegenwärtig schulstrukturell möglichen Bildungswege, die formalen Voraussetzungen sowie die derzeitige Prüfungspraxis zum Erwerb des MSA im allgemein bildenden Schulsystem. Die Darstellung stützt sich auf eine Analyse bildungsstatistischer Daten und zentraler bildungsadministrativer, länderspezifischer Dokumente (z.B. Schulgesetze, Prüfungsordnungen) sowie der Internetpräsenzen der zuständigen Ministerien. Diese wird durch die Befunde aus durchgeführten Expertenbefragungen bei den zuständigen Behörden ergänzt. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf die Vergleichbarkeit des MSA auf schulstruktureller Ebene abschließend konzentriert, um darüber den weiterführenden Forschungsbedarf zu konturieren.

1. Rahmendaten zum MSA

Entsprechend den Vorgaben der KMK kann der MSA an Hauptschulen, Realschulen und an Schularten mit mehreren Bildungsgängen sowie in weiteren Schulen mit Realschulbildungsgang (z.B. Waldorfschulen, Förderschulen etc.) und im beruflichen Bildungssystem als Abschluss der Sekundarstufe I erworben werden. Darüber hinaus gelten auch das Versetzungszeugnis am Ende der Jahrgangsstufe 10 sowie das Abgangszeugnis aus dem 11., 12. oder 13. Schuljahr (ohne Hochschulreife) im Bildungsgang Gymnasium als Nachweis für den MSA. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die länder- und schulformspezifischen Absolventenquoten für den MSA.³

in Ländern mit zentralen Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I deutlich besser abschneiden als diejenigen in Ländern ohne solche Prüfungen, wobei der Leistungsunterschied dem Lernzuwachs von mehr als einem Schuljahr entspricht.

- 3 Die aus dem aktuellen Bildungsbericht entnommenen Daten beziehen sich an dieser Stelle auf das Schuljahr 2007/2008; aktuellere Daten liegen gegenwärtig noch nicht für alle in der Tabelle dargestellten Dimensionen vor (Stand: Mai 2011). Zudem ist darauf hinzuweisen, dass sich in den Ländern mittlerweile einige schulstrukturelle Veränderungen ergeben haben (z.B. durch die Umstellung auf ein zweigliedriges Schulsystem), sodass der Erwerb des MSA im Jahr 2012 – im Gegensatz zum hier dargestellten Jahr 2008 – in einigen Ländern an bestimmten Schulformen nicht mehr möglich ist.

Tab. 1: Länder- und schulformspezifische Absolventenquoten für den Mittleren Schulabschluss im bundesweiten Vergleich

	D	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Anteil MSA gesamt	50,8	49,1	47,1	35,8	44,2	50,5	49,4	47,8	34,7	52,6	51,1	47,9	48,9	40,1	55,8	54,0	43,8
Allgemeinbildender Bereich	40,5	37,9	43,3	30,8	35,1	42,2	34,4	40,0	29,6	35,6	40,7	39,2	34,3	39,2	42,0	39,5	37,1
<i>entspricht einem Anteil von MSA gesamt</i>	(79,7)	(77,2)	(88,1)	(86,0)	(79,4)	(83,6)	(69,7)	(83,6)	(85,2)	(67,7)	(79,6)	(81,9)	(70,2)	(97,8)	(75,3)	(73,1)	(84,7)
Hauptschulen	12,4	13,1	20,2	4,2		6,2		1,8		21,1	16,6	10,1					
Schulen mit mehreren B.	10,9						7,5		78,3			19,3	67,1	89,2	90,2		85,9
Realschulen	57,1	77,9	69,6	42,2	32,7	43,7	47,2	59,1	7,3	69,1	58,4	58,7	4,0				86,9
Gymnasien	7,7	6,0	8,6	17,2	15,7	20,7	8,6	8,3	2,9	5,3	7,6	5,6	5,3	8,5	4,0	3,6	10,3
IGS	9,5	0,5	0,3	30,0	44,7	24,5	30,7	26,6	8,7	3,7	14,4	5,3	21,2		2,9	7,4	2,4
Sonstige*	2,4	2,5	1,3	6,4	6,9	4,9	6,0	4,2	2,8	0,8	3,0	1,0	2,4	2,3	2,9	2,1	1,4
Berufsbildender Bereich	10,3	11,2	3,8	5,0	9,1	8,3	15,0	7,8	5,1	17,0	10,4	8,7	14,6	0,9	13,8	14,5	6,7
<i>entspricht einem Anteil von MSA gesamt</i>	(20,3)	(22,8)	(11,9)	(14,0)	(20,6)	(16,4)	(30,3)	(16,4)	(14,8)	(32,3)	(20,4)	(18,1)	(29,8)	(2,2)	(24,7)	(26,9)	(15,3)

* Freie Waldorfschulen, Förderschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegschulen, Externenprüfung

Quelle: eigene Darstellung

Mit knapp 51 Prozent bundesweit ist der MSA der meist erworbene Schulabschluss in Deutschland. Gleichwohl beträgt die Diskrepanz zwischen dem Anteil an Absolventinnen und Absolventen zwischen einzelnen Ländern mehr als 20 Prozentpunkte. Insgesamt werden knapp 80 Prozent der Zertifikate im allgemein bildenden Bereich und etwa 20 Prozent im berufsbildenden Bereich vergeben, wobei sich ebenfalls länderspezifische Tendenzen abzeichnen: So werden z.B. in Sachsen nahezu alle MSA im allgemein bildenden Schulsystem erworben, während der entsprechende Anteil in Niedersachsen nur bei etwa zwei Dritteln liegt.

Darüber hinaus zeigt sich, dass es in nahezu allen Ländern eine Schulform gibt, der die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen angehört. Dies sind – je nach schulstrukturellen Gegebenheiten der Länder – entweder die Realschule oder Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Auffällig ist, dass die meisten Länder, in denen es neben dem Gymnasium nur Schulen mit mehreren Bildungsgängen gibt, besonders hohe Absolventenquoten an den entsprechenden Schulformen haben. Dem steht ein teilweise beträchtlicher Anteil an Schülerinnen und Schülern in einigen Ländern, die das Gymnasium mit einem MSA verlassen, gegenüber. Da der Bildungsgang Gymnasium genuin zur Hochschulreife und nicht zum MSA führt, bezeichnet die Schulstatistik diese Schülerinnen und Schüler auch nicht als Absolventinnen und Absolventen im klassischen Sinne, sondern als Schulabgängerinnen und -abgänger. Es bedarf weiterführender, bildungsbiografischer Forschung um zu klären, wo diese im Bildungssystem verbleiben.

Der MSA kann allein im allgemein bildenden Bereich auf 61 (!) unterschiedlichen Wegen erworben werden.⁴ Dabei müssen – mit Ausnahme der Schulabgängerinnen und -abgänger vom Gymnasium (s.u.) – alle Schülerinnen und Schüler eine zumindest anteilig *zentrale*, d.h. *landesweit einheitliche* Abschlussprüfung ablegen. Diese landeszentralen Prüfungen werden in allen Ländern um weitere *schulinterne* Prüfungsleistungen (s.u.) ergänzt. Im Hinblick auf die zentralen schriftlichen Prüfungen stellt die Mehrheit der Länder einheitliche Prüfungsaufgaben für alle Bildungsgänge – d.h. alle Schülerinnen und Schüler, die den MSA erreichen möchten, legen die *gleiche* Prüfung ab. In Bayern (Haupt-/Mittelschule und Realschule) und Baden-Württemberg (Realschule und Hauptschule mit Werkrealschule) hingegen werden je nach Schulform *unterschiedliche, aber gleichwertige Prüfungsaufgaben* gestellt. Eine Ausnahme bildet das Verfahren in NRW: Während in den Prüfungsfächern Mathematik und Englisch landesweit einheitliche Aufgaben gestellt werden, wird im Prüfungsfach Deutsch ein zweistufiges anforderungsbezogenes Differenzierungsmodell verwendet: So gibt es einen ersten landesweit einheitlichen, schulformübergreifenden Prüfungsteil, der das Erreichen fachspezifischer Basiskompetenzen überprüft, und einen zweiten Prüfungsteil, der sich an den Lehrplänen und Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Schulformen orientiert.

Die Regelungen für die Teilnahme der Gymnasien an den Prüfungsverfahren zum Ende der Jahrgangsstufe 10 variieren ebenfalls. In der Mehrheit der Länder sind die Gymnasien nicht von den zentralen Prüfungen betroffen. Lediglich in Berlin, Brandenburg und Thüringen müssen *alle* Schülerinnen und Schüler an Gymnasien an der zentralen schriftlichen Prüfung zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10 (und damit dem ersten Jahr der gymnasialen Oberstufe) zur Standardsicherung teilnehmen; das Resultat bestimmt die Versetzung in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe wesentlich mit.⁵ Mit Versetzung der Schülerinnen und Schüler in die Klassenstufe 11 wird ihnen zudem – für den Fall eines vorzeitigen Verlassens des Gymnasiums – ein dem MSA gleichwertiger Bildungsstand bestätigt. In den übrigen Ländern, die keine obligatorische zentrale Prüfung für Gymnasiasten vorsehen, kann der MSA für gymnasiale Schulabgänger und -abgängerinnen entweder auf Antrag durch eine besondere Leistungsfeststellung erreicht werden (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen) oder wird mit Versetzung der Schülerinnen und Schüler in die Klassenstufe 11 (ohne zusätzliche Prüfungsleistungen) vergeben.

4 Freie Waldorfschulen, Förderschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegschulen und Externenprüfungen in den 16 Ländern sind dabei noch nicht berücksichtigt.

5 In NRW nehmen Schülerinnen und Schüler an Gymnasien ab dem Schuljahr 2010/2011 an zentralen Klausuren mit landeseinheitlich gestellten Aufgaben in Deutsch und Mathematik teil. Diese dienen der Standardsicherung am Ende der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe und geben im Hinblick auf die Anforderungen in der Qualifikationsphase Rückmeldungen hinsichtlich des erreichten Kompetenzniveaus. Das Verfahren erscheint insgesamt weniger standardisiert und obligatorisch als die Prüfungsverfahren zum Erwerb des MSA.

Abschließend gilt es zu klären, welche formalen Voraussetzungen zum Erwerb des MSA führen. Dazu gibt die KMK bundesweit gültige, schulformspezifische Leistungskriterien vor, die als Mindestvoraussetzungen gelten und von den Ländern spezifisch ausgestaltet werden. Insgesamt zeigt sich hier ein hochkomplexes Gefüge aus länderspezifischen Vorgaben hinsichtlich der Relevanz bestimmter Fächer, der Bedeutung von Jahrgangs- und Prüfungsnoten und besonderen (fächer- und/oder notengebundenen) Ausgleichsregelungen. Es lassen sich jedoch Länder identifizieren, die eher geringe leistungsbezogene Hürden vorsehen oder restriktivere Regelungen vorgeben. So sind z.B. in Hessen und Bremen zwar insgesamt durchschnittlich mindestens ausreichende Leistungen in allen Fächern zu erbringen, doch können in Hessen die Noten ‚mangelhaft‘ und ‚ungenügend‘ ausgeglichen werden, während in Bremen die Abschlussprüfung nur als bestanden gilt, wenn das gesamte Notenbild nicht die Noten ‚mangelhaft‘ und ‚ungenügend‘ aufweist (Ausnahme: *Ein* ‚mangelhaft‘ in einem Nichtprüfungsfach kann durch ein ‚befriedigend‘ in einem Prüfungsfach ausgeglichen werden). Daraus kann eine unterschiedliche Wertigkeit formal gleicher Abschlüsse in Abhängigkeit von der vergebenden Schulform bzw. den Ländern resultieren, was eine divergierende Akzeptanz des Abschlusszertifikates ‚Mittlerer Schulabschluss‘ und damit eine Hierarchisierung der Zugangschancen zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt impliziert. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien, die auf ein länderspezifisches Niveau gleichnamiger Abschlüsse hinweisen (vgl. z.B. Schuchart 2007).

2. Varianten der Abschlussprüfungsverfahren im nationalen Vergleich

Die KMK gibt mit der *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I* (vgl. KMK 2011) ausschließlich leistungsbezogene Kriterien für den Erwerb des MSA vor; die Ausgestaltung der entsprechenden Abschlussprüfungsverfahren obliegt hingegen der länderspezifischen Bildungspolitik. Während in Deutschland ein Teil der Länder auf eine längere Tradition zentraler Prüfungen zum Erwerb des MSA zurückblickt (vgl. Tabelle 2), ist diese Form der Prüfungsorganisation in der Mehrheit der Länder noch vergleichsweise jung und wurde erst im Kontext der Diskurse über die Entwicklung schulischer Qualität und die Sicherung der Gleichwertigkeit schulischer Abschlüsse implementiert (seit 2003). Lediglich Rheinland-Pfalz führt gegenwärtig keine entsprechenden Prüfungsverfahren durch, sondern vergibt den MSA nach erfolgreichem Abschluss der Jahrgangsstufe 10.

Tab. 2: Rahmenbedingungen der Prüfungsverfahren zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses im bundesweiten Vergleich

Rahmenbedingungen der Prüfung	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	SL	SN	ST	SH	TH			
Zeitpunkt der Einführung	1962	1950	2006	2003	2005	2005	2006	1990	2007	2007	1945	1990	1990	2009	1991			
Zentrale Prüfungsorganisation (nach Schulform)																		
Hauptschule	x	x	x			x	x		x	x				x				
Schulen mit mehreren Bildungsgängen				x	x	x		x			x	x	x	x	x			
Realschule	x	x	x				x	x	x	x				x				
Gymnasium	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x			
Integrierte Gesamtschulen	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x			
Reichweite (Anteil) zentraler Prüfungen																		
ausschließlich zentrale Prüfungen		x								x								
zentrale Prüfungen + schulinterne Prüfung (m)				x		x			x		x	x	x	x	x			
zentrale Prüfungen + schulinterne Prüfung (s & m)			x						x						x			
zentrale Prüfungen + schulinterne Prüfung (m) + weitere Prüfung	x	x		x		x		x										
Konzeption der Prüfung																		
Anzahl der Prüfungsfächer insgesamt	5	5	4	7	5	3	5	6	4	6	4	3	4	5	5	4	4	4
davon: schriftliche Prüfungen (zentral)	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3
davon: mündliche Prüfungen (schulintern)	1	1		2	1	1	1	3		2	1		1	1	2	1	1	1
davon: weitere Prüfungen (schulintern)	1	1		2	1		1		1									1
Prinzip der zentralen schriftlichen Prüfung																		
Einheitliche Prüfungsaufgaben für alle Bildungsgänge				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
Unterschiedliche Prüfungsaufgaben für die jeweiligen Bildungsgänge	x		x															x
Anforderungsdifferenzierende Prüfungsaufgaben											x							
Fächer der zentralen schriftlichen Prüfung																		
Deutsch	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mathematik	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Fremdsprache	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
sonstige			x										x					

Quelle: eigene Recherche

Tab. 3: Inhaltliche Grundlagen der Prüfungen zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses im bundesweiten Vergleich

Prüfungsvorbereitung	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	SL	SN	ST	SH	TH			
Inhaltliche Grundlage der schriftlichen Prüfung																		
Bildungsstandards + Lehrplan			x	x	x	x	x	x			x	x	x		x			
Bildungsstandards + Lehrplan + Schwerpunktthemen	x								x	x				x				
Lehrpläne der Jahrgangsstufe(n)	9-10	10	10	10	10	7-10	5-10	5-10	5-10	5-10	10	5-10	9-10	7-10	7-10	5-10	10	10

Quelle: eigene Recherche

2.1 Rahmenbedingungen

Der Anteil der Zentralität, d.h. schulexterner Prüfungselemente, ist unterschiedlich stark ausgeprägt: In Bayern (Realschule) und in NRW besteht die Abschlussprüfung ausschließlich aus einem zentralen schriftlichen Prüfungsteil (mündliche Prüfungen sind optional). In Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, dem Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen (nur nicht-gymnasiale Schulformen) müssen neben den zentralen schriftlichen Prüfungen schulinterne mündliche Prüfungen abgelegt werden. Mecklenburg-Vorpommern sowie Bayern (Haupt-/Mittelschulen) und Thüringen (Gymnasien) ergänzen diese Option um schulinterne schriftliche Abschlussprüfungen. Einzelne Länder sehen zudem weitere Prüfungsleistungen vor, z.B. die Kommunikationsprüfung *Europäische Kommunikationsfähigkeit – EuroKom* im Fach Englisch (Baden-Württemberg) oder Präsentationsprüfungen als Abschluss längerer Projektarbeiten (z.B. Berlin).

Im Rahmen der Abschlussprüfung sind zwischen drei und sieben Prüfungsleistungen zu erbringen, wobei in den meisten Ländern vier bzw. fünf Teilleistungen abzulegen sind (i.d.R. drei zentrale schriftliche und eine bzw. zwei weitere Prüfungsleistungen). Neben bestehenden Länderdifferenzen zeigen sich in Bayern auch schulformspezifische Ausprägungen, wo an Realschulen vier zentrale, schriftliche Prüfungen abgelegt werden müssen, während die Prüflinge der Haupt- und Mittelschulen sieben Teilleistungen erbringen müssen (drei zentrale schriftliche, je zwei schulinterne schriftliche und mündliche Prüfungen). Inwiefern diese länderintern variierenden Prüfungsverfahren als vergleichbar zu bewerten sind, muss zumindest kritisch hinterfragt werden.

Bezogen auf die Fächer der schriftlichen Prüfungen ist festzustellen, dass in allen Ländern zumindest Deutsch und Mathematik verpflichtend zentral geprüft werden sowie mit Ausnahme von Brandenburg und Thüringen (Gymnasien) auch die erste Fremdsprache. In Bayern (Realschule) werden zudem in den Fächern Physik, Betriebswirtschaftslehre/Rechnungswesen, Kunst, Werken, Haushalt und Ernährung sowie Sozialwesen (nach Wahl des Prüflings) zentrale schriftliche Prüfungen geschrieben, in Sachsen wahlweise in Biologie, Chemie oder Physik. Die zentralen Prüfungen beschränken sich also mehrheitlich auf die sogenannten ‚Kernfächer‘, die von allen Schülerinnen und Schülern verpflichtend abzulegen sind. Wahloptionen sind nur in wenigen Ländern vorhanden.

2.2 Prüfungsvorbereitung

Die bundesweit gültigen ‚Bildungsstandards der KMK für den Mittleren Schulabschluss‘ geben eine übergeordnete Zielperspektive vor, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 erreicht haben sollen,

und suggerieren damit vergleichbare abschlussbezogene Leistungsanforderungen. Die inhaltliche Grundlage der Prüfungen bilden jedoch die landesspezifischen Lehrpläne (bzw. Kerncurricula, Rahmenrichtlinien), die sich an den Bildungsstandards orientieren. Gleichwohl mangelt es bislang an empirischem Wissen zur tatsächlichen Ausprägung der geforderten Standardorientierung in zentralen Prüfungen. Bezogen auf die inhaltlichen Anforderungen der Abschlussprüfung legt die überwiegende Mehrheit der Länder die Inhalte der gesamten Sekundarstufe I zugrunde, und jeweils vier Länder setzen die Inhalte der Jahrgangsstufen 7 bis 10 oder ausschließlich der Jahrgangsstufe 10 als Prüfungsgrundlage voraus. Den Prüfungen im Saarland und Baden-Württemberg (Realschule) liegen die Inhalte der Klassen 9 und 10 zugrunde. Baden-Württemberg, NRW und Schleswig-Holstein geben zusätzlich sogenannte Schwerpunkthemen vor, also bestimmte Themen (z.B. Vorgabe von Pflichtlektüren im Fach Deutsch) oder Teilbereiche des Lehrplans, die verbindliche Inhalte der Abschlussprüfung darstellen. Damit müssen Absolventinnen und Absolventen in der Abschlussprüfung – je nach Land – (ausgewählte) Inhalte und Kompetenzen aus einem bis sechs Schuljahren nachweisen, was differenzielle Wirkungen auf den vorgelagerten Unterricht erwarten lässt.

2.3 Prüfungsdurchführung

Die schriftliche Prüfung findet in allen Ländern zum Ende der Jahrgangsstufe 10 zu landeseinheitlichen Terminen in den Einzelschulen statt. Für einen exemplarischen Überblick über die fachspezifischen Regelungen der Prüfungsdurchführung wird aus Platzgründen auf Tabellen 4 und 5 verwiesen.

Tab. 4: Aspekte der Prüfungsdurchführung im Fach Deutsch

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	SL	SN	ST	SH	TH					
<i>Zeitlicher Rahmen der schriftlichen Prüfung</i>																				
Bearbeitungszeit (in Minuten)	240	240	240	200	180	180	180	135	180	240	180	150	150	240	240	210	135	180	180	
zusätzliche Auswahl-, Lese- oder Vorbereitungszeit							20	30	15	10+10		15	30	20						
<i>Aufgabenauswahl (Prüfungsvorschlag)</i>																				
keine		x		x																
Auswahl aus verschiedenen Einzelaufgaben	x		x		x			x	x			x		x	x	x	x	x	x	x
Pflichtteil + Auswahl aus Wahlaufgaben			x		x	x			x	x	x		x							
Anzahl der Wahlaufgaben	4	6	2		2	2	3	3	4	2	2	2	3	3	4	2	4	4	4	4
<i>Auswahlmöglichkeit</i>																				
nur für Lehrkräfte																				
nur für Prüflinge	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
für Lehrkräfte und Prüflinge																				

Quelle: eigene Recherche

Tab. 5: Aspekte der Prüfungsdurchführung im Fach Mathematik

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	SL	SN	ST	SH	TH				
<i>Zeitlicher Rahmen der schriftlichen Prüfung</i>																			
Bearbeitungszeit (in Minuten)	180	240	150	150	120	160	90	135	135	240	150	120	180	240	180	135	150	150	
zusätzliche Auswahl-, Lese- oder Vorbereitungszeit							20		15	15	10		20	30					
<i>Aufgabenauswahl (Prüfungsvorschlag)</i>																			
keine		x		x							x								
Auswahl aus verschiedenen Einzelaufgaben				x															
Pflichtteil + Auswahl aus Wahlaufgaben	x	x				x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
Anzahl der Wahlaufgaben	4	4				2	4	5	4	4		2	3	4			2	2	
<i>Auswahlmöglichkeit</i>																			
nur für Lehrkräfte				x				x											
nur für Prüflinge		x				x		x	x			x	x	x			x	x	
für Lehrkräfte und Prüflinge	x																		x

Quelle: eigene Recherche

Bezüglich der Bearbeitungszeit der Prüfungen, der Anzahl an Aufgaben, aus denen ausgewählt werden muss, sowie in Bezug auf die Gestaltung der Aufgaben zeigen sich zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. Die Befunde bedürfen weiterführender Forschung: So lassen z.B. die zeitlichen Unterschiede von bis zu 150 Minuten eine differenzielle Aufgabengestaltung erwarten, wobei zu prüfen wäre, ob mögliche Unterschiede eher quantitativer oder qualitativer Natur sind. In diesem Kontext erscheinen insbesondere fachdidaktische Analysen sinnvoll, um zu erfassen, ob und inwiefern die unterschiedlichen Aufgaben hinsichtlich fachspezifischer Qualitätsmerkmale (z.B. kognitivem Anforderungsniveau) vergleichbar sind, und zwar sowohl zwischen den Ländern als auch (schulformspezifisch) innerhalb der Länder.

2.4 Prüfungskorrektur

Die Erstkorrektur der schriftlichen Prüfungsarbeiten erfolgt grundsätzlich schulintern durch die Fachlehrkraft der jeweiligen Klasse und wird anschließend in bis zu zwei weiteren Korrekturinstanzen fortgeführt. Dabei ist das Korrekturverfahren in allen Ländern vollständig personalisiert; demzufolge ist jeder Korrekturinstanz der Name des Prüflings (und ggf. der Schule) bekannt. Zur Sicherung von Transparenz und Vergleichbarkeit wird das Korrekturverfahren in allen Ländern durch Erwartungshorizonte bzw. Bewertungsmuster – die jedoch auch alternative Lösungen zulassen – bestimmt. Die zentral vorgegebenen Erwartungshorizonte bedürfen gleichwohl einer differenzierten Betrachtung, insbesondere im Hinblick

auf die Frage, ob und inwieweit diese tatsächlich zur objektiven und transparenten Leistungsbeurteilung genutzt werden.

Tab. 6: Korrekturverfahren im Rahmen der Prüfungen zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses im bundesweiten Vergleich

<i>Korrekturverfahren</i>	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	SL	SN	ST	SH	TH
<i>Lösungs- und Bewertungsvorgaben</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Korrekturinstanzen</i>															
Erstkorrektor: Fachlehrer der einzelnen Klasse	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Zweitkorrektor															
keine Zweitkorrektur (PA-Vorsitzender entscheidet)			x												
schulinterne Fachlehrkraft	x	x	x		(x)	x	x		(x)	x	x	x	x	x	x
schulexterne Fachlehrkraft							(x)								
Drittkorrektor															
kein Drittkorrektor vorgesehen				x	x								x		
keine Drittkorrektur (PA-Vorsitzender entscheidet)	x	x	x	x			x	x	x	x				x	x
schulinterne Fachlehrkraft										x					
schulexterne Fachlehrkraft	x														
<i>Voraussetzungen für Drittkorrektur</i>															
keine Übereinstimmung zwischen Erst- und Zweitkorrektor		x	x					x	x	x	x			x	x
Abweichung zwischen Erst- und Zweitkorrektor > 1 Noten						x									
Abweichung zwischen Erst- und Zweitkorrektor > 2 Noten	x	x													

Quelle: eigene Recherche

Die mehrheitlich in den Ländern vorgesehene Zweitkorrektur erfolgt i.d.R. durch eine schulinterne Fachlehrkraft, wobei folgende Besonderheiten zu berücksichtigen sind: In Brandenburg werden in jeder Klasse von dem bzw. der Prüfungsausschussvorsitzenden (i.d.R. die Schulleitung) vier Prüfungsarbeiten zufällig ausgewählt, die von einer weiteren schulinternen Lehrkraft korrigiert werden (sogenannte Vergleichsbeurteilung). Schriftliche Prüfungsarbeiten, die vom Erstkorrektor bzw. der Erstkorrektorin mit ‚mangelhaft‘ (Hessen) oder ‚ungenügend‘ (Hessen, Mecklenburg-Vorpommern) bewertet wurden, müssen in beiden Ländern einer verbindlichen Zweitkorrektur unterzogen werden, wobei diese in Hessen auch von einer schulexternen Lehrkraft durchgeführt werden kann. Eine obligatorische schulexterne Zweitkorrektur ist nur in Baden-Württemberg (Realschule) vorgeschrieben. Prüfsysteme, in denen die Zweitkorrektur schulextern erfolgt, weisen einen anderen

Standardisierungsgrad auf als solche, in denen die Zweitkorrektur ebenfalls in der Hand der Einzelschule liegt, was differenzielle Handlungen der Lehrkräfte während des Korrekturverfahrens erwarten lässt. Berlin sieht keine Zweitkorrektur vor – hier entscheidet der bzw. die Prüfungsausschussvorsitzende über die endgültige Note.

Für den Fall einer starken Abweichung zwischen Erst- und Zweitkorrektur ist zudem in einigen Ländern eine Drittkorrektur vorgesehen.

2.5 Prüfungsergebnisse

Entscheidend für den Zugang zu weiteren schulischen und beruflichen Bildungsgängen ist die Abschlussnote des MSA. Diese errechnet sich aus dem Durchschnitt *aller* in der Abschlussklasse unterrichteten Fächer (i.d.R. das zweite Halbjahr der Klasse 10), wobei in die Berechnung sowohl die Prüfungsfächer als auch die Nichtprüfungsfächer eingehen. Die Prüfungs- und Jahresleistungen werden i.d.R. als eine Gesamtnote angegeben; sofern im Rahmen der Abschlussprüfung verschiedene Teilleistungen in einem Fach erbracht werden müssen (z.B. zentrale schriftliche und schulinterne mündliche Prüfungen), werden diese nach den Vorgaben der Länder verrechnet. Damit ist festzuhalten, dass die Bedeutung der zentralen Prüfungen für die Abschlussnote formal vergleichsweise gering ist – gleichwohl ist davon auszugehen, dass die zentralen Prüfungen möglicherweise eine ungleich höhere Wirkung auf den vorgelagerten Unterricht haben.

Berlin weist als einziges Land die Noten der Abschlussprüfungen gesondert auf dem Abschlusszeugnis aus; in allen anderen Ländern werden die Prüfungsleistungen mit den Jahresleistungen in einer Endnote für das jeweilige Fach verrechnet. Hieraus resultieren möglicherweise unterschiedliche Signalwirkungen für die Anschlussysteme. In der Mehrheit der Länder gehen die Prüfungs- und Jahresleistungen jeweils zur Hälfte in die jeweilige Endnote ein. Weichen diese beiden Teilleistungen voneinander ab, so sind länderspezifische Sonderregelungen vorgesehen. Neben dieser 50-Prozent-Regelung gewichten fünf weitere Länder die Prüfungs- und Jahresleistungen im Verhältnis 1:2, d.h., in diesen Ländern wird die Jahresleistung gegenüber der Leistung in der zentralen Abschlussprüfung stärker gewichtet.

Zum Ende des Prüfungsverfahrens müssen die Schulen ihre Ergebnisse (i.d.R. Prüfungsergebnisse und Gesamt-Abschlussnote) an die oberste Schulaufsichtsbehörde übermitteln. Sechs Länder melden den Schulen ihre Ergebnisse zumeist im Vergleich zum Landesdurchschnitt zurück. In neun Ländern werden auf Grundlage dieser Daten Landesberichte erstellt, die sich sowohl konzeptionell als auch inhaltlich erheblich zwischen den Ländern unterscheiden. Die Erfassung dieser Unterschiede und die des tatsächlichen Nutzens dieser Berichte für die Entwicklung schulischer Qualität stellen Perspektiven für zukünftige Forschungsbemühungen dar. Sieben die-

ser neun Länder stellen ihre Abschlussberichte der interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung; Bremen und Hamburg verwenden diese hingegen ausschließlich für interne Zwecke. Eine verpflichtende Veröffentlichung einzelschulischer Prüfungsdaten ist – mit Ausnahme von Schleswig-Holstein – nicht vorgesehen; jedoch existieren in einigen Ländern Schulporträts, in die die einzelschulischen Ergebnisse freiwillig im Vergleich zum Landesdurchschnitt eingetragen werden können.

3. Zusammenfassung und Diskussion

Die Analysen weisen differenzielle Bildungswege sowie spezifische Absolventenquoten sowohl zwischen den Ländern als auch an unterschiedlichen Schulformen innerhalb einzelner Länder auf. Zudem sind bezüglich der Leistungsanforderungen Hinweise für eine Hierarchisierung formal gleicher Schulabschlüsse in Abhängigkeit von dem vergebenden Land bzw. der vergebenden Schulform zu finden, was die Befunde früherer Studien bestätigt.

Der kategoriengeleitete Vergleich der Prüfungsorganisationsstrukturen zeigt darüber hinaus insgesamt wenig Gemeinsamkeiten und zum Teil erhebliche Unterschiede bezüglich der konkreten Ausgestaltung einzelner Prüfungselemente. Die nationale Vergleichsstudie der (teil-)zentralen Prüfungsverfahren weist darauf hin, dass sich folgende Prüfungsmodalitäten als konsensfähig unter den Ländern erwiesen haben: Die schriftliche Abschlussprüfung findet am Ende der Jahrgangsstufe 10 zu einem bundeslandeinheitlichen Zeitpunkt unter Aufsicht schulinterner Lehrkräfte statt. Dabei werden in allen Ländern mindestens die Fächer Deutsch und Mathematik zentral geprüft. Die zentral gestellten Prüfungsaufgaben werden von erfahrenen Lehrkräften auf Grundlage der KMK-Bildungsstandards für den MSA sowie der curricularen Vorgaben der Länder entwickelt. Die Erstkorrektur der schriftlichen Prüfungsleistungen erfolgt schulintern durch die unterrichtende Fachlehrkraft, wobei diese zur Benotung auf zentral erstellte Erwartungshorizonte bzw. Bewertungsmuster zurückgreift.

Gleichwohl überwiegen die Unterschiede, u.a. bezüglich der Frage,

- ob in den einzelnen Ländern alle oder nur bestimmte Schulformen an den zentralen Prüfungen teilnehmen,
- ob neben den zentralen schriftlichen Prüfungen weitere schulinterne Prüfungsleistungen erbracht werden müssen (und, wenn ja, welche),
- in wie vielen Fächern Prüfungsleistungen erbracht werden müssen,
- ob die zentralen Abschlussprüfungen landeseinheitlich oder bildungsgangspezifisch gestaltet sind,
- welche jahrgangsstufenbezogenen Lehrplaninhalte Gegenstand der Prüfung sind,

- ob als Grundlage der Prüfungen die Bildungsstandards und länderspezifischen Lehrpläne mit oder ohne Berücksichtigung von Schwerpunkthemen dienen,
- welche Bearbeitungszeit (und ggf. Auswahl- und Vorbereitungszeit) für die fächer-spezifischen Prüfungsleistungen vorgesehen ist,
- welche Möglichkeiten der Aufgabenauswahl für welche Personengruppen bestehen,
- wie die Erwartungshorizonte und Bewertungsvorgaben ausgestaltet sind,
- ob eine Zweitkorrektur vorgesehen ist und aus welcher Personengruppe die Zweitkorrektoren und -korrektorinnen stammen (schulintern oder -extern),
- ob und ggf. unter welchen Voraussetzungen ein Drittkorrektor bzw. eine Drittkorrektorin hinzugezogen wird,
- welchen Anteil die zentralen Prüfungselemente an der Abschlussnote ausmachen,
- ob die Schulen eine Ergebnismeldung erhalten und
- inwiefern einzelschulische Prüfungsergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

In der Zusammenschau lassen sich keine klaren Ländertypen identifizieren; der direkte Vergleich offenbart eine erhebliche Varianz zwischen den 15 Ländern. Darüber hinaus zeigen sich in den drei Ländern, die schulformspezifische Prüfungsverfahren vorsehen, länderinterne Unterschiede. Inwiefern die intendierte Zielsetzung einer vergleichbaren Abschlussvergabe damit erreicht wird, muss vor dem Hintergrund dieser Befunde zumindest kritisch hinterfragt werden; die angenommene Vergleichbarkeit dieses Abschlusszertifikates zwischen den Ländern sowie dessen Gleichwertigkeit mit Blick auf die unterschiedlichen Schulformen innerhalb der Länder erscheint vielmehr diskussionsbedürftig, auch mit Blick auf die gerechte Verteilung schulischer Zertifikate und die damit verbundenen Teilhabechancen an weiteren beruflichen und gesellschaftlichen Positionen (vgl. Berkemeyer/Bos/Manitius 2012).

4. Ausblick

Die hier dokumentierten systemischen Rahmenbedingungen des MSA lassen unterschiedliche Folgen für schulische und unterrichtliche Prozesse und Ergebnisse erwarten (vgl. Klein/van Ackeren 2012; Maag Merki 2012); empirisches Wissen liegt diesbezüglich jedoch bislang kaum vor. Weiterführende Forschungsbemühungen sollten sich u.a. auf die institutionellen Wirkungen zentraler Abschlussprüfungsverfahren zum Erwerb des MSA konzentrieren – z.B. im Hinblick auf Kooperationsbemühungen im Lehrerkollegium bzw. zwischen Einzelschulen oder auf die schulische Nutzung der Prüfungsergebnisse. Zudem sollten Facetten erfasst werden, die prägend für die Sekundarstufe I sind (z.B. Maßnahmen zur Vermeidung zu hoher Quoten von Schülerinnen und Schülern ohne Schulabschluss oder für einen erfolgreichen Übergang in die Ausbildung). Insgesamt ist anzunehmen, dass sich die deutlichsten Wirkungen des Prüfungsverfahrens auf der Ebene des Unterrichts entfalten. Mögliche

Effekte könnten z.B. eine vergleichsweise geringere Schülerorientierung, eine tendenzielle thematische Engführung hinsichtlich der prüfungsrelevanten Themengebiete oder unterschiedliche Ausprägungen des Testcoachings sein. Auf der Individualebene fehlen darüber hinaus insbesondere Analysen zur Wahrnehmung der Prüfungen und der mit ihnen verbundenen Anforderungen sowie des Belastungserlebens (z.B. Leistungsdruck, Prüfungsangst etc.). Nicht zuletzt gilt es auch zu prüfen, ob und inwiefern entsprechende Befunde anschlussfähig an die bereits vorliegenden Arbeiten für den Sekundarbereich II (s.o.) sind.

Die skizzierten Forschungsperspektiven machen deutlich, dass viele themenbezogene Fragen mit Blick auf den MSA noch unbeantwortet sind und weiterführender, insbesondere auch fachspezifischer Analysen bedürfen, um die bislang primär normativen Diskurse wissenschaftlich fundieren zu können. Dies betrifft neben der grundsätzlichen Frage nach der Vergleichbarkeit schulischer Zertifikate vor dem Hintergrund der zunehmenden Entkopplung von Schulabschlüssen und Schulformen und dem Beitrag zentraler Prüfungsverfahren für die Entwicklung der Qualität schulischer Bildung letztlich auch den Wert dieser Abschlussprüfung.

Literatur

- Ackeren, I. van/Block, R./Klein, E.D./Kühn, S.M. (2012): The Impact of State-wide Exit Exams in Germany: A Descriptive Case Study. In: *Education Policy Analysis Archives* 20, H. 8, S. 1-30.
- 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*. Opladen: Leske + Budrich, S. 317-372.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V. (2012): *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bishop, J.H. (1999): Are National Exit Examinations Important for Educational Efficiency? In: *Swedish Economic Policy Review* 6, H. 2, S. 349-398.
- Blossfeld, H.-P./Bos, W./Lenzen, D./Müller-Bölling, D./Oelkers, J./Prenzel, M./Wößmann, L. (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahrgutachten 2007*. Wiesbaden: VS.
- Bos, W./Eickelmann, B./Kahnert, J./Lorenz, R. (2011): Mehr Gerechtigkeit durch Zentralabitur? Analysen einer Lehrerbefragung in NRW. In: *Schulmanagement* 42, H. 6, S. 24-26.
- Büchel, F./Jürges, H./Schneider, K. (2003): Die Auswirkungen zentraler Abschlussprüfungen auf die Schulleistungen – Quasi-experimentelle Befunde aus der deutschen TIMSS-Stichprobe. In: *DIW Berlin* 72, H. 2, S. 238-251.
- Klein, E.D./Ackeren, I. van (2012): Challenges and Problems for Research in the Field of Statewide Exams. A Stock Taking of Differing Procedures and Standardization Levels. In: *Studies in Educational Evaluation* 37, H. 4, S. 180-188.
- Klein, E.D./Kühn, S.M./Ackeren, I. van/Block, R. (2009): Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Zentrale Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, H. 4, S. 596-621.

- Klemm, K. (2004): Strukturfragen und kein Ende. In: Holtappels, H.G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 13. Weinheim/München: Juventa, S. 83-96.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Berlin: KMK.
- Köller, O./Baumert, J./Cortina, K.S./Trautwein, U./Watermann, R. (2004): Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 5, S. 679-700.
- Kühn, S.M. (2010): Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen? Wiesbaden: VS.
- Kühn, S.M./Ackeren, I. van/Block, R./Klein, E.D. (2009): Zentrale Abiturprüfungen. Zur Heterogenität der Prüfungsverfahren in Deutschland. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz 14, H. 10, S. 281-285.
- Lehner, F./Neumann, S./Rolff, K. (2009): Nachwuchsprobleme im Handwerk. Eine Studie im nördlichen Ruhrgebiet. In: Forschung aktuell 2, H. 1, S. 2-9.
- Maag Merki, K. (Hrsg.) (2012): Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland. Wiesbaden: VS.
- 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, H. 4, S. 691-714.
- Schuchart, C. (2007): Schulabschluss und Ausbildungsberuf. Zur Bedeutung der schulartbezogenen Bildungsbiografie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 3, S. 381-398.
- Trautwein, U./Neumann, M./Nagy, G./Lüdtke, O./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): Schulleistung von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand. Wiesbaden: VS.
- Wößmann, L. (2008): Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen. Individualanalysen anhand von vier internationalen Tests. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 6, S. 810-826.

Svenja Mareike Kühn, Dr., geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Arbeitseinheit Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, am Institut für Pädagogik der Universität Duisburg-Essen.

Anschrift: Berliner Platz 6-8, 45117 Essen
E-Mail: svenja.kuehn@uni-due.de