

Vom Landesabitur
zum Bundesabitur?
GEW. Wir machen Schule.



Abitur in der Diskussion

Analysen und Positionen
zum Zentralabitur

Abitur in der Diskussion

Analysen und Positionen
zum Zentralabitur

Herausgegeben von den
Bundesfachgruppenausschüssen
Gymnasien und Gesamtschulen der GEW
im August 2008

Redaktionsgruppe:
Andreas Disselnkötter
Eva-Maria Hartmann (verantw.)
Sybilla Hoffmann
Stephan Mertens

Anschrift der Redaktion:
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt am Main

<http://www.gew.de>

Inhalt

Vorwort	4
Trends	5
Bundesabitur und Bildungsmarkt Eva-Maria Hartmann	5
Zentralabitur – ein Auswuchs Neuer Steuerung im Bildungsbereich? Susanne Gondermann	8
Nebenschauplatz Zentralabitur löst zentrale Probleme nicht Marianne Demmer	11
Hochschulen öffnen, freien Zugang sichern Andreas Keller	14
„Wettlauf zwischen Hase und Igel“ Interview mit Andreas Meyer-Lauber	18
Vielfalt der Abiturprüfungen	22
Föderale Vielfalt auf der Basis einheitlicher Grundsätze Eva-Maria Hartmann	22
Zentrale Abschlussprüfungen: Entstehung, Struktur und Steuerungsperspektiven Isabell van Ackeren	28
Abiturnoten-Ländervergleich 2005 – kein Grund für bundesweites Zentralabitur Marianne Demmer	33
Positionen	36
Düsseldorfer Gewurstel – Supergau Zentralabitur Andreas Disselnkötter	36
Und was sagen die Schüler/innen dazu Stephan Mertens	37
Das Zentralabitur – ein Diskussionspapier der GEW	40
Position der GEW zur Durchführung des Zentralabiturs	45
	3

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

nachdem bis zu den 1990er-Jahren nur die ostdeutschen Bundesländer sowie Bayern, Baden-Württemberg und das Saarland zentrale Abiturprüfungen durchgeführt haben, ist inzwischen mit Rheinland-Pfalz nur noch ein Bundesland übrig geblieben, in dem die schriftlichen Prüfungsaufgaben an der Schule erstellt werden. Die GEW hat sich mehrheitlich gegen die Einführung zentraler Prüfungsverfahren ausgesprochen.

Während viele Länder noch dabei sind, erste Erfahrungen mit zentralen Prüfungsverfahren zu sammeln, drängen insbesondere die süddeutschen Länder auf ein bundeseinheitliches Abitur. Dies hätte zur Folge, dass deutschlandweit alle Abiturientinnen und Abiturienten die gleichen Aufgaben vorgelegt bekommen. Da dieses Verfahren derzeit noch nicht durchsetzbar ist, haben sie als Zwischenschritt ein „Südabitur“ beschlossen, das 2011 erstmals durchgeführt werden soll.

Dass zentrale Prüfungsverfahren völlig andere Anforderungen an die Organisation stellen als dezentrale und diese insbesondere nur wenig fehlerfreundlich sind, zeigen allein die vielen öffentlich gewordenen Pannen.

Trotz des einheitlichen Begriffes mag es erstaunen, dass den Verfahren, die die verschiedenen Länder praktizieren, außer länderspezifischen einheitlichen Prüfungsaufgaben kaum weitere gemeinsame Regelungen zugrunde liegen. Selbst innerhalb eines Landes können sich die Bestimmungen von Fach zu Fach unterscheiden. Die Unterschiede betreffen vor allem die Fächer, die zentral geprüft werden, den Umfang des zu prüfenden Stoffs im jeweiligen Fach, die Art und Weise der Aufgabenerstellung, die Zahl der zu

bearbeitenden Aufgaben und Wahlmöglichkeiten innerhalb der Aufgaben und die Korrekturverfahren.

Aufgabe dieser Broschüre ist es, die Vielfalt der zentralen Prüfungsverfahren und die damit verbundenen politischen Implikationen als Grundlage für die Beurteilung der jeweiligen länderspezifischen Regelungen vorzustellen.

Darüber hinaus soll sie als Argumentationshilfe gegen die Einführung eines bundeseinheitlichen Zentralabiturs dienen.

In einem ersten Abschnitt werden aktuelle Trends und die dahinter stehenden Interessen bezüglich der gymnasialen Oberstufe und die Folgen für den Hochschulzugang dargestellt.

Auf dem Hintergrund der historischen Entwicklung setzen sich weitere Artikel mit der Vielfalt der Prüfungsverfahren und ihren Steuerungseffekten auseinander.

Zum Schluss kommen Schülerinnen und Schüler zu Wort. Außerdem werden zwei grundlegende Beschlüsse der GEW zum Zentralabitur dokumentiert. Das Diskussionspapier der GEW zum Zentralabitur setzt sich mit Argumenten für und gegen zentrale Prüfungen auseinander, während das zweite Papier Kriterien vorstellt, nach denen zentrale Abiturprüfungen beurteilt werden können.

Eva-Maria Hartmann

Vors. Bundesfachgruppenausschuss Gymnasien

Susanne Gondermann

Vors. Bundesfachgruppenausschuss Gesamtschulen



Bundesabitur und Bildungsmarkt

Eva-Maria Hartmann

Kaum war im Rahmen der Föderalismusreform die Bildungspolitik zur ausschließlichen Ländersache erklärt worden, machten Annette Schavan und der baden-württembergische Ministerpräsident Günther Oettinger auf sich aufmerksam: das deutsche Bildungswesen bedürfe dringend der Vereinheitlichung durch normierte Schulbücher und ein bundesweites Zentralabitur. Dies würde bedeuten, dass deutschlandweit alle Abiturientinnen und Abiturienten am gleichen Tag die gleichen Aufgaben vorgelegt bekämen. Die Begründung ist mager. Vergleichbarkeit der Prüfungsergebnisse zur Steigerung der Mobilität von Arbeitnehmern.

Es macht misstrauisch, dass ausgerechnet Günther Oettinger, einer der Vorsitzenden der Föderalismuskommission II und glühender Verfechter eines Wettbewerbsföderalismus, den Stein ins Rollen brachte. Das Wohl der Schülerinnen und Schüler hat dazu nicht den Anstoß gegeben.

Dass Vereinheitlichungen im Bildungswesen der politischen Profilierung dienen können und darüber hinaus die Kommerzialisierung von Bildung im Rahmen eines weltweit wachsenden Marktes voranbringen, soll im Folgenden beleuchtet werden.

Mittel zur politischen Profilierung

Annette Schavan ist als Vertreterin eines bundeseinheitlichen Abiturs bekannt. Doch als Kultusministerin in Baden-Württemberg war es ihr nicht vergönnt, ihr Ziel durchzusetzen. Immerhin hat sie gemeinsam mit Bayern und den ostdeutschen Bundesländern erreicht, dass alle Bundesländer mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz länderspezifische zentrale Abiturprüfungen durchführen.

Aufgrund der unterschiedlichen Prüfungskulturen der Länder gibt es aber nach wie vor 16 Abiturverfahren mit zum Teil sehr unterschiedlichen Prüfungsanforderungen (vgl. Positionspapier S. 45). Dies ist der Bundesbildungsministerin ein Dorn im Auge.

In ihrer jetzigen Position kann sie allerdings den Ländern bildungspolitisch wenig vorschreiben. Ein Erfolg bei der Durchsetzung eines bundesweiten Zentralabiturs würde ihr politisches Gewicht auch international deutlich stärken. Ohne die Unterstützung der Kultusminister/innen ihrer Partei hat sie dafür aber keine Chance.

Eine ausgeklügelte Bündnispolitik und eine beharrliche Salamiaktik waren bereits bei der allgemeinen Durchsetzung des Zentralabiturs und der inzwischen fast bundesweiten Abschaffung des Kursystems der gymnasialen Oberstufe erfolgreich.

Mit Salamiaktik zum Bundesabitur

Nachdem inzwischen etliche Bundesländer Erfahrungen mit einem landesspezifischen Zentralabitur sammeln konnten, schien es in den Sommerferien 2007 an der Zeit, Anlauf zu einem bundesweiten Zentralabitur zu nehmen und sich dafür willfähige Kultusminister ins Boot zu holen. Die Qualität der Abschlüsse sei aufgrund der Vielfalt der Abiturverfahren und mangels objektiver Vergleichskriterien zu unterschiedlich. Damit würden die Prüflinge in den Ländern benachteiligt, die hohe Abituranforderungen haben. Ohne dass es je empi-

risch untersucht worden wäre, steht fest, dass es sich dabei um Bayern, Baden-Württemberg und die südlichen ostdeutschen Länder handelt.¹

Bildungsstandards und Vergleichstests

Die Reaktionen der einzelnen Länder waren gut inszeniert. Erwartungsgemäß ist das Bild in der SPD uneinheitlich. Einige CDU regierten Länder wie Nordrhein-Westfalen lehnten mit Hinweis auf organisatorische Probleme halbherzig ab. Bayern wolle mitmachen, wenn das dortige Prüfungsverfahren zum Maßstab gemacht werde, und Sachsen-Anhalts Kultusminister signalisierte Zustimmung, wenn sich der Bund aus der Angelegenheit heraushalten würde. Die Auffangposition setzte sich in der Kultusministerkonferenz durch. Man erteilte dem von den Bundesländern eingerichteten Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) den Auftrag, bis zum Schuljahr 2010/11 auf der Grundlage der bestehenden „Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA)“ bundeseinheitliche Bildungsstandards und einen Aufgabenpool für die gymnasiale Oberstufe zu entwickeln und sicherte damit auch gleichzeitig dessen Zukunft. Die Bildungsstandards sollen auch die Grundlage für bundesländerübergreifende Vergleichstests zu Beginn der Qualifikationsstufe der gymnasialen Oberstufe (im achtjährigen Gymnasium Klasse 11) sein.

Für Annette Schavan steht fest, dass Bildungsstandards lediglich ein Zwischenschritt zu einem bundeseinheitlichen Abitur sind. Die Bundeskanzlerin leistete der Bildungsministerin Schützenhilfe: „Ich scheue mich auch nicht zu sagen: Wenn es eine zentrale Mathematik-Prüfung in Deutschland gibt – egal nach welchem Schulbuch man gelernt hat – dann wird die Welt nicht untergehen und dann müssen die Unis nicht alle noch Mathematik-Eingangsprüfungen machen. Auch das wird eines Tages Normalität werden. Manches dauert eben etwas länger.“²

Vom Südaditur zu bundeseinheitlichen Prüfungen in allen Schularten

Der derzeit letzte Coup ist, dass Bayern, Baden-Württemberg, Thüringen und Sachsen eine Initiative für ein einheitliches Südaditur gestartet haben, dem sich auch Sachsen-Anhalt anschließen möchte. Die Bundesbildungsministerin lobt den Vorstoß und verweist gleich auf weitere Begehrlichkeiten: „Ich würde mir wünschen, dass alle Länder mitmachen. Und das nicht nur beim Abitur, sondern auch bei Realschul- oder Hauptschulabschlüssen.“³

Chancengleichheit durch Normierung?

Landläufig wird dem Zentralabitur zugeschrieben, dass es für Vergleichbarkeit der Abiturleistungen Sorge. Aufgrund der zugrunde liegenden transparenten Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe Sorge es im Vergleich zu dezentralen Prüfungen für größere Prüfungsgerechtigkeit. Der einzig verfügbare 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.⁴ Unabhängig 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 nahe legt, dieses auf Lehrerleistungen oder die Ergebnisse von Schulen auszuweiten. Nach dem Muster der Exzellenzinitiativen an Hochschulen wäre es durchaus

¹ In diesem Zusammenhang ist es nicht zulässig, die PISA-Ergebnisse heranzuziehen, die ein deutliches Nord-Südgefälle konstatieren. PISA untersucht lediglich die Leistungen von (allen) 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in bestimmten Wissensbereichen und nicht Abiturergebnisse.

² <http://www.tagesschau.de/inland/bildung10.html>

³ <http://www.bildungsklick.de> (30.03.2008)

⁴ TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht, BMBF, 2001

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 bildungsbe- wussten und materiell gut gestellten Familien abzu- weisen. Da schulische Leistungen in Deutschland aber bereits heute in hohem Maß mit der sozialen Her- kunft korrelieren, würden solche Maßnahmen beste- hende Benachteiligungen verschärfen.

Kommerzialisierung des Bildungswesens

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

So bieten Verlage gedruckte Trainingsmaterialien und Software für die Abiturvorbereitung an. Für sie gilt: je einheitlicher die Prüfungsanforderungen, umso lukrativer das Geschäft. Mit weiterer Nor- mierung der Abituranforderungen dürften Internet basierte kostenpflichtige E-Learning-Angebote auch als Ersatz für Unterricht im Sinne von „blended learning“ an Bedeutung gewinnen.

Die großen Medienkonzerne haben bereits weiterge- hende Initiativen ergriffen. Indem sie Instrumente für die Evaluation von Schulen bereitstellen, z. B. SEIS von Bertelsmann⁵, haben sie begonnen, die Schulentwicklung auf ihre Ziele auszurichten.

Internationale Unternehmen, die Tests für den Bildungsbereich entwickeln und vermarkten, stehen in den Startlöchern. So bietet das weltweit operie- rende australische Unternehmen ACER Schüler- leistungs- und Hochschuleingangstests an. Der amerikanische Educational Testing Service (ETS) ist mit dem TOEFL-Test für englische Sprachkompe- tenz ebenfalls längst weltweit im Geschäft.⁶ Die Angebote sind umso gewinnträchtiger, je weniger

sich die Prüfungen unterscheiden. International arbeitet die EU den Unternehmen zu, indem sie mit großer Dynamik die Vereinheitlichung des europäi- schen Bildungsraums betreibt.

Gleichklang von Bildungsföderalismus und Zentralisierung

Wie die Wahlkämpfe in Hessen und Hamburg gezeigt haben, ist Bildungspolitik wieder ein Politik- feld, das zur Profilierung taugt.

In Erwartung eines Machtzuwachses drängten bei der Föderalismusreform insbesondere die Minister- präsidenten der reichen Länder darauf, dass ihnen der Bildungsbereich überlassen wird.

Da außerdem der sich entwickelnde Bildungsmarkt lukrativ ist und hohe Zuwächse verspricht, haben alle Ebenen der Politik – Länder, Bund, EU - ein großes Interesse daran, rechtzeitig auf den Zug aufzusprin- gen, um an der Vermarktung zu partizipieren.

Wenn es nun einem Ministerpräsidenten gelingt, den Marktzugang bundesweit zu forcieren, stärkt das nicht nur sein Profil, sondern auch seinen Ein- fluss beim Abstecken der Claims im Bildungsmarkt.

So gesehen sind Verteidigung des Föderalismus und Forderung nach Zentralisierung nicht mehr ganz so widersprüchlich, jedenfalls nicht aus der Perspektive von Politikarrieristen.

Eva-Maria Hartmann ist Vorsitzende des Bundes- fachgruppenausschusses Gymnasien der GEW

⁵ SEIS (Selbstevaluation in Schulen) ist ein von Bertelsmann entwickeltes und vertriebenes Steuerungsinstrument zur Planung und Evaluation von Schulentwicklung. Es wird nach Angaben von Bertelsmann von mehr als 2.500 Schulen genutzt (www.das-macht-Schule.de).

⁶ Sowohl ACER als auch ETS sind Mitglied im Leitungsgremium von PISA, vgl. Elisabeth Flitner, Pädagogische Wertschöpfung, zur Ratio- nalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA, In: Jürgen Oelkers, u.a. (Hg.): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Bad Heilbrunn 2006 (www.forum-kriti- sche-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/ef.fend.beitrag.pdf)



Zentralabitur – ein Auswuchs Neuer Steuerung im Bildungsbereich?

Susanne Gondermann

Zur Diskussion über das Zentralabitur gehört auch, es in den Kontext der Neuen Steuerung einzuordnen und auf diesem Hintergrund neu zu bewerten. Diese Diskussion ist notwendig, weil es Missverständnisse um das Zentralabitur gibt: Einige Kolleginnen und Kollegen kennen das Zentralabitur aus eigener Erfahrung. Sie hatten gelernt, sich damit zu arrangieren oder ihm sogar etwas Positives abzugewinnen. Immerhin, so stellen sie fest, sei es nicht notwendig, eigene Themen mit entsprechenden Erwartungshorizonten zu formulieren. Das klingt nach Arbeitserleichterung. Hinzu kommt: Ist es nicht auch gerechter, wenn alle Schüler/innen in einem Fach dieselben Themen bearbeiten?

Das Neue Steuerungsmodell, New Public Management (angelsächsische Länder) oder Wirkungsorientierte Verwaltungsführung (Österreich) ist ein „umfassendes Modell zur Steigerung von Effektivität, Bürgerorientierung und Effizienz/Wirtschaftlichkeit der öffentlichen Verwaltung [...] als Antwort auf die Anforderungen an die Verwaltung

in einer globalen Wissensgesellschaft [...]“¹ Fragt man sich als Pädagogin, was diese für Behörden und sicherlich auch etliche Betriebe durchaus sinnvollen Überlegungen in der Pädagogik zu suchen haben, so wachsen die Zweifel, wenn man sich einige der Instrumente dieses Neuen Steuerungsmodells (NSM) anschaut und über deren Einsatz in der Schule nachdenkt: Zwei der Elemente, „Wettbewerb“ und „Zielklarheit“, sollen im nachfolgenden Text genauer unter die Lupe genommen werden.

Wettbewerb

Ein zentrales Landesabitur, erst recht ein zentrales Bundesabitur, nährt die Versuchung, mit Rankinglisten und Benchmarks zu arbeiten. Was wäre geeigneter als direkte Leistungsvergleiche, um den Wettbewerb zwischen Kolleg/innen, zwischen Schulen und zwischen Ländern anzuheizen und dadurch die Leistungsfähigkeit aller Betroffenen zu steigern? Der erste spektakuläre Versuch hat nun bereits stattgefunden: Das Staatsministerium für Kultus in Sachsen fasste im Jahr 2000 die Ergebnisse u.a. der zentralen Abiturprüfungen aller 180 Gymnasien Sachsens in einer Liste zusammen und überreichte sie dem Landtag. Die Presse machte daraus sofort eine Hitliste mit Top- und Flop-Schulen und der damalige Kultusminister, Matthias Rößler (CDU), hatte nach massiven Protesten in seinem eigenen Land alle Hände voll zu tun, auf den begrenzten Aussagewert seiner Liste hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der einzelnen Schule hinzuweisen.² Die Erstellung der Listen wurde eingestellt. Ein ähnlich kläglichem Versuch scheiterte auch nach dem ersten landesweiten Zentralabitur in Niedersachsen.

¹ Online-Verwaltungslexikon: Neues Steuerungsmodell.
<http://www.olev.de/n/nsm.htm#Erlaeuterungen>; Stand: 13.4.2008

² vgl. Rede von Dr. Matthias Rößler anlässlich der Bundestagung des Allgemeinen Schulleitungsverbandes Deutschlands am 23.03.2001
<http://www.schulleitungsverbaende.de/bsl01/seite14.htm>; Stand: 13.4.2008

Zielklarheit

Das Instrument „Zielklarheit und -transparenz“, kleingebrochen mit expliziten, strategischen und operativen Zielen, muss letztendlich messbar formuliert werden, damit über die Erreichung der Ziele auf einer realen, nämlich abrechenbaren Grundlage berichtet werden kann. Ein Mittel dazu sind Kennzahlen, auch Kennziffern und Indikatoren genannt. Das Instrument ist nicht vertrauensweckender.

Was ist nun eine Kennzahl beim Zentralabitur? Das Staatsministerium für Kultus in Sachsen hatte offensichtlich eine Vorstellung davon: In seiner Liste an den Landtag wurden der Mittelwert der zentralen schriftlichen Abiturprüfungsnoten, der Durchschnitt der Abiturabschlussnoten sowie die Durchfallquote im Abitur erfasst, eine einfache numerische Umsetzung des Problems. Schon diffiziler, aber mit einer vergleichbaren Geisteshaltung der Normierung erstellt, sind die zentral erstellten Bewertungshinweise, die die Kolleg/innen zusammen mit den Abituraufgaben erreichen. Zum Teil werden selbst bei Aufgaben im Fach Deutsch minutiös erwartete Antworten vorgegeben.

Zwar werden hier nicht Länder, nicht Schulen, sondern erst einmal nur Schülerinnen und Schüler verglichen, gemeinsam ist diesen Verfahren dennoch die Engführung. Sie scheint sich zum zentralen Problem auszuweiten. Reduktion von Komplexität beim Unterricht in der gymnasialen Oberstufe bei der Vorbereitung auf das Zentralabitur und Reduktion von Komplexität bei der Leistungsbewertung der Abiturleistungen gehen Hand in Hand mit der Verkürzung der Schulzeit auf G8 und der neuen Oberstufendeform, die nun auch noch in den verbleibenden Bundesländern das Kurssystem mit seinen wissenschaftspropädeutischen Arbeitsmöglichkeiten abzuschaffen droht.

Das Problem des Wettbewerbsgedanken beim Zentralabitur liegt auf der Hand: Da die Beding-

ungen nicht gleich sind, unter denen die Schülerinnen und Schüler lernen, suggeriert die scheinbare Vergleichbarkeit der Leistung ein falsches Bild. Sie täuscht über etwas hinweg: Ungleich ist der soziale Einzugsbereich der Schulen, ungleich sind die Gelder, die die Schulvereine für Sonderanschaffungen mobilisieren können, ungleich sind bereits jetzt die Ausstattungsstandards der Länder, was für ein Bundesabitur zusätzlich von immenser Bedeutung würde. Ein „Wettbewerbsföderalismus“, der den Länderfinanzausgleich kappt, würde dafür sorgen, dass für ein durchschnittliches Gymnasium z.B. in Bremen weitaus weniger Ressourcen zur Verfügung stünden, als für ein durchschnittliches Gymnasium in Baden-Württemberg.

Wen wundert es dann, wenn unter solchen Bedingungen auch die Leistungen der Schüler/innen noch weniger vergleichbar würden. Dennoch ist mit Sicherheit zu sagen, dass die veröffentlichten Daten anders gelesen werden. Wir können das heute bereits studieren: So liegt der prozentuale Anteil von Schüler/innen, der in Bayern die gymnasiale Oberstufe besucht, bei 17%, in Hamburg bei über 40%. Das ist auch gelegentlich aus der Presse zu erfahren.³ Statt aber nun die Bildungsanstrengungen des Landes Hamburg zu loben und die bildungspolitischen Entscheidungen des Landes Bayern, das nur für seine eigene Leistungselite die Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe finanziert, zu kritisieren, ist der Tenor der Berichterstattung in der Regel anders: „Hamburg belegt beim bundesweiten Vergleich der Abiturnoten nur einen Platz im unteren Mittelfeld. Die Schüler der Hansestadt kamen laut Statistik der Kultusministerkonferenz beim Abi 2005 im Durchschnitt auf die Note 2,55 - das ist Rang elf.“⁴ Statt der signalisierten Transparenz kommt die Veröffentlichung von Lernergebnissen im Rankingverfahren

³ „In Bayern legten 17 % die Reifeprüfung ab, in Hamburg über 40 %.“ In: FOCUS: http://www.focus.de/politik/deutschland/bildung-abitur-in-klasse-11_aid_159489.html, Abitur in Klasse 11“. Nr. 44, 28.10.1996

⁴ Hamburger Abendblatt: „Schlechteste Abitur-Noten für Schüler im Norden“. 15. August 2007

einer Diskriminierung gleich. Sie straft ärmere Schulen sowie ärmere Bundesländer ab. Sie diskreditiert diejenigen, die sich um kompensatorische Bildung bemühen. Der Wettbewerbsgedanke, verwirklicht über den Vergleich von Noten im Zentralabitur, ist schon jetzt disfunktional und droht es in noch viel stärkerem Maße zu werden.

Beide Instrumente verweisen auf grundsätzlichere Probleme des NSM. Es soll der politischen Leitung mehr Gestaltungsmöglichkeiten in den entscheidenden Fragen geben, die Durchführung von Aufgaben aber den vor Ort Arbeitenden überlassen. Dafür sind verschiedene Formulierungen benutzt worden. Im Online-Verwaltungslexikon heißt es dazu: [...] eine neue Verantwortungsteilung zwischen Politik und Verwaltung⁵ Die staatliche bildungspolitische Führungselite formuliert also den Anspruch, politische Verantwortung für die Ergebnisse von Bildungsprozessen zu übernehmen, beschäftigt sich aber im Detail nicht mehr mit allen Widrigkeiten seiner Entstehung. Das entspricht von der Idee her den „Modernisierungsprozessen“ in anderen gesellschaftlichen Bereichen. Ihnen gemeinsam ist ein verändertes Verhältnis zum Staat: Er soll sich auf das so genannte Kerngeschäft zurückziehen. Es besteht in der Sicherung der rechtlichen Rahmenbedingungen, der transparenten Verteilung der vorhandenen Ressourcen sowie insbesondere der Qualitätssicherung. Dieser Prozess wird häufig als neoliberale Umgestaltung bezeichnet.

Vielleicht führt er im Bildungsbereich deshalb zu einem solch desaströsen Ergebnis, weil die Ausgangsbedingungen falsch analysiert werden. Die Durchführung der pädagogischen Arbeit lag nämlich immer schon bei den Betroffenen. Sowie der Lernprozess von einigen Bildungsexpert/innen nach wie vor sogar als „Black Box“⁶ bezeichnet wird, ist allerdings auch der pädagogische Prozess von außen schwer zu kontrollieren, alles darum herum ist dagegen über die Maßen verregelt. Vielleicht lässt sich der Machtanspruch, der mit der Einführung des

NSM formuliert wird, im Bildungsbereich einfach nicht adäquat umsetzen und führt deshalb zu der unsäglichen Testeritis, mit der die Schulen seit einigen Jahren überzogen werden, zur unsachgemäßen Kontrollwut und zur Einführung des fast flächendeckenden Zentralabiturs, neuerdings sogar mit der Androhung eines bundesweiten einheitlichen Zentralabiturs.

Möglicherweise erklären aber auch ökonomische Interessen von dritter Seite und die Hilflosigkeit der politischen Akteure, dieses Bildungswesen zu reformieren, die Entwicklung der letzten Jahre hinreichend. Dass die zentralen Probleme des bundesdeutschen Bildungswesens, seine soziale Selektion und die Lernbehinderungen für viele Schüler/innen, die damit notwendigerweise vermach sind, mit der Einführung des Zentralabiturs und den bundesweiten Vergleichsarbeiten in den Jahrgängen 11 und 12 unter den Bedingungen des NSM nicht mal ansatzweise gelöst werden können, liegt für Betroffene, die die Auswirkungen der Deformbewegungen täglich selbst spüren können, auf der Hand.

Susanne Gondermann ist Vorsitzende des Bundesfachgruppenausschusses Gesamtschulen der GEW

⁵ Online-Verwaltungslexikon: Neues Steuerungsmodell. a.a.O.

⁶ „Im Kontrast zu weit verbreiteten Auffassungen ist es aus der Sicht von Lernpsychologie und Hirnforschung nicht möglich, individuelle Lernprozesse exakt zu steuern. Im Gegenteil: der individuelle Lernprozess stellt sich als Blackbox dar, deren Output immer wieder nur erstaunt zur Kenntnis genommen werden kann. Alle Versuche, dieses Problem – wenn es denn als solches betrachtet wird – in den Griff zu bekommen, erweisen sich regelmäßig als Ressourcenverschwendung.“ Gottfried S. Csanyi & Jutta Jerlich (Technische Universität Wien): Blackbox Lernprozess und informelle Lernszenarien. http://publik.tuwien.ac.at/files/pub-misc_436.pdf, Stand 13.4.2008

„Der Ablauf eines Lernprozesses ist bereits seit der Antike ein Thema von hohem Interesse. Die Forschung zu diesem Thema hat verschiedene Strömungen durchlaufen und basiert auch aktuell noch auf verschiedenen, auch kontroversen, wissenschaftstheoretischen Grundannahmen. Die Spannweite reicht von der Grundannahme, dass die Prozesse im menschlichen Gehirn in einer Black-Box verborgen bleiben und bestenfalls über medizinische Untersuchungsmethoden und quantitativ-empirische Methoden erforscht werden können bis hin zur Forschung vom Subjekt-Standpunkt aus, bei dem die Aussagen des Lernenden zu seinen eigenen Empfindungen und Abläufen im Lernprozess zur Grundlage der Forschung gemacht werden.“ <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen>; Stand 13.4.2008



Nebenschauplatz Zentralabitur löst zentrale Probleme nicht

Marianne Demmer

Föderale Vielfalt – föderales Chaos

2006 verließen in Deutschland 244.000 Schülerinnen und Schüler die gymnasiale Oberstufe an allgemein bildenden Schulen mit der Hochschulreife und 14.300 mit der Fachhochschulreife. An beruflichen Schulen erwarben 41.600 die Hochschulreife und 115.400 die Fachhochschulreife. Dies geschah in 16 Bundesländern nach 16 unterschiedlichen schulgesetzlichen Vorschriften. Sie erwarben die Studienberechtigungen an Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen, in Berufsgymnasien, Abendgymnasien und Kollegs, in Berufsoberschulen, Fachgymnasien, Fachoberschulen, Fachakademien, Kollegschulen und Freien Waldorfschulen.

Der föderale Einfallreichtum kennt nicht nur bei der Bezeichnung von Schulformen und -typen keine Grenzen. Auch die Abiturprüfung ist in Deutschland vielfältig geregelt. Die Aufgaben der schriftlichen Abiturprüfung werden entweder durch die Schulaufsichtsbehörde gestellt (Zentralabitur) oder es werden von den unterrichtenden Lehrkräften vorgeschlagene Aufgaben durch die Schulaufsichtsbehörde genehmigt (dezentrales Abitur). Auch das

Bewertungsverfahren unterscheidet sich zwischen den Bundesländern, und zwar hauptsächlich hinsichtlich der Frage, ob und mit welchem Gewicht die unterrichtende Lehrkraft an der Bewertung beteiligt ist und ob die verschiedenen Bewertungsinstanzen miteinander kommunizieren können oder ob das Bewertungsverfahren vollständig anonymisiert ist. Ist so viel föderales Durcheinander nicht ein schlagendes Argument für ein Zentralabitur?

Kultusminister/innen und KMK unter Druck

Um der föderalen Vielfalt Herr zu werden, hat sich die Kultusministerkonferenz seit ihrem Bestehen um gemeinsame Abiturstandards bemüht. Mittlerweile sind für alle Fächer die so genannten EPAs (einheitliche Prüfungsanforderungen) verbindlich verabredet. Sie sind die Grundlage, die die Vergleichbarkeit der auf vielfältige Weise erworbenen Abiturzeugnisse gewährleisten soll. Allerdings wird zunehmend von Seiten der Hochschulen, aber auch der Wirtschaft, die ebenfalls „Abnehmer“ von Abiturienten ist, in Frage gestellt, dass die EPAs ausreichen, um die Vergleichbarkeit der Qualität des Abiturs zu sichern. Gestützt wird diese Skepsis durch wissenschaftliche Untersuchungen, die gezeigt haben, dass hinter identischen Bildungsabschlüssen substantielle Leistungsunterschiede stehen können (z.B. Watermann und Baumert 2002).

Diese Befunde sind politisch brisant, weil sie Fragen der Verteilungsgerechtigkeit in den Vordergrund rücken. Da bei beschränkten Kapazitäten in Numerus Clausus Fächern die Studienplätze auf der Basis der Abiturnoten vergeben werden, kann es sein, dass Studierenden mit niedrigerem Kompetenzniveau der Vorzug vor höher qualifizierten aber schlechter zertifizierten Mitbewerbern gegeben wird. Durch die neoliberale Umgestaltung des Hochschulbereichs, wonach autonome Hochschulen das Recht zur Auswahl der Studierenden erhalten, wird die Vergleichbarkeit des Abiturs zudem auch noch in folgender Hinsicht inte-

ressant: Wenn die Hochschulen der Aussagekraft des Abiturs „vertrauen“, kann es entweder eine Alternative zu Hochschulaufnahmeprüfungen sein oder doch zumindest ein Auswahlkriterium, um überhaupt zur Prüfung zugelassen zu werden.

Das in den traditionellen Formen durchgeführte Abitur ist also von verschiedenen Seiten unter Druck: Öffentlichkeit, Wirtschaft, Hochschulen und Wissenschaft zweifeln an der Vergleichbarkeit der Qualität, Eltern und Schüler/innen an der Verteilungsgerechtigkeit und schließlich steht die Funktion des Abiturs als Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium generell zur Disposition.

Antwort der KMK. Zentralabitur und Standards

Auf diesen Druck haben die Kultusminister der Länder in den letzten Jahren mehrheitlich mit der Einführung eines Zentralabiturs im jeweiligen Bundesland geantwortet. Außer Rheinland-Pfalz haben mittlerweile alle Bundesländer ein Landes-Zentralabitur eingeführt oder angekündigt.

In der Kultusministerkonferenz (KMK) haben sich die Minister/innen zudem im Oktober 2007 darauf verständigt, die EPAs für die Fächer Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache und Naturwissenschaften durch das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) zu ergebnisorientierten Kompetenz-Standards weiter entwickeln zu lassen. Die Standards sollen ab dem Schuljahr 2010/11 für Schüler/innen gelten, die dann in die Qualifikationsstufe eintreten. Nach Primar- und Sekundarstufe I erhält damit auch die Sekundarstufe II abschlussbezogene Bildungsstandards. In der weiteren Entwicklung soll dann ein Pool von Test- und Prüfungsaufgaben als Grundlage für die jeweiligen Zentralabiture der Bundesländer entstehen.

Noch sind sich die Kultusminister/innen in der Frage eines bundesweiten Zentralabiturs nicht einig. Man muss jedoch davon ausgehen, dass auch dieses

in nicht allzu ferner Zukunft erneut Gegenstand öffentlicher Diskussionen sein wird. Bayern hat bereits angekündigt, sich gemeinsam mit Baden-Württemberg, Thüringen und Sachsen zu einem Verbund „Südabitur“ zusammenschließen zu wollen. Der beim IQB entstehende Aufgabenpool würde sich selbstverständlich auch für ein bundesweites Zentralabitur eignen.

Standpunkt der GEW

Die GEW hat sich aus pädagogischen und professionellen Erwägungen immer für ein dezentrales Abitur ausgesprochen. Maxime ist: Wer unterrichtet soll auch prüfen und bewerten. Diese Maxime beansprucht einerseits die didaktischen und methodischen Kompetenzen der Lehrer/innen und entwickelt sie weiter. Aktuelle und regionale Ereignisse können in den Unterricht integriert werden. Andererseits hilft sie, den Schüler/innen, die den Zugang zu einem gymnasialen Bildungsgang gefunden haben, Gerechtigkeit und nicht nur Verteilungsgerechtigkeit widerfahren zu lassen. Denn Gerechtigkeit ist mehr als eine Frage der Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Gerechtigkeit kann nur entstehen, wenn der gesamte pädagogische Prozess unter dieser Maxime gestaltet wird. Dazu gehören dann zum Beispiel auch vergleichbar lange und vergleichbar intensiv nutzbare Lernzeiten, personell und materiell gut ausgestattete Schulen und gut ausgebildetes Personal.

Die GEW erkennt andererseits an: Schulabschlüsse müssen vergleichbar sein und sie müssen ein möglichst hohes Niveau erreichen. Allerdings ist es eine wissenschaftlich bislang nicht belegte und wohl auch nicht zu belegende Annahme, dass landes- oder bundesweite Zentralabiture diese Ziele gleichsam im Selbstlauf erreichen, wie häufig unterstellt wird. Der Mythos von der Überlegenheit des Zentralabiturs wird zwar durch eine geschickte kon-

servative Polit-Propaganda ebenso intensiv gepflegt wie der mittlerweile zusammengebrochene Mythos von der Überlegenheit des dreigliedrigen Schulsystems, aber wissenschaftliche Beweise stehen aus. Die Analysen der Daten der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS/III) konnten zwar für Mathematik einen leichten Leistungsvorsprung von Bundesländern mit Zentralabitur belegen. In den naturwissenschaftlichen Fächern wiesen jedoch eher die Bundesländer ohne Zentralabitur leichte Vorteile auf. Zudem muss auch in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass sich Schulleistungsergebnisse grundsätzlich nicht monokausal erklären lassen.

Aber nicht nur die höhere Qualität als Folge eines Zentralabiturs darf mit Fug und Recht bezweifelt werden. Ein genauerer Blick auf die Zentralabiture in den Bundesländern zeigt, dass der Föderalismus auch vor dem Zentralabitur nicht Halt macht und dabei ist, eine muntere Vielfalt von Zentralabituren hervorzubringen, so dass selbst die Vergleichbarkeit schnell wieder in Frage stehen dürfte. Für die GEW ist dies eine Chance, die Bedingungen an ein Zentralabitur zu formulieren. Denn dass der Zug bundesweit in Richtung von Landes-Zentralabituren fährt, kann trotz vielfacher Bedenken nicht ignoriert werden.

Der Hauptvorstand der GEW hat im März 2008 vier Kriterien formuliert, an denen die GEW die Qualität eines Zentralabiturs misst und auf deren Grundlage sie ihre Forderungen auch im Hinblick auf die Standardentwicklung durch das IQB stellt. Die Kriterien sind: Wird die Fachkompetenz der Lehrkräfte bei der Aufgabenerstellung und Bewertung genutzt? Herrschen bei Aufgabenerstellung und Bewertung Transparenz und eine Kultur des Vertrauens? Können Lehrer/innen und Schüler/innen aus verschiedenen Aufgaben auswählen? Wird die Mehrbelastung der Lehrkräfte ausgeglichen?

Politische Bewertung

Eine politische Bewertung zum Schluss: Seit den unbefriedigenden Ergebnissen der TIMSS/III und der PISA-Studien weichen die Kultusminister in ihren Aktivitäten auf Nebenschauplätze aus, um Handlungsfähigkeit zu beweisen und die Erwartungen der Abnehmer aus Wirtschaft und Hochschule zu befriedigen. Dies geschieht wie beim Zentralabitur oder der Schulzeitverkürzung oft durch Maßnahmen, die zur Lösung der zentralen Probleme des deutschen Schulwesens nichts beitragen, die voller Widersprüche sind und manchmal auch komische Züge annehmen. Zum Beispiel wenn die entschiedensten Verfechter des Föderalismus am heftigsten ein bundesdeutsches Einheitsabitur verlangen. Die zentrale Frage für Deutschland ist jedoch nicht, ob wir ein zentrales oder dezentrales Abitur haben, sondern wie Chancengleichheit beim Zugang zu höchsten Schulabschlüssen hergestellt und die Quote der Studienberechtigten ohne Qualitätseinbußen erheblich auf internationales Niveau gesteigert werden können.

Die eigentlich wichtige und spannende Diskussion steht uns folglich noch bevor: Um das Abitur auf der Basis von normierten Prüfungsaufgaben und Kompetenzniveaus vergleichen zu können, muss die Politik Mindestanforderungen und Bandbreiten festlegen. Woher soll das IQB die Maßstäbe gewinnen? Aus internationalen Vergleichsarbeiten? Oder soll es sich an bundesdeutschen Durchschnittswerten orientieren? Durch welche (Förder-) Maßnahmen soll die Abiturientenquote ohne Niveauverlust erhöht werden? Wie sollen Standortnachteile (z.B. Lehrermangel oder ungünstige Schülerzusammensetzung) für Schüler/innen ausgeglichen werden, damit ihnen Gerechtigkeit widerfährt? Und schließlich: Wie wird der Hochschulzugang geregelt? Dies sind drängende Fragen, deren Bearbeitung weitaus wichtiger ist als die Frage nach dem Zentralabitur. Doch die ist populär – und die Verkündung eines „Südabiturs“ macht sich vor Landtagswahlen allemal gut.

Marianne Demmer ist stellvertretende Vorsitzende der GEW, Leiterin des Vorstandsbereiches Schule



Hochschulen öffnen, freien Zugang sichern

von Andreas Keller

Es ist inzwischen eine Binsenweisheit: Deutschland hat nicht etwa zu viel, sondern braucht in Zukunft deutlich mehr gut ausgebildete Akademikerinnen und Akademiker. Die GEW prognostizierte bereits zu Beginn des Jahrhunderts in ihrer von Professor Klaus Klemm erarbeiteten Studie „Perspektive: Akademikermangel“, dass allein bis 2010 etwa 250.000 Akademiker/innen fehlen werden. Nach den Daten der kürzlich vorgelegten Studie der Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) „Bildung auf einen Blick 2007“ beginnen in den OECD-Mitgliedsstaaten im Durchschnitt mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium, in Ländern wie Finnland, Island oder Schweden sogar 70 Prozent und mehr, in Deutschland liegt diese Quote bei nur 36 Prozent – Tendenz rückläufig. In einigen Fachrichtungen hält der Zugang neu ausgebildeter Fachkräfte nicht einmal mit dem Ausscheiden der Älteren Schritt. Neben den Ingenieurwissenschaften sind die Bildungswissenschaften von dieser Entwicklung betroffen. Ein dramatischer Mangel an Fachkräften, insbesondere an Ingenieur/innen und Pädagog/innen, droht – wenn die Politik nicht endlich gegensteuert.

Derzeit scheint die Politik jedoch im Gegenteil alles daran zu setzen, den Fachkräftemangel zu verschär-

fen. Dabei müsste in Folge des Babybooms der neunziger Jahre und doppelter Abiturientenjahrgänge auf Deutschlands Hochschulen eigentlich ein „Studentenberg“ zukommen. Doch bei ihrem Weg an die Hochschule werden jungen Menschen immer neue Steine in den Weg gerollt: Das Schwächeln des BAföG wird durch Studiengebühren verschlimmert, das Angebot an Studienplätzen bleibt immer weiter hinter der Nachfrage zurück, die Hochschulzugangsberechtigung soll durch eine Bewerber/innenauswahl durch die Hochschulen entwertet werden.

Schwächelndes BAföG und Studiengebühren

Die Bundesrepublik Deutschland verfügt heute über kein leistungsfähiges Studienfinanzierungssystem mehr. Wurden in den 1970er Jahren noch fast jede zweite Studentin und jeder zweite Student mit einem Zuschuss nach Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) gefördert, beziehen heute nur noch 18 Prozent der Studierenden Leistungen nach dem BAföG, und zwar durchschnittlich gerade mal 375 Euro. Nur jede und jeder hundertste Studierende bezieht Leistungen in Höhe des BAföG-Höchstsatzes (585 Euro).

Durch die Einführung von allgemeinen Studiengebühren ab dem ersten Semester haben die Länder Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und das Saarland das Studium 2007 zusätzlich verteuert. Insbesondere Studierende aus bildungsfernen Familien und Familien mit geringen Einkommen werden dadurch von der Aufnahme eines Hochschulstudiums abgeschreckt. Studiengebühren wirken wie ein sozialer Numerus Clausus.

Auch deshalb bleibt Deutschland „Weltmeister in sozialer Auslese“. Die OECD bescheinigt dem deutschen Bildungssystem, dass der Hochschulzugang in Deutschland überdurchschnittlich stark von „sozia-

len Kontextfaktoren“ abhängt. Arbeiterkinder und Nichtakademikerkinder haben deutlich schlechtere Chancen, an die Hochschule zu kommen. Nach der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) studieren zwar 83 von 100 Kindern aus Akademikerfamilien, aber nur 23 von 100 Kindern von Nichtakademikern.

„Untertunnelung“ des „Studentenbergs“

Nach der Prognose der Kultusministerkonferenz könnten 2014 statt heute knapp 2 Millionen rund 2,7 Millionen Menschen studieren. Tatsächlich aber gibt es an den Hochschulen nicht ausreichend Studienplätze, um der zunehmenden Nachfrage studierwilliger junger Menschen gerecht zu werden. Mehr und mehr Hochschulen schließen ihre Pforten und verhängen flächendeckend den Numerus Clausus. Viele Studienbewerber/innen müssen lange Wartezeiten in Kauf nehmen oder verzichten auf ein Studium und setzen in der beruflichen Bildung einen verhängnisvollen Verdrängungswettbewerb zu Lasten Gleichaltriger ohne Hochschulzugangsberechtigung in Gang.

Anstatt den in den kommenden Jahren erwarteten „Studentenberg“ zu erklimmen, sind Bund und Länder drauf und dran, diesen zu „untertunneln“. Der von Bund und Ländern vereinbarte „Hochschulpakt 2020“ reicht nicht aus, um ausreichend Studienplätze an den Hochschulen zu schaffen. Nach Berechnungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hätten Bund und Länder jährlich 2,3 Milliarden Euro zusätzlich zur Verfügung stellen müssen, um der zusätzlichen Nachfrage nach Studienplätzen Rechnung zu tragen, tatsächlich wurden aber bisher nur 876 Millionen Euro für den gesamten Zeitraum 2007 bis 2010 zugesagt.

Während der Bund für den Ausbau der Studienplätze im Rahmen des „Hochschulpakts 2020“ gerade mal 438 Millionen Euro aufbringt, ist ihm die Förderung der Spitzenforschung im Rahmen der

„Exzellenzinitiative“ über 1,4 Milliarden wert. Das ist eine falsche Prioritätensetzung zu Lasten junger Menschen, von denen sich aufgrund des Studienplatzmangels viele die neuen Elite-Unis nur von außen anschauen dürfen. „Leuchttürme auf dem Studentenberg“ scheint ihre Devise zu sein.

Hochschulauswahl statt Zugangsberechtigung?

Studienplatzmangel und Numerus Clausus sind das Einfallstor für die Etablierung von Hochschulauswahlverfahren, die im Kern die Hochschulzugangsberechtigung (HZB) – Abitur, Fachhochschulreife oder fachgebundene Hochschulreife – entwerten und auf eine formale Berechtigung reduzieren, sich an einer Hochschule bewerben zu dürfen.

Gemäß § 27 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) ist jeder Deutsche und Staatsangehörige eines anderen EU-Mitgliedsstaates „zu dem von ihm gewählten Hochschulstudium berechtigt, wenn er die für das Studium erforderliche Qualifikation nachweist.“ Dieser Nachweis wird, so § 27 HRG, „grundsätzlich durch den erfolgreichen Abschluss einer auf das Studium vorbereitenden Schulbildung erbracht. In der beruflichen Bildung Qualifizierte können den Nachweis nach näherer Bestimmung des Landesrechts auch auf andere Weise erbringen.“ Erst wenn weniger Studienplätze als Bewerber/innen zur Verfügung stehen, kann ein Numerus Clausus verhängt werden und ist eine Auswahl der Bewerber/innen um einen Studienplatz möglich. Voraussetzung dafür ist, dass die Ausbildungskapazitäten einer Hochschule nachweislich erschöpfend ausgelastet sind. Das hat das Bundesverfassungsgericht in seinem Numerus-Clausus-Urteil von 1972 entschieden, in dem es aus dem in Artikel 12 des Grundgesetzes gewährleisteten Recht auf freie Wahl des Berufs und der Ausbildungsstätte sowie dem Sozialstaatsprinzip ein Recht auf Zulassung zum Hochschulstudium abgeleitet hat.

Seit der vierten HRG-Novelle 1998 können die knappen Studienplätze nicht nur nach dem Grad der HZB (insbesondere Abiturnote) und Wartezeit, sondern auch nach Maßgabe eines Auswahlverfahrens der Hochschulen vergeben werden. Der Anteil der durch Hochschulauswahl zu vergebenden NC-Studienplätze liegt bei bundesweit zulassungsbeschränkten und über die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) vergebenen Studiengängen inzwischen bei 60 Prozent. Gemäß § 27 HRG müssen die Hochschulen dabei zwar im Rahmen ihres Auswahlverfahrens wiederum die Abiturnote maßgeblich berücksichtigen, können aber darüber hinaus Einzelnoten des Abiturzeugnisses gewichten, fachspezifische Studierfähigkeitstests durchführen, die vorausgegangene Berufsausbildung oder Berufstätigkeit bewerten oder Bewerber/innengespräche führen, die „Aufschluss über die Motivation der Bewerberin oder des Bewerbers und über die Identifikation mit dem gewählten Studium und dem angestrebten Beruf geben sowie zur Vermeidung von Fehlvorstellungen über die Anforderungen des Studiums dienen“.

Die Etablierung von Hochschulauswahlverfahren für zulassungsbeschränkte Studiengänge könnte der Einstieg in ein generelles Recht der Hochschulen, sich ihre Studierenden auszusuchen, sein. Neoliberale hochschulpolitische Thinktanks wie das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), einer gemeinsamen Einrichtung von HRK und Bertelsmann-Stiftung, haben das von Anfang an gefordert. Die von der Großen Koalition geplante komplette Abschaffung des HRG zum 1. Oktober 2008 (Bundestags-Drucksache 16/6122) könnte in Verbindung mit Vorhaben der Kultusministerkonferenz (KMK), die ZVS zu einer „Serviceeinrichtung für die Hochschulzulassung“ umzuwandeln (Beschluss vom 28.02.2007) den Weg dafür frei machen.

Das Ergebnis wäre eine Abwertung der HZB, insbesondere des Abiturs, sowie der Schulbildung, die zur

HZB führt, insbesondere der Sekundarstufe II an Gymnasien und Gesamtschulen. Passend zu Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft in Eliteuniversitäten und Massenhochschulen sollen sich die einzelnen Hochschulen die zu ihrem Profil passenden Studierenden aussuchen können. Bewerbungsverfahren, Test und Auswahlgespräche sind mit hohen Kosten für die Bewerber/innen verbunden, etablieren einen lukrativen Markt für Anbieter entsprechender Fachliteratur, Software und Dienstleistungen und wirken im Ergebnis ebenso sozial selektiv wie Auswahlgespräche, die sich häufig als Instrument der homosozialen Kooptation von Wissenschaftler/innen erweisen (wer berichten kann, schon durch seinen Vater Dr. med. an den Arztberuf herangeführt worden zu sein, dürfte als besonders motiviert für ein Medizinstudium gelten). Auf der anderen Seite haben die Hochschulen bereits im Rahmen des ZVS-Verfahrens gezeigt, dass sie mit der Bewerber/innenauswahl überfordert sind. Aufgrund langwieriger Verfahren und Mehrfachbewerbungen verunsicherter Studienberechtigter bleiben viele Studienplätze unbesetzt. Viele Hochschulen verzichten auf das aufwändige Verfahren und greifen auf das bewährte Kriterium der HZB zurück.

„Studentenberg“ erklimmen, Hochschulen öffnen!

Bund und Länder haben es jetzt in der Hand, dem drohenden Fachkräftemangel entgegen zu steuern – durch eine wirksame Öffnung der Hochschulen und die Sicherung des freien Hochschulzugangs.

Voraussetzung ist ein grundlegender Kurswechsel in der Bildungspolitik. Wir müssen endlich das gegliederte Schulsystem überwinden, das die Kinder schon im Alter von zehn Jahren auf verschiedene Bildungskarrieren verteilt und damit vielen Kindern insbesondere aus bildungsfernen oder sozial benachteiligten Familien die Chance auf Hochschulbildung nimmt. Die Durchlässigkeit des Bildungs-

systems ist zu fördern, um Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Bildung den Zugang zu den Hochschulen und die Anerkennung gleichwertiger Leistungen zu erleichtern.

Darüber hinaus müssen Bund und Länder ihren „Hochschulpakt 2020“ um einen „Hochschulpakt II“ erweitern und für einen bedarfs- und nachfragegerechten Ausbau der Studienplätze sorgen. Das BAföG muss als Instrument zur Durchsetzung von Chancengleichheit beim Hochschulzugang und im Studium gesichert und gestärkt werden. Die Anhebung der Bedarfssätze und Freibeträge um 10 bzw. 8 Prozent zum Wintersemester 2008/09 sind ein erster Schritt in die richtige Richtung, ihm müssen weitere folgen, damit junge Menschen vom „Studentenberg“ aus nicht mit einem „Schuldenberg“ ins Berufsleben starten müssen. Um das Hochschulstudium nicht weiter zu verteuern und mögliche Verbesserungen der Ausbildungsförderung nicht zu konterkarieren, sind schleunigst alle Studiengebühren wieder abzuschaffen. Das Beispiel Hessen zeigt, dass Fehler korrigiert werden können und wo ein Wille auch ein Weg ist.

Das Recht auf Hochschulbildung ist schließlich auch durch die Sicherung des freien Hochschul-

zugangs zu gewährleisten: Das Abitur und andere HZB müssen weiterhin zum Studium berechtigen – es darf keine weiteren Hürden geben. Der nachfragegerechte Ausbau von Studienplätzen macht den Numerus Clausus überflüssig, Hochschulauswahlverfahren sind es bereits heute. „Studierfähigkeit“ ist das Ergebnis eines komplexen Prozesses, der mit dem Abitur nicht abgeschlossen ist und schon gar nicht im Rahmen eines 30-minütigen Motivationsgesprächs oder einem Multiple-Choice-Text ergründet werden. Niemand kann sich dabei aus der Verantwortung stehlen: weder die AbiturientInnen, denen eine verantwortungsvolle Entscheidung für dieses oder jenes Studienfach zugestanden werden muss, noch den Schulen, die die SchülerInnen auf einen erfolgreichen Übergang ins tertiäre Bildungssystem vorzubereiten haben, noch die Universitäten und Fachhochschulen, durch eine adäquate fachliche und soziale Beratung, Einführung, Anleitung und Betreuung der Studierenden diesen Prozess abzuschließen haben.

Dr. Andreas Keller ist Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung beim Hauptvorstand der GEW.



„Wettlauf zwischen Hase und Igel“

Interview mit Andreas Meyer-Lauber

Andreas Disselnkötter:

Inzwischen sind, bis auf Rheinland-Pfalz, alle Bundesländer auf den Zentralabitur-Zug aufgesprungen. Nach dem Fahrplan von Annette Schavan, weiteren Ministerpräsidenten und neuerdings auch Angela Merkel, geht die Fahrt weiter in Richtung Bundeszentralabitur. Wie schätzt Du diese Entwicklung ein?

Andreas Meyer-Lauber:

Ich denke, dass Frau Schavan nur einmal in den Medien einen Platz finden wollte. Sie weiß als ehemalige Kultusministerin von Baden-Württemberg, dass die Hürden für ein bundesweites Zentralabitur gar zu hoch sind. Bei einer Tagung der KMK mit der GEW in Berlin hat deren neue Präsidentin, Frau Annegret Kramp-Karrenbauer, ebenfalls erklärt, dass sie nicht an das allgemeine Zentralabitur glaube. Schon die Vereinbarung der Ferientermine bereite so viele Probleme, dass allein die Terminierung bundesweiter Prüfungstermine scheitern müsse. Aus meiner Sicht droht mit einem solchen Mega-Abitur ein bürokratisches Monster, das die Arbeit in den Schulen zusätzlich erschweren würde, ohne die Qualität auch nur um einen Deut zu verbessern.

A.D.:

Hat die Einführung des Zentralabiturs die Qualität der schulischen Bildung gesteigert?

A.ML.:

Nein. Im Gegenteil, es geschieht unvermeidlich eine Nivellierung nach unten, weil risikolos nur geprüft werden kann, was alle gelernt haben. Jede besondere Vertiefung, die sich für eine einzelne Lerngruppe ergeben hat, ist nicht prüfungsfähig. Wer behauptet, dass zentrale Prüfungen die Qualität steigern, müsste mal eine entsprechende Evaluation vorlegen.

A.D.:

Schulministerin Barbara Sommer und ihre Länderkolleg/innen behaupten immer wieder, dass Zentrale Prüfungen die Studier- und Ausbildungsfähigkeit erhöhen?

A.ML.:

Beim Wiegen wird die Sau nicht fetter, sagt der Volksmund. Die Studierfähigkeit kann man nur erhöhen, wenn man die Qualität der Ausbildung steigert. Schülerinnen und Schüler müssten eine erstklassige Schule vorfinden. Das würde wirklich Geld kosten. Die Lerngruppen müssten kleiner werden, insbesondere bräuchten die Lehrerinnen und Lehrer mehr Zeit, um Schülerinnen und Schüler individuell beraten zu können. Die bessere Ausstattung der Schulen mit Medien und „Lernarbeitsplätzen“ müsste hinzukommen. Die KMK versucht indes, die PISA-Krise ohne Ressourcen zu lösen, das wird nicht funktionieren.

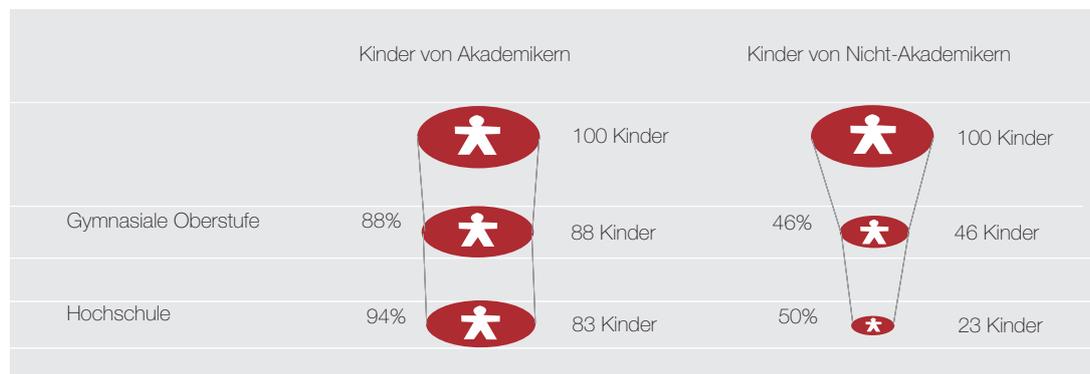
A.D.:

Wenn Studier- und Ausbildungsfähigkeit also etwas anderes bedeuten, welchen tieferen Sinn haben dann Zentrale Prüfungen?

A.ML.:

Die Verantwortlichen wollen glauben machen, dass mehr Druck auf Schüler, Lehrkräfte und Schulen zu

Soziale Herkunft, Schulbesuch und Studium in Deutschland



Quelle: Daten aus BMBF (2007b). Eigene Darstellung

besseren Ergebnissen führt. Als Pädagogen wissen wir, dass eher das Gegenteil eintritt. Im Kern führen zentrale Prüfungen zu mehr Selektion. Diesen Mechanismus versteht inzwischen auch das Bürgertum, wenn es in Sorge gerät, dass mit dem G8 die eigenen Kinder davon bedroht werden, kein Abitur zu erreichen.

A.D.:

Schulbuchverlage und private Nachhilfeeinstitute erleben durch Prüfungsnormierungen und Schulzeitverkürzung einen Boom, Medienkonzerne drängen zunehmend in den Schulbereich. Gleichzeitig sinkt der Anteil öffentlicher Bildungsfinanzierung. Wie schätzt Du diese Entwicklung ein?

A.ML.:

Der Nachhilfeboom reicht inzwischen bis in die Grundschulen „hinunter“. Immer mehr Eltern sind besorgt um den Schulerfolg ihrer Kinder. Sie antworten damit intuitiv darauf, dass Bildung immer mehr Voraussetzung für Lebenschancen wird. Leider fordern sie noch zu selten, dass das Schulsystem diese Leistung für alle Schülerinnen und Schüler zu erbringen hat. Eine sozialstaatliche Politik würde den Schulerfolg für alle Kinder garantieren. Nachhilfe können nur Eltern mit gutem Einkommen finanzieren, die anderen bezahlen oftmals mit dem schulischen Misserfolg ihrer Kinder. Kurzsichtige Interessen halten die Politik davon ab, endlich in Bildung zu investieren. Bei Bankenkrisen ist das Geld sofort parat, Bildungskrisen werden bislang noch ausgesessen.

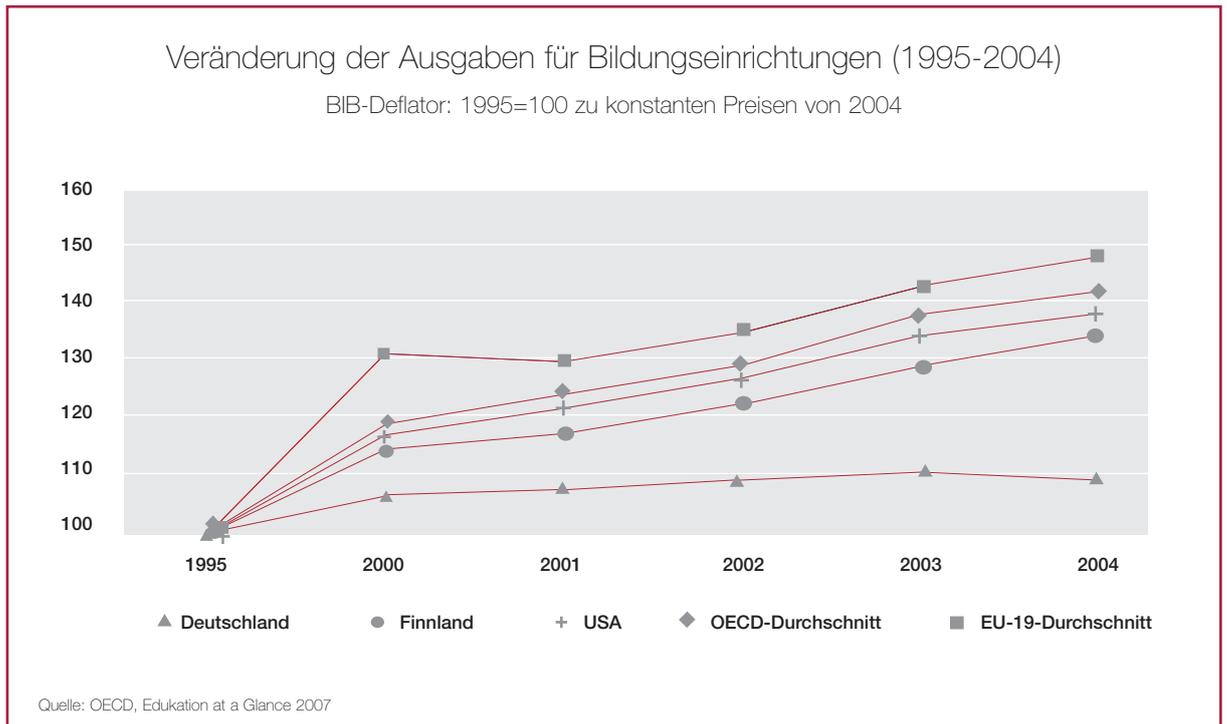
Die Medienkonzerne veranstalten zunächst einmal schlechte Fernsehprogramme, um dann viel Werbung mit kleinen Projekten zu machen, in denen sie zynischer Weise auch noch „Medienerziehung“ sponsern. Je weniger der Staat bildungspolitisch handlungsfähig ist, desto eher ist das Feld für Stiftungen und Medienkonzerne frei, Teile von Bildung zur Ware zu machen. Offenkundig sind aber weite Bereiche der Kultusverwaltungen so verkrustet, dass sie Hilfe von außen benötigen, wenn Innovationen in Gang gesetzt werden sollen. Das macht es für die Stiftungen leichter, quasi in die Fugen des Systems zu drängen. Als GEW treten wir deshalb ja nicht nur dafür ein, mehr in Bildung zu investieren, sondern wir fordern auch die Demokratisierung der Bildungseinrichtungen.

A.D.:

Unabhängig von den bundesweiten Veränderungen der Abiturbedingungen wählen Hochschulen zunehmend selbst ihre zukünftigen Studierenden aus: Wird das Abitur dadurch abgewertet?

A.ML.:

Das ist wie der Wettlauf zwischen Hase und Igel. Die Schulminister/innen strampeln sich ab, mit zweifelhaften Methoden die Qualität des Abiturs zu sichern, gleichzeitig machen die Wissenschaftsminister/innen es ihren Hochschulen möglich, eigene Auswahl- und Aufnahmeverfahren anzuwenden. Die finanziellen Anreize für die Hochschulen werden so gesetzt, dass sie „Risikostudierende“ am liebsten



gar nicht erst aufnehmen möchten. Ich befürchte, dass wir in einigen Jahren die Entkopplung von Abitur und Studienberechtigung haben, wie in den angloamerikanischen Ländern. Nicht nur das Abitur wird so abgewertet. Der Hauptschüler, der keine Lehrstelle erreichen kann, sieht sich auch um seinen Abschluss betrogen. Die Entwertung aller Schulabschlüsse ist ein klassisches Instrument neoliberaler Politik. Das Recht auf Bildung wird so ausgehöhlt.

A.D.:

In vielen Bundesländern klagen die Lehrerinnen und Lehrer über die Durchführungsbedingungen des Zentralabiturs. Was müsste sich aus Deiner Sicht grundlegend ändern?

A.ML.:

Die entscheidende Frage ist für mich, ob eine Vertrauenskultur in den zentralen Prüfungsverfahren gilt oder ob der eigentliche Zweck der Zentralisierung die misstrauische Kontrolle der Lehrkräfte – nicht die der Schüler – ist. Wenn Prüfungsarbeiten anonym korrigiert und bewertet werden, ist Misstrauenskultur dominant. Da stehen die Schülerinnen und Schüler noch schlechter da

als vor Gericht. Dort findet man seinen gesetzlich bestimmten Richter vor, der einen Namen hat. - Vielleicht sollte man deshalb wieder mehr Kafka in der Oberstufe lesen.

A.D.:

In der Diskussion des Zentralabiturs werden jetzt auch Mischmodelle diskutiert, die vorsehen, einen Teil der Fächer zentral, einen anderen dezentral zu prüfen. Was hältst Du davon?

A.ML.:

Als Herr Prof. Baumert sich die Lage in NRW vor einigen Jahren angesehen hat, kam er zu der Empfehlung, nur in wenigen Grundkursfächern, die von allen Schülerinnen und Schülern belegt werden, zentral zu prüfen. Im Leistungskurs Physik z. B. gab es überhaupt keine Qualitätsprobleme, im Gegenteil, unsere Abiturienten waren exzellent. Aber Herr Steinbrück hat damals als Regierungschef von NRW entschieden, dass man der CDU das Thema wegnehmen müsse, und da bekamen wir die schlichte Lösung: Alles wird zentral geprüft. Das hatte mit valider Sachkenntnis nichts zu tun.

A.D.:

Die NRW-Landesregierung plant die Übernahme des baden-württembergischen Zentralabiturs: Deutsch, Mathematik, 1. FS, 2. FS oder NW und ein Neigungsfach. Welche Konsequenzen hätte diese Verschärfung der Abiturbedingungen?

A.ML.:

Der Haupteffekt wird sein, dass alle das Gleiche lernen müssen, die Schullaufbahnen werden egalisiert. Gerade diejenigen, die ständig lautstark gegen Gleichmacherei zu Felde ziehen, respektieren nicht, dass fast erwachsene junge Leute vor allem das lernen wollen, was sie interessiert. Gleichzeitig soll der Prüfungsdruck erhöht werden, was bekanntlich die Qualität nicht steigert. Alle Untersuchungen zur Studierfähigkeit sagen im Übrigen, dass nicht bestimmte Fächer dafür notwendig sind, sondern Schlüsselqualifikationen wie Recherchefähigkeit, differenzierte Argumentation und Präsentationsfähigkeit. Das kann man in allen Fächern lernen.

A.D.:

Die Weiterbildungskollegs in NRW befürchten einen massiven Rückgang an Abiturienten, wenn ihnen die geplante gymnasiale Oberstufe einfach übergestülpt wird. Allen Anzeichen nach steht diese Schulform zur Disposition: Wie schätzt Du das ein?

A.ML.:

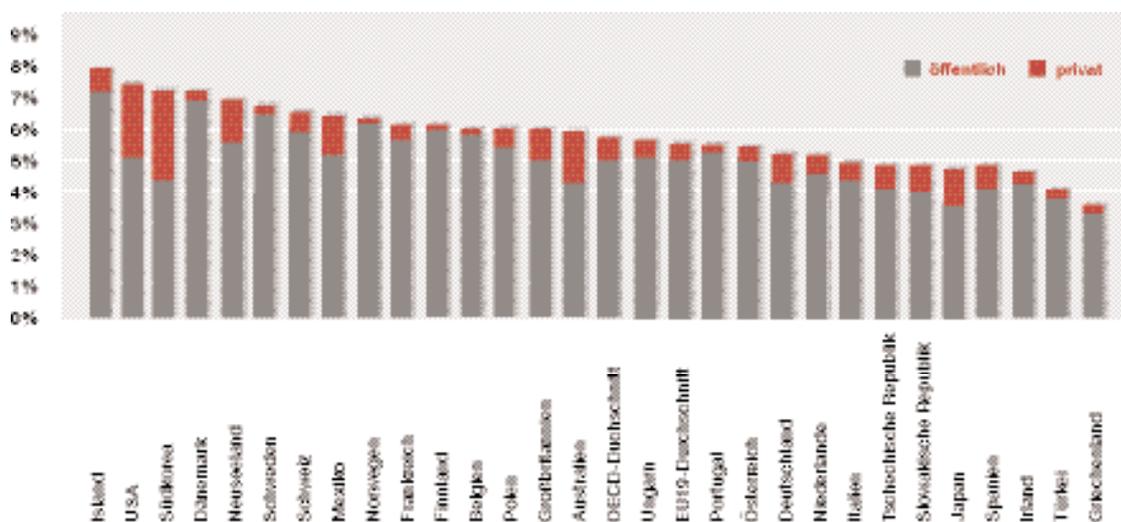
Unsere Landesregierung hat noch nicht verstanden, dass wir mehr junge Menschen mit besseren Schulabschlüssen benötigen, um die Wissensgesellschaft wirtschaftlich, sozial und politisch meistern zu können. Wie die Bezeichnung „Zweiter Bildungsweg“ schon andeutet, haben dort junge Leute mit oftmals verkorksten Schulkarrieren eine zweite Chance, ihr Recht auf Bildung zu verwirklichen. Die beruflichen Qualifikationen und die Lebenserfahrung der jungen Erwachsenen im zweiten Bildungsweg werden ignoriert und entwertet, wenn ihnen einfach das Abitur der allgemeinen Schulen übergestülpt werden soll. Die Lösung kann man auf zwei Ebenen suchen: Eine Kompetenzorientierung in den Abiturprüfungen würde allen gut tun, jedoch besonders den Absolventen der Weiterbildungskollegs. Zum anderen gilt gerade für Erwachsene die alte Forderung der Studentenbewegung: Wer lehrt, prüft.

Andreas Meyer-Lauber ist Landesvorsitzender der GEW Nordrhein-Westfalen

Das Interview führte Andreas Disselnkötter, Rabel-Varnhagen Weiterbildungskolleg, Mitglied im Bundesfachgruppenausschuss Gymnasien der GEW

Die Grafiken wurden uns dankenswerter Weise von Jutta Allmendinger, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) überlassen.

Ausgaben für Bildungseinrichtungen in % des BIP 2004



Quelle: OECD, Education at a Glance 2007

Vielfalt der Abiturprüfungen

Föderale Vielfalt auf der Basis einheitlicher Grundsätze

Eva-Maria Hartmann

In Deutschland liegt die Entscheidungskompetenz über das Schulwesen bei den Bundesländern. Die Folge sind 16 zum Teil sehr unterschiedliche Bildungssysteme. Daraus resultierend sind auch die Durchführungsbestimmungen für das schriftliche Abitur sehr vielfältig. Einige davon sind auf den folgenden Seiten dokumentiert.

Um trotzdem Mobilität zu ermöglichen, haben die Länder die ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) eingerichtet. Grundsätzliches Ziel der Arbeit der Kultusministerkonferenz ist die Sicherung einer gemeinsamen und vergleichbaren Grundstruktur der Bildungsgänge. Themenschwerpunkte sind Fragen der gegenseitigen Anerkennung von Zeugnissen, der Ordnung des Schulwesens, des Unterrichts und der Lehrerbildung.

Für die gymnasiale Oberstufe und das Abitur hat sich die KMK auf folgende bundesweit geltende Regelungen verständigt:

In der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom Juli 1972 in der Fassung vom Juni 2006 sind die gemeinsamen Grundsätze für die Gestaltung des Sekundarbereichs II festgelegt. Sie regelt die Strukturierung der gymnasialen Oberstufe, das Gefüge der verbindlichen

Fächer und die formalen Anforderungen an die Abiturprüfung.

Der Fachunterricht erfolgt auf der Basis Einheitlicher Prüfungsanforderungen (EPA). Diese enthalten für alle Fächer, die in der gymnasialen Oberstufe unterrichtet werden, verbindliche Themenschwerpunkte und Stoffkataloge sowie Musterprüfungsaufgaben.

Ab dem Schuljahr 2010/2011 sollen für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache bundesweit einheitliche Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe gelten. Diese sollen ausgehend von den EPA entwickelt werden. Mit dieser Aufgabe wurde das von den Ländern gemeinsam getragene „Institut für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)“ in Berlin beauftragt.

Bildungsstandards sind auf das Ergebnis (Output) des schulischen Lernens gerichtet. Sie konzentrieren sich auf die Kernbereiche des Fachs und definieren die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler bis zum Abitur erworben haben sollen. Diese sollen als Grundlage für Vergleichsarbeiten und landesweite bzw. länderübergreifende Tests dienen.

Vereinbarungen und Beschlüsse, die die Sekundarstufe II und das Abitur betreffen, findet man auf der Website der Kultusministerkonferenz:

<http://www.kmk.org/aktuell/home1.htm> (Menü „Veröffentlichungen/Beschlüsse“ --> Schularten und Bildungsgänge).

Die Angaben beziehen sich mit Ausnahme von Sachsen jeweils auf das Abitur 2008. Die sächsischen Regelungen gelten ab dem 01.08.2008.

Beispiel: Baden-Württemberg

Prüfungsfächer:

Fächer, die im Abitur geprüft werden:

verpflichtend: Deutsch, Mathematik, Fremdsprache
zur Wahl stehen: alle anderen Fächer, die in der
Kursstufe unterrichtet werden

Anzahl der im Abitur geprüften Fächer:

4 schriftlich, 1 mündlich (ggf. durch Seminarkurs
ersetzbar)

Fächer, die zentral geprüft werden:

alle schriftlich geprüften Fächer

Prüfungsrelevante Themenschwerpunkte:

Deutsch:

Lektürekanon – Anzahl der Werke: 3

Lyrikthema (z.B. 2008: Heimat und Exil)

Mathematik:

Analysis, analytische Geometrie

Englisch:

Landeskunde

Lektürekanon: z.B. 2008 11 Kurzgeschichten zum
Thema „One language - Many voices“.

Prüfungsaufgaben:

Aufgabenkommission:

Kollegen werden aufgefordert, Aufgaben zu entwerfen, anonyme Kommission erstellt die Prüfungsaufgaben auf der Basis vorhandener Aufgaben

Anzahl der vorgelegten Prüfungsaufgaben:

Deutsch: 5

Mathematik: 6; 1 Pflichtaufgabe sowie 3 Aufgaben zur Analysis und 2 Aufgaben zur analytischen Geometrie

Englisch: 3 (2 Textaufgaben zur Landeskunde mit den Teilen Comprehension, Analysis, Composition und Aufgabe zum literarischen Schwerpunktthema)

Anzahl der zu bearbeitenden Aufgaben:

Deutsch: 1

Mathematik: 3 (Pflichtaufgabe, je 1 Aufgabe zur Analysis und analytischen Geometrie)

Englisch: 1

Wer wählt die zu bearbeitenden Aufgaben aus?

Deutsch: Schüler/in

Mathematik: Fachlehrer/in

Englisch: Schüler/in

Korrekturverfahren:

Erstkorrektur: Fachlehrer/in eigene Schule

Zweitkorrektur: anonyme Kolleg/innen an unbekannter Schule

Drittkorrektur: anonyme Kolleg/innen an weiterer unbekannter Schule; nur bei Abweichungen von mehr als 3 Notenpunkten muss erneut korrigiert werden.

Drittkorrektor legt die endgültige Note fest nach genau festgelegten formalen Kriterien.

Erlass Schwerpunktthemen:

<http://www.lehrer.uni-karlsruhe.de/~za242/osa/04Abitur/>

Beispiel: Rheinland-Pfalz

Prüfungsfächer:

Fächer, die im Abitur geprüft werden:

3 Leistungsfächer (davon eines auf GF-Niveau abgestuft) und 1 Grundfach aus den drei Aufgabenfeldern.

Anzahl der im Abitur geprüften Fächer:

3 schriftlich, 1 mündlich

Fächer, die zentral geprüft werden:

keine

Prüfungsrelevante

Themenschwerpunkte:

Aufgaben aus den Sachgebieten der Lehrpläne, die in der Qualifikationsphase 11/2 – 13 behandelt wurden, wobei mindestens die Jahrgangsstufe 13 und eines der Halbjahre 11/2, 12/1, 12/2 zu berücksichtigen sind. Die Aufgabenstellung folgt Vorgaben des Ministeriums, in Form von „fächer-spezifischen Hinweisen“.

Deutsch:

Beide Aufgabenarten Textanalyse/Textinterpretation und Problemerkörterung müssen enthalten sein.

Mathematik:

4 Aufgabenvorschläge aus verschiedenen Gebieten: Analysis, Analytische Geometrie/Lineare Algebra, Stochastik. Mindestens ein Drittel muss auf Analysis bezogen sein.

Englisch:

Literarische Texte oder Sachtexte, audio-visuelle Beispiele, Hörtexte, Abbildungen, Grafiken. Möglich sind reine Textaufgaben oder kombinierte Aufgaben.

Prüfungsaufgaben:

Abiturauswahlkommission:

Jede Schule legt der Abiturauswahlkommission beim Ministerium Aufgabenvorschläge (plus Beschreibung der unterrichtlichen Voraussetzungen sowie Erwartungshorizonten mit Zuordnung zu den EPA-Anforderungsbereichen) vor für die schriftlichen Prüfungsfächer mit Leistungsfachanforderungen und mit Grundfachanforderungen (drittes Prüfungsfach).

Anzahl der von jeder Schule vorzulegenden Prüfungsaufgaben:

Deutsch: 4, davon wählt das Ministerium drei Aufgaben aus

Mathematik: 4, von denen das Ministerium 3 auswählt.

Englisch: 2, von denen das Ministerium 1 auswählt.

Anzahl der zu bearbeitenden Aufgaben:

Deutsch: 1 (Schüler wählt aus)

Mathematik: 1

Englisch: 1

Wer wählt die zu bearbeitenden Aufgaben aus?

Das fachlich zuständige Ministerium entscheidet, welche Vorschläge Gegenstand der Prüfung werden. Nicht geeignete Vorschläge werden geändert. Die Abiturauswahlkommission wählt unter den eingereichten Aufgaben diejenigen aus, die dem Prüfling zur Wahl gestellt werden.

Korrekturverfahren:

Erstkorrektur: Fachlehrer/in eigene Schule

Zweitkorrektur: Fachkollege/Fachkollegin eigene Schule

Weicht die Zweitkorrektur vom Ergebnis der Erstkorrektur ab, entscheidet das vorsitzende Mitglied der schulischen Prüfungskommission.

Erlasse: www.gymnasium.bildung-rp.de

Beispiel: Thüringen

Prüfungsfächer:

Fächer, die im Abitur geprüft werden:

verpflichtend: beide Leistungsfächer (darunter Deutsch oder Mathematik)

zur Wahl stehen: alle anderen Fächer, die in der Kursstufe unterrichtet werden

Anzahl der im Abitur geprüften Fächer:

3 schriftlich, 1 mündlich

Fächer, die zentral geprüft werden:

alle schriftlich geprüften Fächer

Prüfungsrelevante

Themenschwerpunkte:

Deutsch:

- kein allgemein gültiger Lektürekanon
- jedes Jahr neue vorgegebene Thematik, auf die eine der Aufgaben aufbaut; Prüfungsvorsitzender legt anhand des Vorschlags der Fachlehrer/innen die für die Prüfung zugelassenen Texte dazu fest (müssen im Unterricht behandelt worden sein)

Mathematik:

Analysis, analytische Geometrie

Englisch:

kein Lektürekanon

Prüfungsaufgaben:

Aufgabenkommission:

Kommissionen werden vom Kultusministerium berufen. Diese arbeiten aus Kontinuitätsgründen 3 bis 4 Jahre zusammen. Die Kommissionsmitglieder sind Lehrer/innen und erhalten bis zu 2 Deputatsstunden Ermäßigung. Kolleg/innen an den Schulen werden aufgefordert, Aufgaben zu entwerfen. Die entgeltigen

Aufgaben werden in den Kommissionen in einer einwöchigen Klausur erstellt und einem unabhängigen Gutachter, z.B. Hochschullehrer, vorgelegt. In manchen Fächern werden die Aufgaben mit wenigen Schülern erprobt.

Anzahl der vorgelegten Prüfungsaufgaben:

Deutsch: 5

Mathematik: 5 A1/A2, B1/B2, C

Englisch: Kombination aus Teil A (Hörverstehen) und Teil B (zwei Texte mit Aufgaben)

Anzahl der zu bearbeitenden Aufgaben:

Deutsch: 1

Mathematik: 3 (Pflichtaufgabe C sowie alternativ A1 oder A2 bzw. B1 oder B2)

Englisch: Teil A Pflicht, Teil B ein von zwei Texten mit textgebundenen Aufgaben

Wer wählt die zu bearbeitenden Aufgaben aus?

Deutsch: Schüler/in

Mathematik: Schüler/in

Englisch: Schüler/in

Korrekturverfahren:

Erstkorrektur: Fachlehrer/in eigene Schule

Zweitkorrektur: Fachlehrer/in an der eigenen Schule

Die beiden Korrektor/innen einigen sich auf eine gemeinsame Note.

Unterrichtsentlastung für Korrekturen möglich

Erlass Schwerpunktthemen:

<http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/vorschriften/abiturerlass2008.pdf>

Beispiel: Berlin

Prüfungsfächer:

Fächer, die geprüft werden:

zur Wahl stehen alle Fächer, die in der Kursphase angeboten werden, keine verpflichtenden Fächer, aber KMK-Vorgabe Aufgabenfelder muss beachtet werden

Anzahl der im Abitur geprüften Fächer:

3 schriftlich, 1 mündlich + 1 weitere Prüfung, so genannte 5. Prüfungskomponente mit fächerübergreifendem Aspekt (Präsentationsprüfung oder Kolloquium zu einer „Besonderen Lernleistung (BLL,)“.

Fächer, die zentral geprüft werden:

derzeit nur Deutsch, Mathematik, Fremdsprache; Einführung weiterer Fächer ist geplant, aber noch nicht terminiert

Prüfungsrelevante

Themenschwerpunkte:

Deutsch:

Lektürekanon – Anzahl der Werke: 6 (zwei je Semester)

Lyrikthema oder Gedicht

Mathematik:

Analysis, Analytische Geometrie, Wahrscheinlichkeitsrechnung

Englisch:

Landeskunde

Lektürekanon (z.B. Migration, Globalisation, aktuellpolitische Fragen USA and UK betreffend)

Prüfungsaufgaben:

Aufgabenkommission:

In eine Kommission berufene FachkollegInnen sowie Mitarbeiter der Senatsverwaltung

Anzahl der vorgelegten Prüfungsaufgaben:

Deutsch: 5

Mathe: 7

Englisch: 4

Anzahl der zu bearbeitenden Aufgaben:

Deutsch: 1

Mathematik: 3

Englisch: 1

Wer wählt die zu bearbeitenden Aufgaben aus?

Deutsch: Fachlehrer/in sucht drei Aufgaben aus, Schüler wählt davon eine aus

Mathematik: Aufgabe 1 (Lehrer wählt aus 3 Aufgaben zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten eine aus), Aufgabe 2 (beziehen sich beide auf Analysis – Schüler wählt eine aus), Aufgabe 3 (beziehen sich beide auf Analytische Geometrie – Schüler wählt eine aus).

Englisch: Fachlehrer/in wählt zwei aus vier aus, Schüler davon dann eine

Korrekturverfahren:

Erstkorrektur: Fachlehrer/in der eigenen Schule

Zweitkorrektur: Kolleg/innen an anderer bekannter Schule oder aus der gleichen Schule (so in diesem Jahr) Erst- und Zweitkorrektor/in einigen sich auf Note

Drittkorrektur: Nur im Auftrag des Prüfungsvorsitzenden, wenn sich Erst- und Zweitkorrektor nicht einigen können.

Beispiel: Sachsen

Prüfungsfächer:

Fächer, die im Abitur geprüft werden:

verpflichtend: Deutsch, Mathematik

zur Wahl stehen: alle anderen Fächer, die in der Kursstufe von den Schüler/innen belegt werden

Anzahl der im Abitur geprüften Fächer:

3 schriftlich (P1, P2, P3), 2 mündlich (P4 und P5)

Fächer, die zentral geprüft werden:

alle schriftlich geprüften Fächer und sprachpraktischer Teil (Gespräch)

Prüfungsrelevante

Themenschwerpunkte:

Deutsch:

Lektürekanon – 6-7 Werke (nach Grund- und Leistungskurs unterschieden)

Interpretation (auch vergleichend)

literarische Erörterung

Mathematik:

Analysis, analytische Geometrie, Stochastik

Englisch:

Landeskunde (alle englischsprachigen Länder)

Kein Literaturkanon vorgegeben, sondern nur Genre, z.B. Kurzgeschichte, Roman, Drama (differenziert nach Grund- und Leistungskurs)

Prüfungsaufgaben:

Aufgabenkommission:

Anonyme Kommission, die nach Rotationsprinzip aus Kollegien des Landes zwei Jahre vor dem Termin zusammengestellt wird; Zuarbeit durch beauftragte Fachschaften.

Anzahl der vorgelegten Prüfungsaufgaben:

Deutsch: 3

Mathematik: Die Prüfungsarbeit besteht aus den zu bearbeitenden Pflichtteilen A, B und C sowie dem Wahlteil D, bestehend aus 2 Aufgaben

Englisch: 1 Textaufgabe (Teile A,B,C), bestehend aus: Reading, Composition, Translation und Sprachpraxis

Da kein Literaturkanon vorgegeben ist, können die Texte aus sehr unterschiedlichen Bereichen stammen.

Anzahl der zu bearbeitenden Aufgaben:

Deutsch: 1

Mathematik: Es sind alle Aufgaben der Pflichtteile zu bearbeiten. Aus dem Teil D ist eine der beiden Aufgaben zu bearbeiten.

Englisch: 1

Wer wählt die zu bearbeitenden Aufgaben aus?

Deutsch: Schüler/in

Mathematik: Schüler/in

Englisch: keine Auswahl

Korrekturverfahren:

Erstkorrektur: an der Schule, aber anonyme Schülerkennzeichnung

Zweitkorrektur: anonym an unbekannter Schule (Chiffre der Schule, Kennzahl des Schülers)

Drittkorrektur: anonym (Korrektoren werden von der Regionalstelle bestellt), wobei diese erst bei mehr als 3 Notenpunkten Differenz zwischen Erst- und Zweitkorrektor durchgeführt wird.

Drittkorrektor legt endgültige Note fest, wobei diese sich im Rahmen von Erst- und Zweitkorrekturergebnissen bewegen muss.



Zentrale Abschlussprüfungen: Entstehung, Struktur und Steuerungsperspektiven

Isabell van Ackeren

In einer aktuellen Bestandsaufnahme gibt dieser Beitrag einen Überblick über das sich rasch verändernde Feld der Organisation von schulischen Abschlussprüfungen in Deutschland. Dazu werden zentrale historische Entwicklungslinien der Organisation – insbesondere im Hinblick auf das Abitur – nachgezeichnet und die grundlegenden Prüfungsstrukturen in den Blick genommen. Abschließend werden die gängigen Argumente für bzw. gegen Zentrale Prüfungen gegenübergestellt und vor dem Hintergrund von Befunden der empirischen Bildungsforschung diskutiert.

Wie können Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen und die Qualitätsentwicklung durch zentrale oder dezentrale Prüfungsformen erreicht bzw. gefördert werden? Diese Frage war besonders seit der Publikation der TIMSS-Ergebnisse Mitte der 90er Jahre immer wieder Gegenstand bildungspolitischen Debatten.

Zentrale Prüfungen stellen in Bayern, Baden-Württemberg, dem Saarland sowie in den neuen Ländern einen traditionellen externen Evaluations-Strang dar. Alle Schülerinnen und Schüler bearbeiten hier am Ende der Pflichtschulzeit bzw. zum Abschluss der gymnasialen Oberstufe in bestimmten Schulformen und Fächern zur gleichen Zeit die gleichen Aufgabenstellungen – in der Regel mit Auswahlmöglichkeiten. Doch auch in der Mehrheit der bislang dezentral prüfenden Länder hat man sich auf den Weg zu mehr Zentralität gemacht, so dass Zentrale Prüfungen in Zukunft einen festen Platz hierzulande haben.

Allerdings zeigt eine Durchsicht der Forschungsergebnisse, dass die Einschätzung der Wirksamkeit Zentraler Prüfungen ausgesprochen uneinheitlich und die Befunde theoretisch und empirisch wenig belastbar sind. Die Einführung dieses Instrumentes ist somit eher auf politische Meinungsbilder als auf wissenschaftliche Befunde gestützt. Wie aber legitimieren sich die mit der zentralen Prüfungsform verknüpften Steuerungshoffnungen? Welche historischen wie aktuellen Schubkräfte hat diese Entwicklung? Was kann für, was gegen Zentrale Prüfungen sprechen?

Historische Entwicklungslinien

Bereits die Etablierung eines staatlich organisierten Schulsystems im Verlauf des 19. Jahrhunderts in Preußen (und in ähnlicher Weise im gesamten deutschsprachigen Raum) ging für das so genannte ‚höhere‘ Schulwesen, auf das sich die preußische Bildungsreform zunächst konzentrierte, mit der Zertifizierung der Reife und Befähigung zu einem Hochschulstudium in Form des Abiturs als Abgangszeugnis einher. Preußen führte als erster deutscher Staat das Abitur über drei Reglements zwischen 1788 und 1834 ein (vgl. Kraul 1984). Schulbildung, die in einer staatlich kontrollierten

Prüfung nachgewiesen werden muss, wurde zur notwendigen Voraussetzung akademischer Ausbildung und staatlicher Beamtenkarrieren. Dies alles geschah vor dem Hintergrund – und dies ist eine Konstante der Schulentwicklung – der Qualitätsklagen z.B. seitens der Universitäten. Bis 1834 wurde das Abitur immer verbindlicher und war schließlich fast ausnahmslos Voraussetzung für alle Studiengänge. Erzielt wurde damit die Loyalität der Beamtenschaft, die Qualifikation der ‚führenden‘ Schichten sowie die Möglichkeit für die Söhne des Bürgertums, sich über die erfolgreiche Teilhabe an höherer Bildung aus den Standesgrenzen zu befreien. Die Prüfungsorganisation oblag zu dieser Zeit der Einzelschule und war damit dezentral organisiert und kaum standardisiert. Es waren vielmehr die Lern- und Prüfungsinhalte, die im Zentrum der Debatten standen. So waren es insbesondere der Lehrplan und die Stundentafeln, mit denen man die Qualität schulischer Bildung und die Vergleichbarkeit der vergebenen Zertifikate zu sichern suchte.

Der weitere Verlauf des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts sowie die Weimarer und die nationalsozialistische Zeit brachten keine wesentlichen strukturellen Neuerungen für die Art der Prüfungsorganisation des Abiturs. Dies änderte sich erst Mitte des letzten Jahrhunderts mit der Einführung des Zentralabiturs 1945/46 im Saarland, Bayern, in den Vorgängerstaaten des heutigen Baden-Württemberg sowie in Rheinland-Pfalz, wo Zentrale Prüfungen nach der Besatzungszeit jedoch wieder abgeschafft wurden. Die Implementierung der Prüfungen geschah teilweise unter dem Einfluss der französischen Besatzung aus deren eigener Schultradition heraus. Für Bayern, das amerikanisch besetzt war, lässt sich vermuten, dass die Einführung des Zentralabiturs vor dem Hintergrund einer traditionellen zentralistischen Orientierung zu verstehen ist. Hingegen wurde im britisch besetzten Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Schleswig-Holstein kein zentral organisiertes

Abitur eingeführt, obgleich es seit 1862 ein solches in England gibt. Es lässt sich spekulieren, dass das Sendungsbewusstsein der Briten offensichtlich nicht so groß war wie das der Franzosen.

Die damit gegebene ungleiche Ausgestaltung der Prüfungsform blieb auch nach der von der KMK beschlossenen »Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe« 1972 bestehen. Die Vergleichbarkeit zwischen den Bundesländern wurde dadurch als gesichert angesehen, dass die KMK mit ihren Beschlüssen zu den »Standards für den mittleren Schulabschluss« und zu den »Einheitlichen Prüfungsanforderungen« Zielvorgaben gemacht hat, an denen sich die Länder orientieren.

Ein kurzer Blick auf die Situation in Ostdeutschland zeigt abschließend, dass sich die Einheitlichkeit der Bildungsinhalte und -strukturen im sozialistischen Staat konsequenterweise in identischen Abschlussprüfungen der 10. Klassen und im Abitur fortsetzte. Insgesamt offenbart sich damit ein breites Spektrum an historischen und aktuellen Einflussgrößen der Einführung von ZP.

Praxis zentraler Abschlussprüfungen

Zentrale Prüfungen gibt es in den bereits benannten süddeutschen Ländern sowie im Gebiet der ehemaligen DDR, fortgeführt nach der Wiedervereinigung 1990 (ausgenommen Brandenburg; dort wurden sie erst 2005 wieder eingeführt). Hamburg hat 2005 für alle Schulabschlüsse zentrale Elemente implementiert. Für das Abitur betrifft dies bislang zehn Fächer. Schleswig-Holstein hat beschlossen, in Kernfächern diesem Verfahren 2009 in Kooperation mit Hamburg zu folgen. Als Reaktion auf die PISA-Resultate hat auch Niedersachsen zentrale Prüfungen zum Frühjahr 2006 eingeführt, die durch variable Komponenten der Schulen ergänzt werden. Bremen plant das Zentralabitur ab 2007/2008 (zunächst in den Leistungsfächern

Deutsch, Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften) und gestaltet bereits seit 2005/2006 den Abschluss der Klasse 10 mit zentralen Aufgabenstellungen. Hessen führte bereits zum Schuljahr 2003/2004 ZP in Klasse 10 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch in der Realschule ein und stellt mittlerweile auch in der schriftlichen Abiturprüfung landesweit einheitliche Prüfungsaufgaben (»Landesabitur«). In Berlin wurden das Zentralabitur zum Schuljahr 2006/2007 sowie zentrale Abschlussprüfung zum Erwerb des mittleren Schulabschlusses eingeführt und auch in Nordrhein-Westfalen wurden erstmals für die schriftlichen Prüfungen im Abitur 2007 die Aufgaben landeseinheitlich für das jeweilige Abiturfach gestellt. Dies gilt gleichermaßen für Prüfungen am Ende der Klasse 10 in Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache. Lediglich Rheinland-Pfalz will an der dezentralen Prüfungsregelung festhalten.

Das zentrale Prüfungsverfahren ist teils sehr unterschiedlich geregelt: So benennt Baden-Württemberg – wie die meisten Bundesländer – Schwerpunktthemen, Bayern hingegen erklärt den Lehrplan für insgesamt verbindlich (vgl. Klemm 1998). Für die Aufgabenentwicklung werden in der Regel Kommissionen mit erfahrenen Lehrkräften gebildet, die im jeweils betroffenen Jahrgang keine eigenen Abitursekurse betreuen. Um ein möglichst hohes Maß an Vergleichbarkeit der Anforderungen und Einheitlichkeit der Bewertung zu gewährleisten, werden den Prüfungsaufgaben konkrete Korrektur- und Bewertungsvorgaben beigelegt.

Bei den Korrekturverfahren gibt es wiederum unterschiedliche Strategien: In Bayern und dem Saarland kommen Erst- und Zweitkorrektoren aus der Schule des Prüfungskandidaten, in vielen anderen Ländern gibt es eine Mischung aus internen und externen Korrektoren. In Baden-Württemberg versucht man besonders konsequent, das Verfahren zu objektivieren: So darf die den Kurs unterrichtende Lehrkraft

nicht im Prüfungsraum anwesend sein. Nach der Korrektur durch den Kurslehrer verteilen die Oberschulämter die Arbeiten zur Zweitkorrektur, wobei die Korrektoren die Bewertung der Erstkorrektur, die auf einem gesonderten Blatt vermerkt wird, nicht erfahren. Die Klausuren gehen dann an anonyme Drittkorrektoren (Fachberater bzw. Fachabteilungsleiter). Sie legen schließlich die Noten endgültig fest, wobei sie sich nur zwischen den Noten der Erst- und Zweitkorrektur bewegen dürfen. Solche Differenzen der Prüfungsgestaltung könnten bereits zu unterschiedlichen Effekten bei der angestrebten Standardsicherung führen.

Erwartete Steuerungswirkungen

Die Debatte um Vor- und Nachteile von Zentralen Prüfungen wurde einerseits ausgelöst durch die Ergebnisse der internationalen Leistungsstudien, in denen dem deutschen Schulsystem mangelnde Leistungsfähigkeit und damit ein Defizit im Bereich der Qualitätssicherung bescheinigt wurde. Andererseits wird der Diskurs auch dadurch stark beeinflusst, dass die Leistungsstudien auf die große Spreizung zwischen den Schulen der Bundesländer und damit auf mangelnde Vergleichbarkeit der zu Berechtigungen führenden Zertifikate hingewiesen haben. Dieser Gesichtspunkt gewinnt noch dadurch ein zusätzliches Gewicht, dass die eingeleitete Verstärkung der Selbstständigkeit der Einzelschule die Sicherung der Vergleichbarkeit der Arbeitsergebnisse erforderlich macht (van Ackeren & Bellenberg 2004). Die Argumente der Befürworter bzw. der Gegner von Zentralen Prüfungen vollziehen sich in diesem Kontext (Köster-Bunselmeyer 2000; Müller 1998).

Das Instrument ‚Zentralprüfung‘ wirke – so die Sicht der Kritiker – mit Blick auf die angekündigten Prüfungsthemen und den hohen Vorbereitungsgrad normierend auf den Unterrichtsprozess und führe zu thematischer Engführung (»teaching to the test«). Damit verknüpft ist die These, dass diese Form der

Prüfung reproduktives Lernen fördere sowie verständnis- und anwendungsorientierte Arbeitsformen unterdrücke. Zudem seien Inhalte von zentraler Stelle kaum mit der erforderlichen Tiefe der Aufgabenstellungen als Folge einer mangelnden Passung mit dem tatsächlichen Unterricht abfragbar. Auch könnten für bestimmte Fächer schwerlich einheitliche Bewertungskriterien formuliert werden. Schließlich berücksichtige diese Prüfungsform nicht die unterschiedlichen Bedingungen der Leistungserbringung in den Schulen, da kaum nachzuprüfen sei, ob ein bestimmtes Thema bereits in allen Facetten im Unterricht besprochen wurde.

Umgekehrt berufen sich die Befürworter auf einen geringeren Arbeitsaufwand für Lehrkräfte, die die Aufgaben nicht entwickeln müssen und damit für andere schul- und unterrichtsbezogene Aufgaben zeitliche Ressourcen gewinnen. Zudem argumentieren sie, dass Zentrale Prüfungen Mindestnormen und die Abdeckung eines breiten Stoffgebietes sichern helfen, dass eine allmähliche Anhebung des Anspruchsniveaus durch ausufernde Begründungspflichten verhindert werden könne, dass Klausuren nicht zu intensiv und somit unfair vorbereitet werden könnten und dass die Akzeptanz schulischer Zertifikate, die auf standardisierten Prüfungen basieren, in ausbildenden Systemen und am Arbeitsmarkt größer sei. Schließlich wird erwartet, dass die jährliche zentrale Messung und Bewertung der Schülerkompetenzen die Chance bietet, den Unterricht selbst zu adjustieren und didaktische Entwicklungsprozesse anzuregen.

Forschungsbefunde

Betrachtet man die zuvor dargestellten Thesen im Lichte der TIMSS-Ergebnisse, die bisher als einzige Leistungsstudie für eine Bundesländer vergleichende Analyse zur Wirkung der Prüfungsorganisation aus deutscher Perspektive explizit herangezogen wurde, so zeigt sich, dass Zentrale Prüfungen offen-

bar im untersten Leistungsbereich in den getesteten Domänen (Mathematik und Physik) standardisierend wirkt und auf den höchsten Kompetenzstufen zu leicht erhöhten Schüleranteilen gegenüber der Verteilung in Ländern mit dezentraler Prüfungsorganisation führt (Baumert/Watermann 2000). Allerdings könnten die Effekte auf der TIMSS-Datenbasis verzerrt sein, da sich in den Resultaten möglicherweise der höhere Stellenwert mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Inhalte in Verlängerung der DDR-Tradition noch widerspiegelt.

Auch der Versuch einer Bundesländer vergleichenden Reanalyse der PISA-Daten führt nicht nennenswert weiter (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002; PISA-Konsortium Deutschland 2005): In der Gruppe der leistungsstärksten Länder finden sich bei den Gymnasien in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen sowohl Länder mit Zentralen Prüfungen (z.B. Bayern bei PISA 2000 und 2003 und Baden-Württemberg bei PISA 2000) als auch solche mit dezentraler Prüfungsform (z.B. Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz bei PISA 2000). Zudem gibt es zentral prüfende Länder, die im Vergleich der Länder eher unterdurchschnittlich abschneiden (z.B. Sachsen-Anhalt, PISA 2000), was nicht für die Sicherung von Mindeststandards allein durch zentrale Examina spricht. Zudem finden sich auch in zentral prüfenden Ländern erhebliche Leistungsunterschiede zwischen den Einzelschulen.

Auf der anderen Seite gibt es in vielen PISA-»Gewinnerstaaten« zentralisierte Prüfungssysteme, so z.B. in England, Finnland und den Niederlanden, wo die Arbeiten – abweichend vom deutschen Verfahren – auch zentral ausgewertet und benotet werden. Dem steht aber wiederum ein Land wie Belgien gegenüber: Der flämische Teil Belgiens kommt als einer der PISA-Spitzenreiter in allen drei Domänen ohne Zentrale Prüfungen aus; gleichwohl gibt es ein ausdifferenziertes Schulinspektionssystem, mit dem die prozess- und nicht die produktbezogene Evaluation von Schule favorisiert wird, um

einzel schulische Entwicklung rechtzeitig und von innen heraus anzuregen (van Ackeren, 2008). Offensichtlich ist das Ziel der Vergleichbarkeits-sicherung schulischer Leistungen sowie der Qualitätsentwicklung nicht zwingend an Formen Zentraler Prüfungen gebunden.

Über diese wenigen Befunde hinaus fehlen empirisch belastbare Forschungsergebnisse etwa zur Klärung der Fragen nach der heimlichen Normierung der Unterrichtsinhalte, der möglichen Verstärkung von Memorierstrategien durch die Prüfungen oder der nach einem direkten Zusammenhang zwischen der Prüfungsorganisation und der Aufgabenstellung. Bisher liegen dazu nur wenige und unsystematische qualitative Betrachtungen von Aufgabenstellungen vor. Der notwendige Forschungsbedarf ist damit umrissen.

Literatur

van Ackeren, I. (2008): *Viel Prozessorientierung, kaum Outputkontrolle. Inspektion als Element der Schulentwicklung in der Flämischen Gemeinschaft. In: Tertium Comparationis, 2, 3-21*

van Ackeren, I. & Bellenberg, G. (2004): *Parallelarbeiten, Vergleichsarbeiten und Zentrale Abschlussprüfungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: H.-G. Rolff u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13, Weinheim und München 2004, S. 125-159*

Baumert, J. & Watermann, R. (2000): *Standardisierung durch die Abiturprüfung. Zentralabitur oder dezentrale Prüfungsorganisation? In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), TIMSS III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie, Band 2 (S. 341-351). Opladen*

Klemm, K. (1998): *Steuerung der Schulentwicklung durch zentrale Leistungskontrollen?. In: H.-G. Rolff u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 10 (S. 271-294).. Weinheim und München*

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen*

Köster-Bunselmeyer, D. (2000): *Zentrale oder dezentrale Prüfungen – was ist besser?. Schulverwaltung NRW, 11, 297-298*

Kraul, Margret (1984). *Das deutsche Gymnasium 1780-1980. Frankfurt a.M.:*

Müller, U. (1998): *Zentrale Aufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung. Auswirkungen, Entstehung und Bewertung. Schulverwaltung Ausgabe Baden-Württemberg, 7-8, 165-168*

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?. Münster*

Der Aufsatz ist erschienen in: Pädagogik 59, H. 3 (2007), Nachdruck mit freundlicher Genehmigung der Autorin. Prof. Dr. Isabell van Ackeren ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz.

Abiturnoten- Ländervergleich 2005 – kein Grund für bundes- weites Zentralabitur

Marianne Demmer

Einen umfangreichen Abiturnoten-Ländervergleich für den Jahrgang 2005 hat das Sekretariat der Kultusministerkonferenz veröffentlicht.

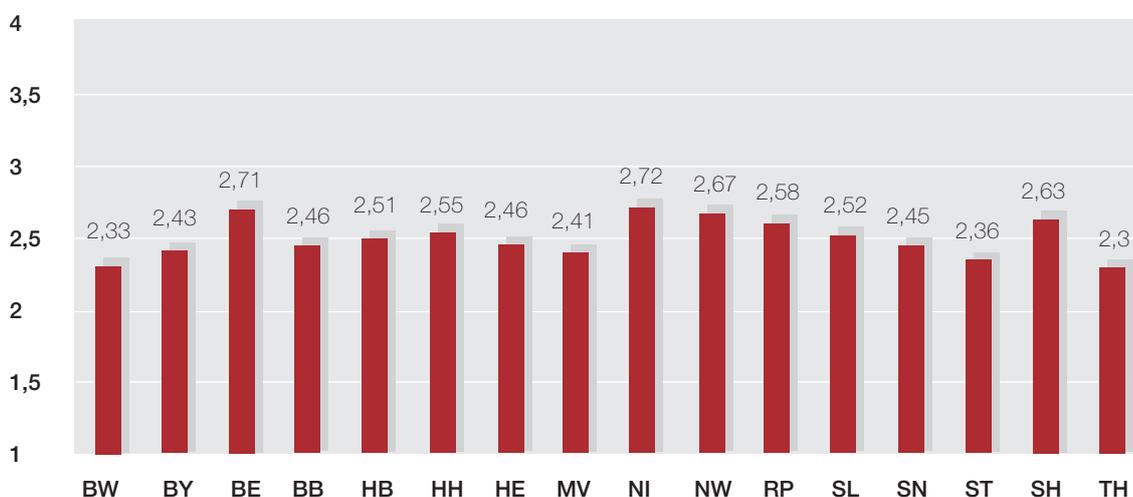
Die Durchschnittsnoten der Bundesländer liegen zwischen 2,3 in Thüringen und 2,72 in Niedersachsen. (Grafik 1) Mit diesem geringfügigen Unterschied von weniger als einer halben Notenstufe lässt sich weder ein seriöses Bundesländerranking machen noch ein bundesweites Zentralabitur begründen – sollte man

meinen. Die thüringische Landesregierung stört das jedoch nicht. Sie lässt sich durch eine Daten verliebte Presse mit der Schlagzeile feiern „Thüringer Abiturienten sind die besten“. Spiegel-online legt mit der Mitteilung nach „Ostdeutsche räumen die besten Noten ab“. Die Hamburger Bildungssenatorin nimmt den Unterschied von einer viertel (!) Notenstufe zu Thüringen zum Anlass, im Abendblatt ein bundesweites Zentralabitur zu fordern. Hamburgs Abiturienten erreichten einen Notendurchschnitt von 2,55.

Gleichwohl ist die vermutlich nicht ohne Grund gerade jetzt bekannt gewordene Notenstatistik der KMK interessant. In Baden-Württemberg und Thüringen, Ländern mit Zentralabitur und den niedrigsten Durchschnittsnoten, fällt auf, dass nur etwas mehr als ein Prozent das Abitur nicht bestehen, während in Berlin zum Beispiel mehr als acht Prozent nicht zum Erfolg kommen. (Grafik 2)

Grafik 1

Notendurchschnitt Abitur an allgemeinbildenden Gymnasien und integrierten Gesamtschulen in den Bundesländern 2005



Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. IVD/Statistik. Abiturnoten an allgemeinbildenden Gymnasien und integrierten Gesamtschulen Schuljahr 2004/2005. Vom 11.12.2006. Eigene Grafik

Grafik 2 Nicht bestandene Abiturprüfungen in den Bundesländern in Prozent 2005



Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD. IVD/Statistik. Abiturnoten an allgemeinbildenen Gymnasien und integrierten Gesamtschulen Schuljahr 2004/2005. Vom 11.12.2006. Eigene Grafik

Grafik 3 Verteilung der Abiturnoten an allgemeinbildenen Gymnasien und integrierten Gesamtschulen in den Bundesländern 2005



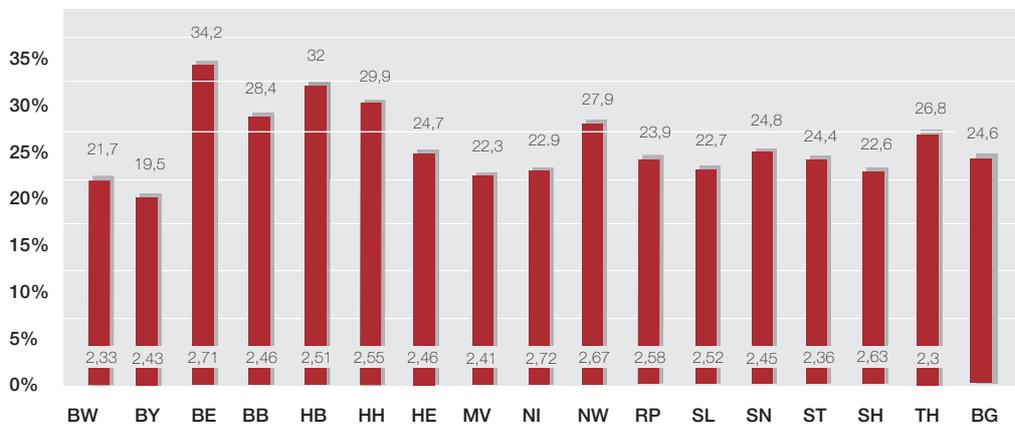
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD. IVD/Statistik. Abiturnoten an allgemeinbildenen Gymnasien und integrierten Gesamtschulen Schuljahr 2004/2005. Vom 11.12.2006. Eigene Grafik

Sehr bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass in Baden-Württemberg und Thüringen ca. 30 Prozent der Abiturienten mit einem Notendurchschnitt von 1,9 und besser abgeschnitten haben. (Grafik 3) Wenn man als Begründung nicht die größere Genialität der Gymnasiasten und ihrer Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg und Thüringen gelten lassen will, bleibt nur, dass die Benotung entweder recht milde war oder leichtere Aufgaben gestellt wurden. Welche Rolle es spielt, wie groß der

Abiturientenanteil an dem jeweiligen Jahrgang ist, ist schwer zu beurteilen. (Grafik 4) Ein linearer Zusammenhang ist jedenfalls nicht erkennbar. Niedersachsen hat bei einem Abiturientenanteil von nur 22,9 Prozent mit 2,72 fast die gleiche Durchschnittsnote wie Berlin (2,71) mit einem Abiturientenanteil von 34,2 Prozent. Auffällig ist in diesen Ländern jedoch, dass nur knapp über 10 Prozent der Abiturienten einen Notendurchschnitt besser als zwei (1 bis 1,9) erreichten, während in

Grafik 4

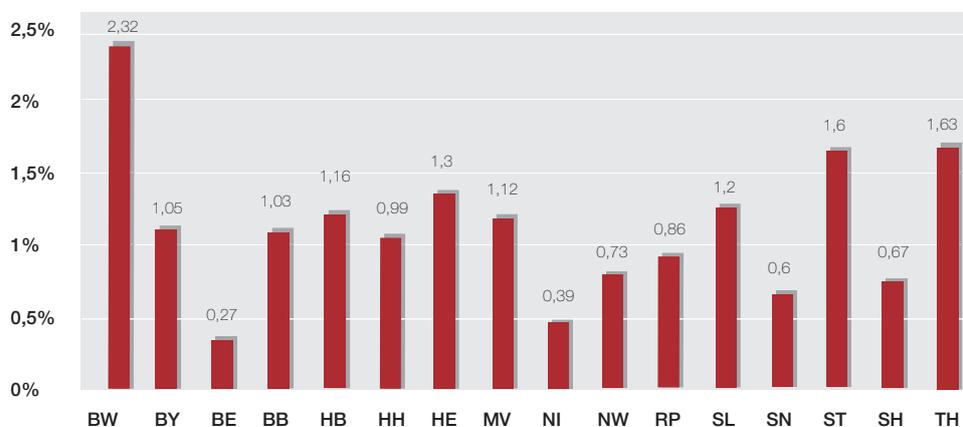
Abiturientenanteil an der gleichartigen Wohnbevölkerung in Prozent
Abitur an allgemeinbildenen Gymnasien und integrierten Gesamtschulen 2005
– Vergleich mit Abiturdurchschnittsnote –



Quelle: statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 181 - Mai 2007.
Schüler-Klassen-Lehrer und Absolventen der Schulen 1996-2005; eigene Grafik

Grafik 5

Abiturnote „sehr gut“ an allgemeinbildenen Gymnasien und integrierten
Gesamtschulen in den Bundesländern 2005 in Prozent



Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD. IVD/Statistik. Abiturnoten an allgemeinbildenen Gymnasien und integrierten Gesamtschulen Schuljahr 2004/2005. Vom 11.12.2006. Eigene Grafik

Thüringen und Baden-Württemberg ein Drittel der Abiturientinnen zu den „Spitzenleuten“ gehörten. (Grafik 5) In Baden-Württemberg gehörten 2005 stolze 583 Abiturienten zu den „absoluten Überfliegern“ mit Spitzennote sehr gut und besser, das entspricht 2,3 Prozent. Im Vergleich dazu kommen Berlin und Niedersachsen nur auf kümmerliche 0,3 und 0,4 Prozent in dieser Gruppe. Offenbar wird in diesen Bundesländern strenger benotet als in Baden-Württemberg, wo auch – wie in Thüringen – der

Anteil derer, die mit Durchschnittsnote drei und schlechter das Abitur bestanden haben, unter 20 Prozent liegt, während er in Berlin und Niedersachsen doppelt so hoch ist. Und beide Länder haben kein Zentralabitur! Die Meinung, das Zentralabitur sei besonders anspruchsvoll und ein Garant für Qualität, kann nach diesen Zahlen wohl nur als langjährige gut gepflegte Illusion bezeichnet werden.

Marianne Demmer

Positionen

Düsseldorfer Gewurstel – Supergau Zentralabitur

Kommentar zum Abitur 2008 in Nordrhein-Westfalen

Augen zu und durch – dies scheint die Strategie des Schulministerium zu sein, das selbst verursachte Desaster unter den Teppich zu kehren. Die massiven Vorwürfe aus Gymnasien, Gesamtschulen und Weiterbildungskollegs beziehen sich auf folgenschwere Fehler in den zentral gestellten schriftlichen Prüfungsaufgaben. Es scheint die Ministerin Barbara Sommer bislang nicht zu stören, dass sich dadurch die Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern erheblich verschlechtern. Selbst nach Offenlegung aller Details in zahlreichen Fächern zeigte sie sich unbeeindruckt und wies jede Kritik zurück. Da halfen auch keine verzweifelten Anrufe von Eltern oder sachliche Hinweise zum Krisenmanagement durch Lehrerverbände, Schüler- und Elternvertretungen. Was ist geschehen: Dramatische Konsequenzen hatte die Leistungskursprüfung durch die Geometrieaufgabe. Tageszeitungen in ganz NRW berichteten, dass komplette Mathe-Kurse in die Abweichungsprüfung müssen. Viele gute Schülerinnen und Schüler sehen sich ihrer Chancen in Numerus-Clausus-Fächern beraubt. Das sei »alles nicht so schlimm«, kommentierte der Fachdezernent Herr, Psarski (Regierungsbezirk Arnsberg) die Situation. Seine Reaktion ist verständlich, wenn man weiß, dass er die Auswahl der Aufgabe zu verantworten hat. In den Fächern Erdkunde, Erziehungswissenschaft, Geschichte, Deutsch und Physik enthielten die Aufgaben teilweise sinnentstellende Fehler. In Erziehungswissenschaft fiel das eine Stunde nach Prüfungsbeginn auf, und Schulleitungen, die gerade zufällig die Email des Ministeriums einsahen, konnten mehr Bearbeitungszeit gewähren. Für die anderen Prüflinge, die davon während der Klausur nichts erfuhren, wurde keine Regelung bekannt gegeben. Ähnliches ereignete sich im Fach Chemie. Doch diese Pannen fallen vergleichsweise weniger ins Gewicht als solche, die durch die Materialschlacht – und nicht das Anforderungsniveau - im Fach

Biologie verursacht wurden. Auch die mit »sehr gut« vorbenoteten Prüflinge konnten nur Teile der Aufgaben bearbeiten. Da half den Lehrkräften auch nicht der lapidare Hinweis der Ministerin auf die Möglichkeit, »Bewertungsspielräume auszunutzen«, der die Schulen über die Presse erreichte - dies können sie durch den Abiturerlass ohnehin. Sollten etwa Erst-, Zweitgutachter oder Drittgutachter etwa Punkte für Aufgaben vergeben können, die nicht bearbeitet wurden? Gegenüber dem Schulausschuss legte Ministerin Sommer am 21.5.08 das Verfahren der sogenannten Qualitätssicherung bei der Aufgabenerstellung offen. Es stellt ein Lehrstück überstrukturierter Bürokratie dar und ist offenkundig gescheitert: Bis zu 14 Erarbeitungsphasen und wissenschaftliche "Checks" haben zu einem katastrophalen Ergebnis geführt. Jedes Wirtschaftsunternehmen würde das Verfahren überprüfen oder auch die Projektleitungen absetzen. Qualitätssicherung heißt dagegen in Düsseldorf, dass gar nichts geschieht. »Wenn das Ministerium nicht in der Lage ist, die Mängel zu beheben, dann muss man das Zentralabitur wieder abschaffen«, fordert Dorothea Schäfer (GEW). In einigen Regierungsbezirken ließen die Juristen auf die Anfrage verzweifelter Schulleitungen über das Telefon einen besonderen Coup verlauten: Der Zentrale Abiturausschuss könne abschließend die Endnote einer Prüfung festlegen. Dabei seien auch erhebliche Abweichungen von der Klausurkorrektur möglich. Tage später galt diese Regelung plötzlich nicht mehr. Dann intervenierte die Düsseldorfer Staatskanzlei bei Ministerin Sommer und plötzlich konnten alle Matheklausuren neu geschrieben werden. Den Schülerinnen und Schülern wird bei diesem Gewurstel aber wohl nichts anders übrig bleiben, als Widerspruch einzulegen. Aber auch das wird im Hause von Frau Sommer vermutlich nur Gleichgültigkeit hervorrufen.

Andreas Disselnkötter



Und was sagen Schülerinnen und Schüler dazu?

zusammengestellt von Stephan Mertens

Auch wenn die Zielgruppe des Zentralabiturs vielleicht noch nicht alle Zusammenhänge einer Abwägung zwischen dezentralem und zentralem Abitur überschauen kann, so geben die Positionen der Betroffenen doch Hinweise darauf, welche Wirkungen solche Maßnahmen erzielen. Deshalb haben wir eine Schülerfunktionärin, die sich an anderer Stelle geäußert hatte und einen „normalen“ uns bekannten Schüler gebeten, einen Text für unsere Broschüre zu verfassen. Die Stellungnahmen von Lea Elahi (Landeschüler/innenvertretung NRW) und Tobias Kühne aus Berlin zeigen die Bandbreite der möglichen Meinungen zum Zentralabitur, was sicher auch aus den vielfältigen Ausprägungen der Abiturdurchführung und den unterschiedlichen Traditionen resultiert.

Lea Elahi hatte sich im Heft 3/07 der Zeitschrift Pädagogik kritisch positioniert:

„Zentrales Argument von Befürwortern [...] ist, mit zentralen Abschlussprüfungen das Bildungsniveau anzugleichen [...] und generell zu verbessern. Dabei wird wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass alle Schüler gleichermaßen [...] vorbereitet werden.“ „Dies müsste so sein, dies ist aber nicht so: [...] Der Schulalltag hat mit den schönfärberischen

theoretischen Grundannahmen derer, die das Zentralabitur befürworten, nicht viel zu tun.“

Sie spitzt diesen Teil der Argumentation zu und sagt: „Leistungen von Schülerinnen und Schülern sind [...] vor allem [...] ein Spiegelbild der Qualität der Lehrkräfte und der vorherrschenden Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulen.“ Denn „kommen Lehrkräfte ihren Pflichten nicht ausreichend nach, bedeutet dies [...], dass ihre Schüler bei dem Zentralabitur für die schlechten Lehrerleistungen bestraft werden. [...] Schließlich müssen die Schüler sich mit den Folgen eines schlechten Abschlusses [...] arrangieren.“ Weiterhin fragt sie, ob „die Mitglieder der Kommission, die die zentralen Aufgaben stellen [...] kompetent genug (sind), um einem ganzen Abschlussjahrgang in Nordrhein-Westfalen die Aufgaben zu stellen. Wer misst ihre Fähigkeiten und Kompetenzen?“

Auch der an den meisten Schulen herrschende Alltag, „der geprägt ist von zahlreichen Fehlstunden aufgrund von Lehrermangel“ führt dazu, dass „das im Zentralabitur geforderte Pensum häufig gar nicht erreicht werden kann“, was eine zusätzliche Belastung darstellt. Dadurch „werden die Schülerinnen und Schüler gezwungen, sich mehr denn je eigenständig auf die Abschlussprüfung vorzubereiten. Generell erwarten die Lehrer, dass sie jetzt mehr Eigeninitiative ergreifen [...]“.

Insgesamt befürchtet Sie, dass durch „die Art der Abschlussprüfungen [...] die optimale individuelle Entwicklung von Schülern behindert“ wird. „Individuelle Förderung wird hintangestellt und als Konsequenz werden die Schüler in allen Bereichen nur »mittelmäßig? [...] Die Rahmenbedingungen für die Entwicklung eines kreativen, freien, offenen und dynamischen Unterrichtsstils sind damit gekappt. Gefördert wird dagegen Mittelmäßigkeit, Gleichmacherei [...]“.

Auch eine Argumentation mit den positiven Erfahrungen der PISA-Gewinnerländer bei ihren

zentralen Prüfungen hält sie nicht für tragfähig, da dort andere Traditionen bestehen und es primär nicht um Selektion sondern um Diagnose gehe, was ja nachweislich in unserem System anders sei.

Abschließend betont Sie, dass „das Zentralabitur [...] an den Bedürfnissen und an den Notwendigkeiten für eine gute (Aus-)Bildung vorbei“ geht.

Tobias Kühne, der 2007 sein Abitur in Berlin absolviert hat, stellt seine persönlichen Ansichten zu diesem Thema so dar:

„In meinem Englischkurs hat die Ungewissheit über die Aufgaben der nahenden Zentralklausur zu einem straffen und kompetenzorientierten Unterricht geführt. Er hat mich dazu veranlasst, innovativer, bewusster und autodidaktischer zu lernen: statt Stoff, Phrasen und Vokabeln auswendig zu lernen, habe ich mich verstärkt mit englischsprachigen Medien beschäftigt und Wissen aus den Fächern Englisch, Politik und Geschichte in den Kontext der jeweils anderen gesetzt. Meine Lernfähigkeiten steigerten sich enorm.

Ähnliches gilt für meine besondere Lernleistung (BLL): Sie hat mich zweifellos einem starken Druck ausgesetzt, da ich neben dem normalen Schulalltag selbstständig recherchieren und Probleme lösen musste.

Dieser Druck war jedoch nichts Schlechtes – es ist ein Teil des späteren Lebens, unter Zeitdruck zu stehen und mehrere Probleme parallel lösen zu müssen. Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Zeitmanagement, Ausdauer, Innovation und das Setzen von Prioritäten sind dabei entscheidend. Die 5. Prüfungskomponente/BLL ist eine Neuerung, die die Schüler besser auf den Studienalltag vorbereitet.

Der mit dem Zentralabitur verbundene Druck und die Ungewissheit über den abgefragten Stoff wirkten sich somit positiv auf meine Lern- und Problemlösungskompetenzen aus. Freilich war es mit viel Arbeit verbunden; jedoch: Der beste Weg ist selten der einfachste.



Oft wird beklagt, dass Schüler in ihrer Vorbereitung auf das Zentralabitur hilflos von inkompetenten Lehrern abhängig sind. Dieser Argumentationsansatz ist schlichtweg falsch und symptomatisch für das mit dem Leistungsabfall einhergehende Fehlen von Eigeninitiative und Verantwortungsbereitschaft seitens der großen Mehrheit der Schüler. Von 17 bis 19jährigen Gymnasiasten sollte zu erwarten sein, dass sie dem ominösen Problem „Zentralabitur“ selbst entgegen treten, wenn sie sich von ihren Lehrern nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Kein Schüler der 12. und 13. Klasse ist abhängig von seinem Lehrer, sondern einzig und allein von seinem Willen zu Engagement und autodidaktischem Lernen! Gerade der Fakt, dass der abgefragte Stoff nicht bekannt ist, lässt die wirkliche Lern- und Problemlösungskompetenz eines Schülers zu Tage treten und konfrontiert ihn mit seinen Defiziten. Das Zentralabitur ist als Chance zu werten, seine Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Dazu muss es offensiv und bewusst angegangen werden, was gleichzeitig eine Verringerung der Gefahr, „unfaire“ Aufgaben zu erhalten, bewirkt.

Des Weiteren wird in Verbindung mit dem Zentralabitur häufig der Verlust der individuellen Förderung der Schüler bemängelt. Dies ist falsch, da jeder Schüler mit der 5. PK eine Aufgabe nach sei-

nen eigenen akademischen Neigungen wählen und unter der Betreuung eines Lehrers verfolgen kann. Dass der Unterricht aufgrund des Zentralabiturs breiter gefächert werden muss, ist eine positive Sache, da man für das Studium ein breites Repertoire an Kompetenzen benötigt. Die Spezialisierung erfolgt mit dem Studium selbst.

Zusammenfassend konstatiere ich, dass das Zentralabitur eine Herausforderung darstellt. Es hilft jedoch nichts, sich durch das Finden von Sündenböcken von der daraus resultierenden Ver-

antwortung freizumachen. Wenn unsere Schüler bessere Leistungen erzielen sollen, so müssen sie stärker gefordert werden, denn mit einem bildungspolitischen Schmusekurs ist in einem globalen Wettbewerb, dem sich keiner entziehen kann, nichts zu reißen. Das Zentralabitur ist ein erster Schritt auf diesem Weg, mögen sich auch viele über seine Steinigkeit beklagen. Der beste Weg ist selten der einfachste.“

Stephan Mertens ist Mitglied im Bundesfachgruppenausschuss Gymnasien der GEW

Das Zentralabitur

Ein Diskussionspapier der GEW

Nachdem bis zum Ende des 20. Jahrhunderts nur in wenigen westdeutschen sowie den ostdeutschen Bundesländern die Abiturprüfung als Zentralabitur durchgeführt wurde, hat inzwischen eine weitgehend flächendeckende Umstellung stattgefunden.

Aus den internationalen Vergleichsstudien ist keine Begründung für die Überlegenheit von zentralen Prüfungen abzuleiten, auch wenn diese immer wieder als Begründung für die Notwendigkeit der Abschaffung der dezentralen Verfahren angeführt werden.

Kriterium für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit eines Abiturverfahrens müsste sein, ob die der gymnasialen Oberstufe gesetzten Ziele wie Studier- bzw. Berufsfähigkeit und Allgemeinbildung in ausreichendem Maße erreicht wurden. Darüber hinaus sind Schlüsselqualifikationen wie die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten, Selbstständigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Kreativität und Teamfähigkeit von grundlegender Bedeutung.

Zum Erwerb solcher Fähigkeiten bedarf es einer Atmosphäre, die frei ist von Stofffülle und Prüfungsdruck. Es handelt sich um Lernprozesse, die sich weitgehend der Überprüfung mittels punktueller, schriftlich zu lösender Aufgaben entziehen.

In einer schriftlichen Abiturprüfung lassen sich hauptsächlich Wissen, schriftliche Ausdrucksfähigkeit, logisches Denken, Argumentations- und Kritikfähigkeit überprüfen.

Die Form der Abiturprüfung ist daran zu messen, wie weit sie ermöglicht, die genannten Fähigkeiten zu überprüfen und ob sie gleichzeitig auch während der gymnasialen Oberstufe Raum lässt für den Erwerb der geforderten, nicht schriftlich abprüfaren Kompetenzen.

In Ländern mit langjähriger Tradition identifizieren sich auch viele GEW-Kolleginnen und Kollegen mit dem Zentralabitur, während z. B. in Hessen, Niedersachsen, Hamburg, Bremen oder Nordrhein-Westfalen das dezentrale Abitur auch in Kreisen des Philologenverbandes verteidigt wurde.

Offenbar spielt das System, in dem Lehrerinnen und Lehrer sozialisiert sind, eine weitaus wichtigere Rolle für die Beurteilung einer bildungspolitischen Maßnahme als politische Einstellungen.

Die GEW lehnt zentrale Prüfungen ab, auch wenn ein dezentral durchgeführtes Abitur für die beteiligten Lehrkräfte und die Schulaufsicht aufwendiger ist.

Die Gestaltungsspielräume, die sich in einer Oberstufe, an deren Ende kein Zentralabitur steht, erschließen, rechtfertigen nach Ansicht der GEW den punktuellen Mehraufwand. Sie fordert aber auch, den Lehrkräften für die zusätzliche Arbeitsleistung ausreichend Entlastung zu gewähren.

Die Absicht der folgenden Ausführungen ist, den oft ideologischen Gehalt der Argumente für und wider das Zentralabitur offen zu legen.

Im Folgenden setzen wir uns mit zentralen Argumenten der Befürworter des Zentralabiturs und den Rückwirkungen zentraler Prüfungsformen auf den Unterricht auseinander.

Behauptungen und Entgegnungen

Es wird behauptet, diese Art der Prüfung habe im Wesentlichen die folgenden vier Vorteile:

Behauptung Nr.1:

Das Zentralabitur bietet mit seinem anonymen Korrekturverfahren ein Höchstmaß an Objektivität.

Entgegnung:

Die Subjektivität der Notengebung ist vielfach nachgewiesen. Sie ist nicht dadurch aus der Welt zu schaffen, dass ein detaillierter Erwartungshorizont vorgegeben wird. Immer müssen bei einer Korrektur auch nicht formalisierbare Entscheidungen getroffen werden, die z.B. voraussetzen, dass der vorhergegangene Unterricht bekannt ist. In diesen Fällen ist eine sinnvolle Beurteilung nur möglich, wenn die Kriterien für die Notengebung im Einzelfall offengelegt und zur Disposition gestellt werden. Dies schließt ein anonymes Korrekturverfahren aus.

Behauptung Nr.2:

Der einheitliche Lehrplan und die daran orientierte zentrale Abiturprüfung garantieren Vergleichbarkeit und Chancengleichheit

Entgegnung:

Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist eine Fiktion, da die Lernvoraussetzungen, die Lernsituationen und die Lehrerpersönlichkeiten ungleich sind. Im Falle von unklaren Formulierungen oder bei Fehlern, die auch bei zentral gestellten Aufgaben immer wieder vorkommen, muss die Möglichkeit zu Rückfragen gegeben sein.

Behauptung Nr.3:

Nur das hohe Anforderungsniveau des Zentralabiturs sichert die Qualität des Abiturs.

Entgegnung:

Überprüft man die Abituraufgaben der Länder mit Zentralabitur, so stellt man fest, dass der Anteil abfragbaren „Wissens“ einen hohen Anteil hat. Diese Form der Aufgabenstellung ergibt sich zwangsläufig aus der zentralen Prüfung. Bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ist der kleinste gemeinsame Nenner reproduzierbares Wissen. Kritik- und Argumentationsfähigkeit sind nur schwer durch einen vorgegebenen Erwartungshorizont in einem anonymen Korrekturverfahren abzudecken. Niveau im Sinne eines Zentralabiturs bedeutet damit in erster Linie die Fähigkeit, eine möglichst große Stofffülle memorieren und reproduzieren zu können. Damit werden Schüler und Schülerinnen benachteiligt, die sich teure Repetitorien oder die Musteraufgaben einschlägiger Verlage nicht leisten können.

Behauptung Nr.4:

Das Zentralabitur spart Arbeit.

Entgegnung:

Bezogen auf die einzelne Lehrkraft mag diese Behauptung stimmen, zumindest wenn sie zum ersten Mal einen entsprechenden Kurs unterrichtet. Betrachtet man aber das gesamte Verfahren, ist das Zentralabitur enorm aufwändig und schwerfällig. Der mit dem dezentralen Abitur verbundenen Arbeitsbelastung ist mit anderen Mitteln zu begegnen, z.B. durch entsprechende Entlastung der am Abitur Beteiligten.

Steuerungswirkung auf den Unterrichts

Die größten Probleme bereitet das Zentralabitur - zumal das mit anonymer Zweitkorrektur - durch seine Konsequenzen für den vorhergehenden Unterricht. Die Form der Abiturprüfung bestimmt den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe, das Zentralabitur instrumentalisiert ihn. Die im Folgenden benannten zwölf Stichpunkte stützen sich auf Erfahrungen aus der Praxis der Bundesländer, in denen ein Zentralabitur etabliert ist. Dabei ist festzustellen, dass diese in manchen Aspekten durchaus ambivalent sind.

Stichpunkt 1:

Das Zentralabitur steuert die Unterrichtsinhalte.

In einer zentral erstellten Prüfung ist die Einheit von Unterricht und Prüfung aufgehoben. Dies hat erhebliche Konsequenzen auf die verschiedenen Dimensionen des Lernens und Lehrens

Die Erfahrung zeigt, dass nur die prüfungsrelevanten Themen im Unterricht eine Rolle spielen. Es wird nur noch gelehrt und gelernt, was geprüft wird („teaching to the test“). Dadurch dass Lehrenden die Prüfungskompetenz entzogen wird, führt dies zur Entwertung der Arbeit der Unterrichtenden.

Stichpunkt 2:

Die Abituraufgaben steuern die Aufgabenstellung in den Klausuren der Oberstufe landesweit.

Mit dem Zentralabitur setzen sich nach wenigen Jahren bestimmte Aufgabenschemata durch. Die Folge ist eine landesweit einheitliche Aufgabenstellung in den Klausuren der gymnasialen Oberstufe. Die Lehrkräfte, die für das Kultusministerium Abituraufgaben erstellen, orientieren sich ebenfalls an diesen Aufgabentypen, wodurch die Art der Aufgabenstellung zementiert wird.

Stichpunkt 3:

Das Repertoire an interessanten und relevanten Inhalten erschöpft sich nach kurzer Zeit.

Weil die Aufgaben früherer Jahrgänge bei hoher Standardisierung gut dokumentiert sind, müssen immer neue Themen zu ähnlichen Fragestellungen gefunden werden. Da das Repertoire an interessanten und relevanten Inhalten irgendwann erschöpft ist, tendiert die Aufgabenstellung in einer Reihe von Fächern zu immer bizarreren Themenstellungen.

Stichpunkt 4:

Durch das Zentralabitur wird der Unterricht landesweit vereinheitlicht.

Dadurch, dass der Unterricht an den erwarteten Abiturprüfungsaufgaben ausgerichtet wird, ergibt sich ein landesweit weitgehend einheitlicher Unterricht. Dies wird durch entsprechende Handreichungen des Kultusministeriums bzw. der Lehrerfortbildungseinrichtungen begünstigt, die von den Lehrkräften fast unbescholen übernommen werden. Aktuelle Lernzusammenhänge, regionale Bezüge, aber auch besondere Interessenschwerpunkte von SchülerInnen und Lehrkräften stören die Bemühungen um einen einheitlichen Output.

Stichpunkt 5:

Das Zentralabitur begünstigt einen frontalen Paukunterricht.

Die besten Abiturergebnisse - und daran wird die Qualität des Unterrichts gemessen - lassen sich erzielen, wenn die abiturrelevanten Lehrplaneinheiten in Kombination mit dem Üben früherer Abituraufgaben durchgearbeitet werden.

Die Schüler/innen begrüßen diese Verengung des Unterrichts, da sie effektiv auf die Prüfung mit entsprechender Aussicht auf gute Noten vorbereitet werden.

Stichpunkt 6:**Das Zentralabitur behindert die Reform des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe.**

Wegen der Fixierung des Unterrichts auf frühere Prüfungsaufgaben wird die Hauptaufgabe der gymnasialen Oberstufe, die Wissenschaftspropädeutik, vernachlässigt. Das Zentralabitur erschwert daher differenzierten Unterricht, das Erproben neuer Unterrichts- und Lernformen sowie neue Formen der Leistungsbewertung.

Stichpunkt 7:**Das pädagogische Engagement ist outputorientiert.**

Durch das Zentralabitur ist das pädagogische Engagement der Lehrkräfte schwerpunktmäßig auf den angestrebten Output gerichtet. Der Prozess des Lernens tritt dagegen in den Hintergrund. Ebenso spielt es für den Unterricht keine Rolle, ob bzw. inwieweit sich Lehrkräfte mit ihrem Unterricht identifizieren können.

Stichpunkt 8:**Die Leistung der Lehrkräfte wird ohne Bezug zur Unterrichtsrealität am Ergebnis gemessen, das die SchülerInnen im Zentralabitur erzielen.**

Das Zentralabitur prüft die Lehrkräfte in doppelter Weise. Es lässt sich die Differenz des Durchschnitts der Lerngruppe zum Landesdurchschnitt im Fach feststellen. Gleichzeitig lässt sich überprüfen, wie realistisch, gemessen am Anspruch der Abiturprüfung, die Benotungen der Klausuren in der Qualifikationsphase waren.

Stichpunkt 9:**Das Zentralabitur erzeugt sachfremden Stress bei allen Beteiligten.**

Weil die als Abitur relevant gekennzeichneten Teile des Lehrplans bis zum Prüfungstermin zu erarbeiten sind, können Krankheit oder ausgefallene Unterrichtsstunden gravierende Folgen haben. Da immer unsicher ist, welcher Stoffumfang in der Prüfung erwartet wird, tendieren viele Lehrkräfte dazu, so viel Stoff wie möglich anzuhäufen, um sich nicht dem Vorwurf eines inkompetenten Unterrichts auszusetzen.

Lehrkräfte sind dadurch ständig mit einem unrealistischen Anspruch auf Vollständigkeit konfrontiert. Für die Schüler/innen ergibt sich daraus ein Zwang zum Auswendiglernen von großen Mengen reproduzierbaren Stoffes und ein fragwürdiges Wissenschaftsverständnis.

Stichpunkt 10:**Die Verantwortung für Lehrplan und Aufgabenstellung liegt bei einer höheren Instanz.**

Viele Lehrkräfte identifizieren sich mit dem Zentralabitur, weil sie für die Unterrichtsthemen und die Aufgabenstellung nicht selbst verantwortlich sind. Dafür ist eine höhere Instanz zuständig. Dadurch fällt der Druck weg, sich hinsichtlich des Unterrichts und des Anforderungsniveaus der Klausuren rechtfertigen zu müssen. Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler fühlen sich wie in einem Boot, d.h. sie haben das gemeinsame Ziel einer effektiven Prüfungsvorbereitung. Dadurch ist das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern eher entspannt und kameradschaftlich. Die Verantwortung für Unterrichtsinhalte, Struktur und Auswahl von Prüfungsaufgaben sowie den Schwierigkeitsgrad der Abiturprüfung lässt sich auf die Zentralinstanz abschieben.

Stichpunkt 11:

Das Zentralabitur führt zur Entmündigung aller Beteiligten.

Unterrichtsinhalte werden über den Lehrplan legitimiert, insbesondere in seiner Umsetzung in Abituraufgaben. Bei anonymer Zweitkorrektur ist darüber hinaus nicht die Fachlehrkraft für die endgültige Bewertung verantwortlich, sondern eine anonyme Instanz, die nicht zur Rechenschaft gezogen werden kann.

Gelernt wird auf diese Weise, dass es nicht hinterfragbare Autoritäten gibt, die Anforderungen stellen, auf die aber auch die Verantwortung abgewälzt werden kann. Entsprechend schwindet auf Seiten der Lehrkräfte die Bereitschaft, andere als Abitur relevante Themen zu unterrichten, auf Seiten der SchülerInnen besteht nur noch Interesse an einem auf das Abitur ausgerichteten Unterricht.

Stichpunkt 12:

Das Zentralabitur lässt sich zu einseitiger politischer Steuerung einsetzen.

Inhalte von Lehrplänen sind bereits Ergebnis politischer Setzungen. Abituraufgaben stellen, vor allem in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und in Deutsch ein Instrument dar, durch die Auswahl von Themen bzw. die Vorgabe eines Erwartungshorizontes, eine gewünschte politische Linie durchzusetzen.

Position der GEW zur Durchführung des Zentralabiturs

Unter Zentralabitur versteht man, dass die schriftlichen Abituraufgaben in Verantwortung des Kultusministeriums erstellt und für alle Schulen im jeweiligen Bundesland einheitlich sind. Ein Vergleich der Durchführungsbestimmungen der Bundesländer, in denen das schriftliche Abiturverfahren zentral geregelt ist, zeigt, dass es außer einheitlichen Aufgaben kaum weitere, allen Bundesländern gemeinsame Regelungen gibt. Selbst innerhalb eines Landes können sich die Verfahren noch einmal von Fach zu Fach unterscheiden.

Bestandsaufnahme

Die Unterschiede in den Bestimmungen beziehen sich insbesondere auf

- die Fächer, die zentral geprüft werden,
- den Umfang des zu prüfenden Stoffs im jeweiligen Fach,
- die Art und Weise der Aufgabenerstellung,
- die Zahl der zu bearbeitenden Aufgaben und Wahlmöglichkeiten innerhalb der Aufgaben,
- die Korrekturverfahren.

Auch in Rheinland-Pfalz, dem einzigen Bundesland, in dem noch kein Zentralabitur beschlossen ist, gibt es ein zentrales Element – das Einreichen der Aufgaben bei der Schulaufsichtsbehörde - das der Kontrolle und Vergleichbarkeit der Abituraufgaben dient.

Wie groß das Spektrum ist, zeigen die folgenden Aspekte:

Umfang der zentral geprüften Fächer

Derzeit muss jeder Schüler und jede Schülerin die schriftliche Abiturprüfung in drei bzw. vier Fächern ablegen, wobei das Spektrum von drei obligatorischen Prüfungsfächern (Deutsch, Mathematik, Fremdsprache) bis zur Wahlfreiheit im Rahmen der Abdeckung der Aufgabenfelder reicht.

In einem Bundesland werden auf der Basis von drei schriftlichen Prüfungsfächern nur Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik – sofern sie als Prüfungsfach gewählt werden – zentral geprüft.

In anderen Bundesländern sind vier schriftliche Prüfungsfächer obligatorisch, darunter immer Deutsch, Fremdsprache, Mathematik, wobei in allen Fächern die Aufgaben zentral gestellt werden.

Aufgabenerstellung

Auch im Zentralabitur sind Fachlehrkräfte nicht grundsätzlich von der Aufgabenerstellung befreit, da nur sie mit den realen Gegebenheiten an der Schule vertraut sind. Allerdings variiert die Belastung durch die Aufgabenerstellung beträchtlich.

Eine Variante ist, dass Fachlehrkräfte in größerer Zahl ohne unterrichtliche Entlastung von der Schulaufsichtsbehörde verpflichtet werden, Aufgaben zu erstellen. Diese dienen anschließend einer anonymen Kommission als Vorlagen für die Abituraufgaben. Sie werden ohne weitere Rücksprache beliebig verändert und ausgeschlachtet. Eine andere, transparentere Form der Aufgabenerstellung ist, dass jeweils Fachlehrkräfte unter Beteiligung eines verantwortlichen Mitglieds der Schulaufsicht im Wechsel die Aufgaben in Klausur erstellen und dafür vom Unterricht befreit werden.

Zahl der Aufgaben und Auswahlmöglichkeiten

Die Zahl der in einer Klausur zu bearbeiteten Aufgaben variiert nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch zwischen den Fächern sehr stark. In einigen Fächern wird eine einzige umfangreiche Aufgabe gestellt, in anderen besteht die Klausur aus bis zu drei voneinander unabhängigen Einzelaufgaben.

Fast überall und in allen Fächern besteht eine Auswahlmöglichkeit, wobei in wenigen Fällen die Auswahl ausschließlich von der Lehrkraft getroffen wird, in anderen liegt die Entscheidung beim Schüler bzw. der Schülerin.

Einige Beispiele mögen die Wahlmöglichkeiten verdeutlichen. In Sachsen Anhalt erhalten die Schüler/ innen generell zwei Klausuren, von denen sie eine bearbeiten müssen. In Baden-Württemberg wählen die Schüler/innen in Deutsch aus fünf Alternativen eine aus. In Mathematik erhalten die Lehrkräfte 6 Aufgaben aus drei Gebieten (Basiswissen, Analysis, analytische Geometrie), davon ist die Basisaufgabe verpflichtend zu lösen, in den anderen Gebieten haben die Lehrkräfte Wahlmöglichkeiten. In der Fremdsprachenprüfung in Berlin gehen der Schule vier Prüfungsaufgaben zu. Die Lehrkraft wählt daraus 2 Aufgaben aus, der Schüler bzw. die Schülerin muss sich zwischen den zwei verbleibenden Aufgaben entscheiden.

Rolle der Fachlehrer während der Prüfung

In den meisten Bundesländern ist die Fachlehrkraft während der Prüfung oder zumindest zu Beginn der Prüfung im Prüfungsraum anwesend und steht ggf. für Fragen zur Verfügung. In einem Bundesland darf die Fachlehrkraft überhaupt keinen Kontakt zu den Prüflingen haben.

Erwartungshorizont, Korrekturvorgaben

Den Abituraufgaben liegt ein Erwartungshorizont bei. Die Anforderungen an die Lösungen können sehr detailliert beschrieben und mit einer festgelegten Punkteverteilung versehen sein. Es gibt aber auch die Variante, dass die Lösungserwartungen offen sind und die Punkteverteilung durch die Person, die korrigiert, festgelegt wird.

Ein großer Unterschied besteht in den Korrekturverfahren. In Sachsen als einzigem Bundesland finden drei anonyme Korrekturdurchgänge statt. In den anderen Bundesländern findet die Korrektur entweder an der gleichen Schule oder an zwei verschiedenen Schulen statt. In jedem Fall ist die Korrektur nicht anonym. Eine Drittkorrektur findet nur in Ausnahmefällen statt.

Fazit

Fast man die Praxis in den Bundesländern zusammen, ergeben sich zwei mögliche extreme Verfahren des Zentralabiturs bezüglich des Umfangs des Prüfungstoffes, der Wahlmöglichkeiten innerhalb der Prüfungsaufgaben und des Korrekturverfahrens.

Die rigideste Form des Abiturs besteht darin, dass der gesamte Stoff der Qualifikationsphase eines Faches prüfungsrelevant ist und die Klausur ohne Wahlmöglichkeiten vorgegeben ist. Im Erwartungshorizont ist der Korrekturmaßstab fixiert, das Korrekturverfahren besteht aus drei Durchgängen und ist anonym.

In der offensten Form werden nicht alle Fächer zentral geprüft. In den zentral geprüften Fächern wird aus dem Lehrplan eine Auswahl von Prüfungsthemen getroffen. Lehrkräfte und/oder Schüler/innen können aus mehreren Prüfungsaufgaben auswählen. Der Erwartungshorizont einschließlich der Zuweisung von Punkten zu Teilaufgaben ist offen. Das gesamte Korrekturverfahren findet an der jeweiligen Schule statt.

Forderungen:

Die GEW lehnt die Durchführung des Zentralabiturs grundsätzlich ab. Solange Kultusministerien an der Durchführung dieser zentralen Prüfungen festhalten, fordert sie die Kultusministerien zur Einhaltung ihrer Zusage auf, die Lehrkräfte durch das Zentralabitur tatsächlich zu entlasten. Die Bundesfachgruppe Gymnasien hat das Zentralabitur in ihrem Positionspapier „Chancengleichheit herstellen, Bildungsbeteiligung erhöhen“ grundsätzlich eingeschätzt. Es muss vom Umfang her so gestaltet werden, dass es weiterhin möglich ist, die speziellen Interessen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte sowie aktuelle und lokale Gegebenheiten im Unterricht zu berücksichtigen.

Unsere Forderungen richten sich nach folgenden Kriterien.

1. Kriterium: Fachkompetenz nutzen

Die fachliche Kompetenz der Kolleginnen und Kollegen, die in den gymnasialen Oberstufen unterrichten, befähigt sie dazu, an der Gestaltung und Durchführung des Zentralabiturs mitzuwirken. Die Fachlehrer/innen können durch ihre Professionalität die Leistung ihrer Schüler/innen einschätzen und ihre Antworten in Bezug auf den vorhergehenden Unterricht angemessen beurteilen. Auf diese Weise können auch die im anonymen Verfahren wiederholt zu beobachteten großen Diskrepanzen zwischen Erst- und Zweitkorrektur zugunsten der Schüler/innen vermieden werden.

Daraus ergeben sich folgende Forderungen:

- Das Korrekturverfahren muss vollständig an der Schule bleiben.
- Die Aufgaben werden in Kommissionen erstellt, in die im Wechsel Lehrkräfte mit Abiturprüfung berufen werden und dafür entsprechend entlastet werden.

- Fortbildung zu allen Fragen der Durchführung (Korrekturmaßstäbe, Erwartungshorizont, Lehrplanbezug, Anforderungsniveau ...).

2. Kriterium: Transparenz/Vertrauenskultur herstellen

Wir legen Wert auf einen intensiven, kollegialen Austausch zu allen Fragen des Abiturs. Durch Austausch sowohl im Korrekturverfahren der schriftlichen Prüfung als auch beim mündlichen Abitur erhalten die Kolleg/innen mehr Sicherheit und Kompetenz. Dadurch wird außerdem die Vergleichbarkeit gewährleistet.

Daraus ergeben sich folgende Forderungen:

- Die Mitarbeit in den Aufgabenkommissionen muss grundsätzlich allen Kolleg/innen offen stehen. In diesem Zusammenhang sind eine Ausschreibung und eine qualifizierte Fortbildung erforderlich.
- Eine Korrektur an der Schule, d.h. kein anonymes Verfahren; damit sich Erst- und Zweitkorrektor im Laufe des Korrekturverfahrens abstimmen können (siehe 1. Kriterium).
- Evaluation der Aufgabenstellung und Weiterentwicklung ist notwendig.

3. Kriterium: Mehrbelastung ausgleichen

Durch das aufwändige Abiturverfahren tragen die Kolleg/innen eine hohe Mehrbelastung. Diese muss kompensiert werden.

Daraus ergeben sich folgende Forderungen:

- Ein ausreichendes Zeitfenster für die Durchführung der Korrektur (mindestens 4 Wochen) ist dafür Voraussetzung.

- Angemessene Freistellung als Entlastung für den Korrekturaufwand.
- Keine unnötige Arbeit, z.B. durch Einreichung von Aufgabenvorschlägen, die größtenteils für den Papierkorb bestimmt sind bzw. den Kommissionen als „Steinbruch“ dienen.

4. Kriterium: Wahlmöglichkeiten schaffen

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

Daraus ergeben sich folgende Forderungen:

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

Beschluss des Hauptvorstands der GEW vom 8. März 2008.

Adressen der GEW-Landesverbände

GEW Baden-Württemberg
Silcherstr. 7
70176 Stuttgart
Tel. 0711/21030-0
Fax 0711/21030-45
www.gew-bw.de
info@gew-bw.de
hochschul-gew@gew-bw.de

GEW Bayern
Schwanthalerstr. 64
80336 München
Tel. 089/544081-0
Fax 089/5389-487
www.gew-bayern.de
info@gew-bayern.de

GEW Berlin
Ahornstr. 5
10787 Berlin
Tel. 030/219993-0
Fax 030/219993-50
www.gew-berlin.de
info@gew-berlin.de

GEW Brandenburg
Alleestr. 6 a
14469 Potsdam
Tel. 0331/27184-0
Fax 0331/27184-30
www.gew-brandenburg.de
info@gew-brandenburg.de

GEW Bremen
Löningstr. 35
28195 Bremen
Tel. 0421/33764-0
Fax 0421/33764-30
www.gew-hb.de
info@gew-hb.de

GEW Hamburg
Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Tel. 040/414633-24
Fax 040/440877
www.gew-hamburg.de
info@gew-hamburg.de

GEW Hessen
Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
Tel. 069/971293-0
Fax 069/971293-93
www.gew-hessen.de
info@gew-hessen.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern
Lübecker Str. 265 a
19059 Schwerin
Tel. 0385/485270
Fax 0385/4852724
www.gew-mv.de
Landesverband@mvp.GEW.de

GEW Niedersachsen
Berliner Allee 16
330175 Hannover
Tel. 0511/33804-0
Fax 0511/33804-46
www.gew-nds.de
email@gew-nds.de

GEW Nordrhein-Westfalen
Nünningstr. 11
45141 Essen
Tel. 0201/29403-01
Fax 0201/29403-51
www.gew-nrw.de
info@gew-nrw.de

GEW Rheinland-Pfalz
Neubrunnenstr. 8
55116 Mainz
Tel. 06131/28988-0
Fax 06131/28988-80
www.gew-rheinland-pfalz.de
gew@gew-rheinland-pfalz.de

GEW Saarland
Mainzer Str. 84
66121 Saarbrücken
Tel. 0681/66830-0
Fax 0681/66830-17
www.gew-saarland.de
sekretariat@gew-saarland.de

GEW Sachsen
Nonnenstr. 58
04229 Leipzig
Tel. 0341/4947-404
Fax 0341/4947-406
www.gew-sachsen.de
GEW-Sachsen@t-online.de

GEW Sachsen-Anhalt
Markgrafenstr. 6
39114 Magdeburg
Tel. 0391/73554-30
Fax 0391/73134-05
www.gew-lsa.de
info@gew-lsa.de

GEW Schleswig-Holstein
Legienstr. 22-24
24103 Kiel
Tel. 0431/55422-0
Fax 0431/554948
www.gew-sh.de
info@gew-sh.de

GEW Thüringen
Heinrich-Mann-Str. 22
99096 Erfurt
Tel. 0361/59095-0
Fax 0361/59095-60
www.gew-thueringen.de
info@gew-thueringen.de