

5 Zentralabitur in Bund und Land

In den zurückliegenden Jahren seit 2005 wurden auch in den Bundesländern, die traditionell dezentrale Abiturprüfungen mit unterschiedlichen Vergleichbarkeitsmaßnahmen durchgeführt hatten, teilzentrale oder landeszentrale Abiturprüfungen eingeführt.³⁵ Außerdem bringen Politiker aus den Südländern³⁶ (Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Sachsen) oder aus konservativen Kreisen wie der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.³⁷ sowie die CDU auf Ihrem Bundesparteitag 2011 im Beschluss „Bildungsrepublik Deutschland“³⁸ immer wieder verschiedene Varianten bundeseinheitlicher Abiturprüfungen ins Gespräch.

Wir als Bundesfachgruppe Gymnasium haben uns zusammen mit der Bundesfachgruppe Gesamtschulen schon auf der Tagung zum Zentralabitur im September 2007 in Solingen kritisch und überwiegend ablehnend mit den verschiedenen Formen der landeszentralen Abiturprüfungen auseinandergesetzt (siehe [14]) und führen dies hier fort.

³⁵ Siehe die Übersicht [13] im Anhang.

³⁶ „Einheitliche Prüfungen ab 2012

„Bayern und vier weitere unionsgeführte Länder haben sich auf gemeinsame Abiturprüfungen in Deutsch und Mathematik geeinigt. Frühestens in vier Jahren soll es so weit sein. Darauf einigte sich der bayerische Kultusminister Siegfried Schneider (CSU) bei einem Treffen mit seinen vier Amtskollegen aus Baden-Württemberg, Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt am Montag. Als frühest möglichen Starttermin nannte Schneider das Jahr 2012. Die fünf Länder hätten einen Meilenstein auf den Weg gebracht, sagte er nach dem Treffen. Im Erfolgsfall soll das gemeinsame Abitur auf weitere Fächer übertragen werden. Sachsen-Anhalt schlug Probeläufe in den drei Ostländern bereits vor 2012 vor.“ Aus [1]

³⁷ Gemeinsames Kernabitur

„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.“ Aus [12] S. 15

³⁸ „Unser Ziel sind gemeinsame Prüfungen für alle Schulabschlüsse wie zum Beispiel das länderübergreifende Abitur oder der Haupt- und Realschulabschluss. Dieses Ziel ist nicht von heute auf morgen zu erreichen. Deshalb wollen wir uns über gemeinsame Aufgaben in bestimmten Fächern oder Kooperationen zwischen einzelnen Ländern schrittweise einer gemeinsamen Reifeprüfung nähern. Allerdings dürfen dabei weder der Anspruch gesenkt noch wichtige Lerninhalte wegfallen. Maßstab nationaler Bildungsstandards müssen die Anforderungen der leistungsorientierten Länder sein.“

5.1 Unsere Kritik

Es gibt keine Untersuchungen über die Leistungsfähigkeit verschiedener Organisationsformen von Abiturprüfungen. Auch aus den vorliegenden empirischen Vergleichstests³⁹ ist nicht abzuleiten, dass zentrale Abschlussprüfungen den dezentralen Formen überlegen sind. Trotzdem werden mit Hinweis auf die Notwendigkeit der Einhaltung von Standards und von mehr Vergleichbarkeit inzwischen in fast allen Bundesländern zentrale oder teilzentrale Abschlussprüfungen durchgeführt. Angesichts der hohen Belastung durch die Erstellung der Abituraufgaben im dezentralen Abitur identifizieren sich viele Lehrkräfte inzwischen mit dem Zentralabitur. Die Verantwortung für die Aufgabenstellung liegt bei einer höheren Instanz. Dadurch fällt auch der Druck weg, sich hinsichtlich des Unterrichts und des Anforderungsniveaus der Klausuren rechtfertigen zu müssen. Wenn aber die Einheit von Unterricht und Prüfung aufgehoben wird, so hat das erhebliche Konsequenzen für die verschiedenen Dimensionen des Lehrens und Lernens. Eine Folge ist die Umschichtung von Ressourcen hin zu den zentralen Prüfungskommissionen, die dann in der Schule fehlen. Andererseits führt es zur Entwertung der Arbeit der Unterrichtenden, weil sie für einen wesentlichen Teil der Abiturprüfung – die Aufgabenerstellung – die Verantwortung verlieren.

5.1.1 Teaching to the test

In zentralen Prüfungen wird überwiegend standardisierbares Wissen und Können abgefragt, da nur so eine landesweite Aufgabenstellung möglich ist. Dies führt dazu, dass die Lehrkräfte, die für ihre Schülerinnen und Schüler ein erfolgreiches Abitur erreichen wollen, im Unterricht vor allem diese Fähigkeiten vermitteln. Die Vermittlung prozessorientierter, methodischer und kritischer Kompetenzen wird zwangsläufig auch wegen des zunehmenden zeitlichen Drucks vernachlässigt.

Die GEW ist der Ansicht, dass der Erwerb von kognitiven, personalen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten, wie sie in der KMK-Vereinbarung zur gymnasialen Oberstufe von 1972 als Grundlage für die Studier- und Berufsfähigkeit genannt sind, eines Lernumfeldes bedarf, das nicht beherrscht wird von Stofffülle und Prüfungsdruck. Standards auf der Basis von Inhaltskatalogen sind mit dem Ziel der Entwicklung von Kompetenzen nicht vereinbar.

Die Form der Abiturprüfung ist daran zu messen, ob sie in der gymnasialen Oberstufe Raum lässt für den Erwerb der gesellschaftlich geforderten nicht schriftlich abprüfbaren Kompetenzen und wie weit sie in der Lage ist, dies nachzuweisen.

5.1.2 Die Chancengleichheit wird nicht verbessert

Landläufig wird dem Zentralabitur zugeschrieben, dass es eine Vergleichbarkeit der Abiturleistungen erreicht. Aufgrund der ihm zugrunde liegenden transparenten Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe sollte es im Vergleich zu dezentralen Prüfungen für größere Prüfungsgerechtigkeit. Der einzig uns bekannte empirische Hinweis in diesem Zusammenhang ist der TIMS-Studie (Third International Mathematics and Science Study) aus dem Jahr 1998 zu entnehmen. Daraus geht hervor, dass es keinen eindeutig überlegenen Weg gibt. Unabhängig

³⁹ siehe die Artikel [5] bis [7]

von der Prüfungsform unterrichten und bewerten Lehrerinnen und Lehrer auf sehr unterschiedliche Weise.

Sicher ist aber, dass jede zentrale Prüfung ein Ranking von Schülerleistungen ermöglicht und nahelegt, dieses auf Lehrerleistungen oder die Ergebnisse von Schulen auszuweiten. Nach dem Muster der Exzellenzinitiativen an Hochschulen wäre es durchaus denkbar, eine Schule, die im Ranking gut abschneidet, materiell zu honorieren und mit einem entsprechenden werbewirksamen Zertifikat auszustatten. Ein solcher Anreiz könnte Schulen dazu motivieren, missliebige oder leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zugunsten von Jugendlichen aus bildungsbewussten und materiell gut gestellten Familien abzuweisen. Da schulische Leistungen und das Erreichen von Abschlüssen in Deutschland aber bereits heute in hohem Maß mit der sozialen Herkunft korrelieren, würden solche Maßnahmen bestehende Benachteiligungen verschärfen.

5.1.3 Innovationen werden nicht umgesetzt

Die Kultusministerkonferenz hat sich zum Ziel gesetzt, durch verbindliche Bildungsstandards eine vergleichbare Entwicklung, Innovation und Steuerung des Bildungswesens und des Unterrichts in Deutschland zu erreichen. In ihrer Veröffentlichung [11] wird formuliert:

„Mit der „Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring“ und der „Konzeption zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung“ werden von der Kultusministerkonferenz Perspektiven aufgezeigt, wie die Bildungsstandards in den Ländern umgesetzt werden können. Mit der Konzeption zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung erhalten insbesondere die Vertreterinnen und Vertreter aus den Bildungsverwaltungen, der Schulaufsicht, der Schulleitung, der Lehrerfortbildung und den Landesinstituten aller Länder eine gemeinsame Orientierung für das Ziel, die Bildungsstandards neben der notwendigen Überprüfung von Kompetenzen auch dafür zu nutzen, den Unterricht weiterzuentwickeln.“⁴⁰

Auch über die einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA), die auf der Basis dieser Konzeption formuliert wurden, sollten innovative Wirkungen auf die Abiturprüfung und den darauf vorbereitenden Unterricht erreicht werden. Durch neue oder veränderte Unterrichtsinhalte, durch andere und schüleraktivierende Fachmethoden, durch ansprechende Präsentationen und durch einen stärkeren Alltags- und Realitätsbezug, die in den EPAs vorgegeben werden, sollen auch die konkreten Abiturprüfungsaufgaben verändert werden. Aus fachdidaktischer Sicht werden zahlreiche innovative Elemente berücksichtigt. (siehe [6] 3.1)

Dies wurde von S. M. Kühn exemplarisch für die drei naturwissenschaftlichen Fächer (Biologie, Chemie, Physik) und in vier Bundesländern (BW, SL, RP, NRW), die in unterschiedlicher Weise das Zentralabitur eingeführt haben, für einen Zeitraum zwischen 2007 und 2009 untersucht. Ihre Ergebnisse wurden in [6] umfassend dargelegt und interpretiert. Sie stellt fest:

- *„Das innovative Potenzial, das den EPA zugeschrieben wird, kommt in der tatsächlichen Praxis nicht an – die Implementation der modifizierten EPA im Sinne einer Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs muss auf Grundlage der vorliegenden Stichprobe als nicht erfolgreich bezeichnet werden.“⁴¹*

⁴⁰ aus [11] S. 8 oben

⁴¹ aus [6] S. 32 letzter Absatz in 3.1.

- *„Hinsichtlich des vermuteten Innovationspotenzials zentraler Prüfungsverfahren zeigt die retrospektive Längsschnittstudie, dass die beiden traditionell zentral prüfenden Bundesländer Baden-Württemberg und Saarland eine erhebliche Konstanz bezüglich der Gestaltung der Prüfungsaufgaben aufweisen und mit wenigen Ausnahmen kaum Veränderungen deutlich werden. Innovative Aspekte zur Aufgabengestaltung aus den modifizierten EPA finden nahezu keine Berücksichtigung.“⁴²*
- *„Hingegen weisen Abituraufgaben aus dezentralen Verfahren vergleichsweise mehr Veränderungen auf, wenngleich sich auch hier kein eindeutiger Trend feststellen lässt. Unter den dezentral gestellten Abituraufgaben aus jüngster Zeit finden sich auch einige (wenige) Aufgaben, die - aus fachdidaktischer Sicht - im Sinne von Good Practice-Beispielen konstruiert sind.“⁴³*

5.1.4 Kommerzialisierung des Bildungswesens

Bereits heute ist deutlich, dass ein normiertes Abitur beträchtliche ökonomische Potentiale birgt. Nachhilfeinstitute und Schulbuchverlage profitieren längst davon.

So bieten die Verlage gedruckte Trainingsmaterialien, Software und Internetplattformen für die Abiturvorbereitung in nicht gekanntem Ausmaß an.⁴⁴ Für sie gilt: Je einheitlicher die Prüfungsanforderungen oder sogar die Aufgabensammlungen selbst sind, umso lukrativer ist das Geschäft. Mit weiterer Normierung der Abituranforderungen dürften Internet basierte kostenpflichtige E-Learning-Angebote auch als Ersatz für Unterricht im Sinne von „blended learning“⁴⁵ an Bedeutung gewinnen, Diese werden von der Lehrerschaft dann eher genutzt, wenn sie aufgrund wechselnder und überhöhter sowohl inhaltlicher als auch zeitlicher Anforderungen an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit arbeiten müssen. Dabei wird die Bedeutung der persönlichen Identifikation der Lehrkraft mit Inhalten und Methoden für den Lernerfolg aber grundlegend missachtet.

Die großen Medienkonzerne haben bereits weitergehende Initiativen ergriffen, indem sie Instrumente für die Evaluation von Schulen bereitstellen, z. B. SEIS von Bertelsmann. Sie haben begonnen, die Schulentwicklung auf ihre Ziele auszurichten, außerschulische Zertifikate anzubieten und sogar eigene Schulen zu gründen.

Internationale Unternehmen, die Tests für den Bildungsbereich entwickeln und vermarkten, stehen in den Startlöchern. So bietet das weltweit operierende australische Unternehmen ACER Schülerleistungs- und Hochschuleingangstests an. Der amerikanische Educational

⁴² aus [6] S. 32 zweiter Absatz in 3.2.

⁴³ aus [6] S. 33 letzter Absatz in 3.2.

⁴⁴ Ein Beispiel für die Selbstdarstellung solcher Verlage ist der Mentor Verlag: „Der Mentor Verlag gehört zu den führenden deutschen Lernhilfe-Verlagen. Seit nunmehr 100 Jahren machen Schüler und Abiturienten mit den Mentor-Lern- und Übungsmaterialien einen besseren Schnitt. Unter dem Motto Selbsthilfe statt Nachhilfe gibt Mentor Schülern komprimiertes Wissen außerhalb der Schule an die Hand. Zusammenhänge herstellen, Verbindungen erkennen und Schlussfolgerungen ziehen: Fast jeder Schüler braucht dabei irgendwann einmal Hilfestellung. Die über 200 lieferbaren Titel kommen zum Einsatz, wenn hoher Notendruck herrscht, die Stofffülle einen erschlägt, Themen zu komplex werden oder im Unterricht nur angerissen werden können. Die Abi-Hilfen machen topfit für den Endspurt.“
aus: http://www.mentor.de/verlag/verlag_1232.html, Zugriff am 26.1.2012

⁴⁵ „(auch: Hybrides Lernen); ein Lehr-/Lernkonzept, das eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Präsenzveranstaltungen und virtuellem Lernen auf der Basis neuer Informations- und Kommunikationsmedien vorsieht.“ aus <http://www.e-teaching.org/glossar/blended-learning>, Zugriff am 26.1.2012

Weitere Informationen z.B.: <http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/blendedlearning>

Testing Service (ETS) ist mit dem TOEFL-Test für englische Sprachkompetenz ebenfalls längst weltweit im Geschäft. Die Angebote sind umso gewinnträglicher, je weniger sich die Prüfungen unterscheiden. International arbeitet die EU den Unternehmen zu, indem sie mit großer Dynamik die Vereinheitlichung des europäischen Bildungsraums betreibt. Hier zeigt sich erneut, dass der beabsichtigte Nutzen für die Mobilität der Bürger auch kommerziellen Interessen anderer Akteure in die Hände spielt.

5.1.5 Unsere Kritik an neuen Vergleichsprüfungen

Eine adhoc-Maßnahme, wie sie von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft vorgeschlagen wird, entwertet die umfangreichen Anstrengungen zur Schaffung von Vergleichbarkeit der landeszentralen Abiturprüfungen durch die bundesweiten Bildungsstandards und die Entwicklung von Instrumenten zur Aufgabenerstellung und Aufgabenbeurteilung durch Beurteilungsraster und Aufgabenbeispiele. Sie verursacht eine zusätzliche enorme Prüfungsbelastung der Schülerinnen und Schüler und eine weitere Korrekturbelastung der Lehrerinnen und Lehrer.

Zudem deuten die Darstellungen darauf hin, dass hierbei komplexe Prüfungsaufgaben zugunsten einheitlicher grundlegenderer und leichter einheitlich zu formulierender und zu bewertender Aufgaben verdrängt werden. Es erfolgt eine besondere Betonung der Bedeutung „basaler“ Fächer gegenüber anderen für die individuelle Lebensplanung wichtiger Fachbereiche und eine weitere Aufweichung der Gleichwertigkeit der Fächer, wie sie ursprünglich im KMK-Beschluss zur reformierten Oberstufe grundgelegt ist.

Ein weiteres Problemfeld ist eine vermutlich geringe Wirksamkeit, da diese Prüfung nur einen zehnprozentigen Anteil an drei Fächern ausmacht. Bei auftretenden Fehlern oder Ungenauigkeiten in der Aufgabenstellung, wie sie zuletzt bei den zentralen Abiturprüfungen z.B. in NW oder SL vorgekommen sind, ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler und deren Beurteilung,

5.2 Unsere Positionen zu den Bildungsstandards für die AHR

Am 9.3.2012 hat die KMK den Prozess zur Implementation der Bildungsstandards für die AHR und die Erstellung einer umfangreichen Aufgabensammlung für die Abiturprüfung beschlossen, um die bundesweite Vergleichbarkeit des Abiturs zu sichern. Dieser sieht eine Beschlussfassung im Herbst dieses Jahres vor. Für die Verbändeanhörung bei der KMK im Dezember 2011 hatte sich die GEW mit einem Beschluss des GV positioniert, den wir inhaltlich wesentlich gestaltet hatten.⁴⁶

5.2.1 Bildungsstandards und dezentrale Prüfungen

„Die vorgelegten Bildungsstandards stellen eine brauchbare Möglichkeit dar, das kompetenzorientierte Lernen in der gymnasialen Oberstufe sowie die an Kompetenzen orientierte Beurteilung von Schülerinnen und Schülern in der Abiturprüfung voranzutreiben, ohne regionale, örtliche oder individuelle Besonderheiten zu gering zu achten oder gar vollständig zu ver-

⁴⁶ Alle Zitate des Abschnitts 5.2 stammen aus: Stellungnahme zu den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen der KMK (Stand 25. August 2011), Beschlossen vom Geschäftsführenden Vorstand der GEW am 21.12.2011

drängen. In dieser Hinsicht sind die Standards nicht nur für die länderspezifischen Bildungspläne, die schulinternen Lehrpläne und in der Folge für die konkrete Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte in Abstimmung mit ihren Lerngruppen vorteilhaft sondern auch systematisch richtiger. Kompetenzbeschreibungen und kompetenzorientierte Prüfungen sind allgemeingültig, nachhaltig, zukunftsfähig und validierbar, während konkrete Wissens- oder Könnensvorgaben oder -prüfungen nur eingeschränkt wirksam sind.

Die GEW unterstreicht ihre Auffassung, dass die Abiturstandards diese positive Wirkung am ehesten in einem dezentralen Abitur entfalten können. Aber auch zentrale Landesabiture können auf der Basis der Standards offen und flexibel gestaltet werden und auf die Vorgabe einheitlicher Prüfungsaufgaben verzichten.“ Eine konkrete Aufgabensammlung ist sowohl für Lehrende als auch Lernende hilfreich.

5.2.2 Steuerungswirkung der Bildungsstandards

„Die Bildungsstandards für die AHR sind zumindest für Personen, die in der Entwicklung von Bildungsplänen oder an der Aufgabenerstellung für die (zentralen) Abiturprüfungen tätig sind, hilfreich und geeignet, outputorientiert zu arbeiten und ihre Arbeitsergebnisse einzuordnen und zu beurteilen. Für den einzelnen Lehrer bzw. die einzelne Lehrerin oder gar die interessierte Öffentlichkeit sind die Darstellungen in der vorliegenden Form überwiegend nicht geeignet, da sie neben der Kenntnis der länderspezifischen Vorgaben eine intensive Einarbeitung in die Grundlagen der Standardentwicklung und -beschreibung sowie in den jeweiligen fachdidaktischen Diskurs erfordern.“ Dies zeigt sich auch darin, dass die Entwicklung der Bildungsstandards selbst bei den Lehrerinnen und Lehrern kaum wahrgenommen wird.

„Die GEW wiederholt deshalb ihre Forderung nach einem erläuternden Glossar und einer verständlicheren Darstellung für die Öffentlichkeit.“

5.2.3 Fehlende Relevanz für die Zukunftsbewältigung

„Eine wesentliche Schwäche der vorgelegten Entwürfe liegt darin, dass die in der Grundlagenveröffentlichung ‚Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung‘⁴⁷ angesprochene gesellschaftliche Relevanz des Gelernten nicht aufgegriffen und zu den fachlichen Kompetenzen in Beziehung gesetzt wird. Auch fehlen ausdrücklich benannte Zusammenhänge der Bildungsstandards zur Studier- und Berufsfähigkeit der Abiturienten sowie ihrer Persönlichkeitsentwicklung, die sich nicht automatisch aus den Darstellungen erschließen. Eine entsprechende Kritik hat die GEW bereits in ihrer I. Stellungnahme⁴⁸ im Jahr 2003 formuliert. Die GEW regt an, die auf die gesellschaftliche und persönliche Relevanz der Inhalte und Prozesse abzielenden Aspekte durch eine weitere, nicht operationalisierbare Dimension ‚Bedeutung‘ z.B. mit den Kategorien wirtschaftlich, sozial, kulturell und zukunftsfähig darzustellen.“ Angesichts der eher fachbezogenen Ausrichtung der Arbeitsgruppen bei der KMK sehen wir allerdings kaum Chancen, dass diese Anregung umgesetzt wird, da selbst die fachbezogenen Konzepte eine Reihe grober Schwächen enthielten.

⁴⁷ Aus: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, Luchterhand, (Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen)

⁴⁸ Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug? - Funktionen, Hintergründe und Positionen der GEW, GEW-Hauptvorstand, verantwortlich Marianne Demmer, Juli 2003

5.2.4 Einseitige Bevorzugung „basaler“ Fächer

„Durch die jetzt vorgelegten Abiturstandards für Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache erfolgt erneut eine besondere Betonung und eine bevorzugte Behandlung der sogenannten Kernfächer, die basale Fertigkeiten vermitteln. [...] Die beim Vorgehen der KMK deutlich werdende Reduzierung des Abiturs auf einige Kernfächer wertet die anderen Fächer erneut ab, obgleich diese einen ebenso hohen Bildungswert haben.

Die GEW erwartet, dass die KMK uneingeschränkt hinter der Vereinbarung zur Gymnasialen Oberstufe steht und einen fachlichen Diskurs mit dem Ziel organisiert, die ursprünglichen Ziele wieder besser einzulösen.“

5.3 Unsere Forderungen zur Durchführung der Abiturprüfung

Die GEW lehnt zentrale Abiturprüfungen weiterhin grundsätzlich ab.

Solange an der Durchführung dieser zentralen Prüfungen festgehalten wird, fordern wir die Kultusministerien auf, die Lehrkräfte durch das Zentralabitur tatsächlich zu entlasten und ihre umfassende Bildungsarbeit zu würdigen. Das Zentralabitur muss in den Bundesländern oder den Länderverbänden vom Umfang her so gestaltet werden, dass es weiterhin möglich ist, die dem schulischen Profil entsprechenden Schwerpunkte, aber auch die speziellen Interessen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte sowie aktuelle und lokale Gegebenheiten im Unterricht zu berücksichtigen. Unsere Forderungen beziehen sich auf die nachfolgenden Kriterien.

5.3.1 Fachkompetenz nutzen

Die fachliche Kompetenz der Kolleginnen und Kollegen, die in den gymnasialen Oberstufen unterrichten, befähigt sie dazu, an der Gestaltung und Durchführung des (Zentral-)Abiturs kompetent mitzuwirken. Die Fachlehrerinnen und Fachlehrer können durch ihre Professionalität die Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen und ihre Antworten in Bezug auf die Kompetenzvorgaben, die übergreifenden Prüfungsanforderungen und den vorhergegangenen Unterricht angemessen beurteilen. Die in anonymen Verfahren wiederholt zu beobachteten großen Diskrepanzen zwischen Erst- und Zweitkorrektur ergeben sich aus der unterschiedlichen Unterrichtserfahrung, den im Detail verschiedenen Medien und Methoden, dem fehlenden Wissen um die soziologische Struktur der „fremden“ Schule und sollten zugunsten der Schülerinnen und Schüler vermieden werden. Auch gibt es immer wieder Fehler in den Musterlösungen, die dann zu differierenden Beurteilungen führen..

Das Korrekturverfahren soll vollständig an der Schule bleiben.

Werden doch schulexterne Korrekturen eingerichtet, sollen sich die beteiligten Korrektoren vorab oder während der Korrektur ausführlich über die Unterrichtskontexte und die Lerngruppenvoraussetzungen austauschen.

Die Aufgaben werden in Kommissionen erstellt, in die im Wechsel Lehrkräfte aus allen Regionen und Typen an Schulen mit Abiturserfahrung berufen werden und die dafür entsprechend entlastet werden. Fortbildungen zu allen Fragen der Durchführung (Aufgabenstellungen, Korrekturmaßstäbe, Erwartungshorizonte, Lehrplanbezug, Anforderungsniveau) werden systematisch angeboten.

5.3.2 Aufgeblähte und anspruchslose Aufgaben verhindern

Da das inhaltliche Wissen, das einer bestimmten Prüfungsaufgabe zugrunde liegt, nicht in letzter Sicherheit bei allen Prüflingen als gleich vorausgesetzt werden kann, müssen in den zentralen Prüfungen immer wieder umfangreiche Sachinformationen und Situationsbeschreibungen gegeben werden. Dies zeigt sich verstärkt im (natur-) wissenschaftlichen Unterricht und führt zu langen Textmaterialien, die zunächst verarbeitet werden müssen. Anschließend kann die Bearbeitung nicht mehr so in die Tiefe gehen, da zunächst die Zusammenfassung und Deutung der vorgelegten Materialien erfolgt. In NRW zeigt sich immer wieder, dass sehr gute Schülerinnen und Schüler einfachere Aufgaben nicht vollständig richtig bearbeiten, da ihnen die verlangten wiedergebenden Formulierungen zu selbstverständlich sind. Da exemplarische Tiefe der Darstellung nur möglich ist, wenn gleiche methodische und fachdidaktische Elemente Bestandteil des Unterrichts waren, ist sie in zentralen Prüfungen oft nicht möglich. Man orientiert sich zu stark am „Mittelwert“ oder sogar „Mittelmaß“. Vor einiger Zeit hat Prof. Dr. Hans Peter Klein in einer Untersuchung ermittelt, dass schon Neuntklässler durchschnittlich gut bei der Lösung von Aufgaben aus dem Biologieabitur abschnitten.⁴⁹

5.3.3 Transparenz und Vertrauenskultur herstellen

Wir legen Wert auf eine intensive, kollegiale Zusammenarbeit zu allen Fragen des Abiturs. Durch den Austausch sowohl im Korrekturverfahren der schriftlichen Prüfung als auch beim mündlichen Abitur erhalten insbesondere jüngere Kolleginnen und Kollegen größere Sicherheit und Kompetenz. Dadurch wird außerdem die Vergleichbarkeit gewährleistet. Die Mitarbeit in den Aufgabenkommissionen muss grundsätzlich allen Kolleginnen und Kollegen offen stehen. In diesem Zusammenhang sind eine allgemeine Ausschreibung von Tätigkeiten in diesem Bereich und eine qualifizierte Fortbildung erforderlich. Die Evaluation der Aufgabenstellung und ihre Weiterentwicklung sind notwendig.

5.3.4 Mehrbelastung ausgleichen

Durch das aufwändige Abiturverfahren – z.B. unabhängige Zweit- und Drittkorrekturen, die an anderen Schulen erfolgen - erfahren die Kolleginnen und Kollegen eine hohe Mehrbelastung. Diese muss kompensiert werden.⁵⁰

Ein ausreichendes Zeitfenster zwischen Klausurtermin und Abgabe der Endnoten für die Durchführung der Korrekturen (mindestens 4 Wochen) ist eine notwendige Voraussetzung. Wir verlangen angemessene Freistellungen als Entlastung für den Korrekturaufwand. Insbe-

⁴⁹ Dargestellt in „Nivellierung der Ansprüche - Neuntklässler bewältigen ohne Probleme eine Zentralabiturarbeit. Was bleibt da von der propagierten Kompetenzorientierung der neuen Bildungsstandards?“, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 14.10.2010 S. 8

⁵⁰ Hierzu gibt es konkrete Beschlüsse des Hauptvorstands der GEW aus dem Jahr 2010, die wir im Anhang dokumentieren. Siehe [15]

sondere lehnt die GEW ab, nach der Abiturprüfung wegfallende Unterrichtsstunden durch vorherige höhere Unterrichtsverpflichtungen auszugleichen, was zwischenzeitlich auch durch richterliche Beschlüsse für NRW untersagt wurde.

Die GEW spricht sich gegen jede unnötige Arbeit durch Einreichen von nicht oder nur bruchstückhaft verwendeten Aufgabenvorschlägen aus, sofern diese den rechtlichen und fachlichen Vorgaben entsprechen.

5.3.5 Wahlmöglichkeiten schaffen

Um kursbezogene Schwerpunktsetzungen und aktuelle Bezüge zu ermöglichen ist es konsequent, nicht den gesamten Umfang des jeweiligen Lehrplans im Abitur abzuprüfen.

Der zu prüfende Stoffumfang muss durch die rechtzeitige Bekanntgabe von Schwerpunktthemen festgelegt werden. Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler können zwischen mehreren Prüfungsaufgaben auswählen. Der Erwartungshorizont hat nur Empfehlungscharakter. Er muss offen angelegt sein.

Wir als (Bundesfachgruppe Gymnasien der) GEW treten gegen die Zentralisierung von Prüfungen ein, befürworten aber die durch die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und das Abitur betriebenen Angleichungen der Kompetenzen.

Unabhängig davon fordern wir, dass

- die immer noch nachweisbare soziale Selektion, die durch die Abiturprüfung bewirkt wird, drastisch vermindert wird.
- die innovativen Potentiale und Kompetenzen in der Lehrerschaft zur Weiterentwicklung des Unterrichts und der Prüfungen genutzt werden.
- die öffentliche Hand ihre Verantwortung für die Bildung unserer Kinder uneingeschränkt erfüllt.
- der soziale und gesellschaftliche Kontext der Prüfungsgruppen beachtet wird.
- keine neuen schematischen Prüfungselemente Bestandteil der Abiturprüfung werden, die den methodischen Ansprüchen einer wissenschaftspropädeutischen allgemeinen Hochschulberechtigung nicht gerecht werden.
- die mit den verschiedenen Prüfungen verbundenen Arbeits- und Zeitbelastungen bei den Lehrerinnen und Lehrern angemessen anerkannt werden.

Verwendetes Material

- [1] Maike Fries, Zeit-Online, 17.4.2008
- [2] Eva-Maria Hartmann, HV-Antrag der Bundesfachgruppe Gymnasium 7./8.3.2008
- [3] Eva-Maria Hartmann, Bundesabitur und Bildungsmarkt, aus Abitur in der Diskussion 2008
- [4] Chancengleichheit herstellen, Bildungsbeteiligung erhöhen, HV-Beschluss 5.11.2005
- [5] Kühn, van Ackeren, Block, Klein, Zentrale Abiturprüfungen, Zur Heterogenität der Prüfungsverfahren, aus Schulverwaltung He/RP 10/2009
- [6] Svenja Mareike Kühn, Und was kommt an? Zur Implementation von Innovationen, aus DDS I. Heft 2011
- [7] Kühn, van Ackeren, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, aus Schulverwaltung Ni, 2/2011
- [8] Kühn, van Ackeren, Block, Klein, Wie zentral sind zentrale Prüfungen?, aus ZfPäd 2009
- [9] Sussebach, Henning, Zeit-Dossier 26. Mai 2011
- [10] Eva-Maria Hartmann, Bundesabitur und Bildungsmarkt, Tag der Bildung Rheinland-Pfalz 2009
- [11] KMK, Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung, Link-Verlag, auch unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf
- [12] Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.), Gemeinsames Kernabitur - Zur Sicherung von nationalen Bildungsstandards und fairem Hochschulzugang, Waxmann Verlag Münster 2011
- [13] KMK, Übersicht über die Art der Abiturprüfung, <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Zentralabitur.pdf>, Zugriff 26.1.2012
- [14] Abitur in der Diskussion, Analysen und Positionen zum Zentralabitur, Herausgegeben von den Bundesfachgruppenausschüssen Gymnasien und Gesamtschulen der GEW im August 2008
- [15] DS 10-061 Doppeljahrgang HV 10-III-10, DS 10-072 LehrerInnenarbeit HV 10-III-10, Anlage zu DS 10-072 Korrekturanrechnung
- [16] KMK, Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_08_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf