

Zentralabitur/Landesabitur

- Qualitätssicherung oder Qualitätsverlust –

„Die Erleichterungspädagogen sind dagegen, die Leistungspädagogen dafür.“ So unterscheidet Josef Kraus, der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL) umstandslos die Welt der Befürworter und Gegner des Zentralabiturs (DIE WELT, 22.6.2002).

Der PISA-Schock machte es möglich. 90 Prozent der Deutschen forderten nach der ersten PISA-Runde plötzlich zentrale Prüfungen für alle Schulabschlüsse. Vorher galten Bayern, Baden-Württemberg und das Saarland als die unbelehrbar ewig Gestrigen. Unterstützung kam lediglich durch die neuen Bundesländer mit Ausnahme von Brandenburg. Inzwischen führt ein Bundesland nach dem anderen das Zentralabitur ein. Dort, wo in den letzten Jahren Landesregierungen mit einer CDU-Mehrheit gewählt wurden, gehörten zentrale Abschlussprüfungen wie selbstverständlich zum Regierungsprogramm. Längst gilt das Zentralabitur auch in SPD regierten Ländern als Garant für die Verbesserung der Qualität von Schule. Allein Rheinland-Pfalz steht - zumindest derzeit noch - hinter einer dezentral durchgeführten Abiturprüfung, h.

Ich möchte mich mit der Frage auseinandersetzen, woher die plötzliche Popularität des Zentralabiturs kommt.

1. Ist eine Überlegenheit des Zentralabiturs gegenüber dezentralen Prüfungen nachweisbar?

Als zentrale Argumente für die Einführung eines Zentralabiturs werden mit wechselnder Schwerpunktsetzung die folgenden 4 Punkte genannt:

1. Das Zentralabitur biete die Gewähr für eine breite **Allgemeinbildung** und ermögliche
2. die **Vergleichbarkeit** der Abiturleistungen.
3. In einem Zentralabitur seien die Anforderungen und **Bewertungsmaßstäbe transparent**. Dies habe eine größere Prüfungsgerechtigkeit zur Folge.
4. Indem die erwarteten Lernergebnisse an übergeordneten Standards ausgerichtet **würden, eröffne das Zentralabitur auch die Möglichkeit einer wirkungsvollen Qualitätskontrolle**.

Aus diesen Argumenten spricht ein tiefes Misstrauen gegenüber den Lehrenden. Ihnen wird unterstellt, dass sie ohne das Korsett des Zentralabiturs überwiegend ihre Spezialgebiete breit treten würden, um schließlich mit ihren Schülerinnen und Schülern gemeinsame Sache zu machen, indem sie die Abituraufgaben mit ihnen absprechen.

Es darf nun auch nicht übersehen werden, dass viele Befürworter des Zentralabiturs aus den Reihen der Lehrerinnen und Lehrer selbst kommen. Sie haben es satt, jedes Jahr ihre Weihnachtsferien mit der Erstellung von Abituraufgaben zuzubringen.

Wie aber lässt sich belegen, dass zentrale Prüfungen schwieriger sind und dadurch einen höheren Leistungsstandard sichern als dezentrale?

Ich will versuchen, diese Frage anhand von drei Indikatoren zu klären. Diese sind:

- empirische Befunde,
- der Vergleich von Bewertungsmaßstäbe
- die Frage nach dem Anspruchsniveau der Aufgabenstellung

Zu den empirischen Befunden: Bei der **TIMS-Studie** (Third international Mathematics and Science Study) wurden 1998 die Leistungen von Oberstufenschülern in Mathematik und Naturwissenschaften verglichen. Sie kam zu dem Ergebnis, dass es keinen eindeutig

überlegenen Weg gibt: „In Bundesländern, die ein Zentralabitur durchführen, liegt die Mathematikleistung in den Grundkursen etwas höher; möglicherweise wirkt die zentrale Prüfung hier standardsichernd. In anderen Kursen (z.B. Leistungskurs oder Grundkurs Physik) ist dies nicht nachweisbar. (TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht, BMBF 2001).“

Die Ergebnisse der beiden **PISA**-Durchgänge können nur Anhaltspunkte liefern, da die Studie bekanntermaßen 15jährige und nicht Abiturient/innen vergleicht. Auch hier ergibt sich kein einheitliches Bild. In der ersten PISA-Runde lag z.B. in den Naturwissenschaften Schleswig-Holstein, ein Land ohne zentrale Prüfungen, vor Bayern. Und Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt gehörten trotz zentraler Prüfungen zu den Schlusslichtern.

An der **Universität Jena** wurde unlängst der Zusammenhang zwischen Abiturnote und der Vordiplomnote in Psychologie untersucht. Auch hier wurde nur eine geringe Korrelation errechnet. Allerdings hatte das Bundesland, in dem das Abitur gemacht wurde, einen deutlichen Einfluss auf das Ergebnis. Der geringste Unterschied zwischen Abiturnote und Studienleistung zeigte sich bei Studierenden aus NRW, der größte in Thüringen.

Empirisch ist also die Überlegenheit der einen oder anderen Organisationsform der Prüfungen nicht belegt.

Bleibt noch der **Bewertungsmaßstab**. Wird in den Zentralabiturländern strenger bewertet? Auch hier Fehlanzeige: 2004 lag der landesweite Abiturdurchschnitt in Hessen bei 2,4 und in Baden-Württemberg bei 2,33.

Wie steht es schließlich um das **Anspruchsniveau** der Aufgaben? Sind diese möglicherweise schwieriger als dezentral gestellte? Meine persönliche Einschätzung, die auf dem Vergleich von Abiturarbeiten vieler Bundesländer beruht, ist, dass in Ländern mit Zentralabitur in der Regel mehr Wissensgebiete überprüft werden. Das Anspruchsniveau der einzelnen Aufgaben aber ist niedriger und die Fragestellung kleinschrittiger als in Ländern mit dezentralem Abitur. Dies hat strukturelle Gründe. Im Zentralabitur können die Aufgabenkommissionen nicht auf einen bestimmten Unterricht zurückgreifen. Es gibt keine Gewähr, dass alle Fachlehrerinnen und Fachlehrer die verpflichtenden Stoffgebiete auf dem gleichen Niveau behandelt haben. Außerdem weiß die Aufgabenkommission nicht, welche konkreten Beispiele im Unterricht behandelt und geübt wurden. Insofern muss sie davon ausgehen, dass bestimmte Fragestellungen für eine Gruppe von Prüflingen im Bereich der Reproduktion, für andere im Bereich des Transfers liegen, möglicherweise sogar überhaupt nicht zu lösen sind.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass die Vergleichbarkeit der Ergebnisse in einem Zentralabitur eine Fiktion ist, da die Lernvoraussetzungen, die Lernsituationen und die Lehrerpersönlichkeiten nicht vereinheitlicht werden können.

Aus Gründen der Prüfungsgerechtigkeit müssen die Aufgaben einen mittleren Schwierigkeitsgrad haben. Niveau im Sinne eines Zentralabiturs bedeutet damit häufig die Kompetenz, eine möglichst große Stofffülle reproduzieren und ggf. reorganisieren zu können.

Im Zusammenhang mit der Standarddiskussion sind Baden-Württemberg und Bayern derzeit bestrebt, mehr textgebundene Aufgaben mit einem höheren Transferanteil zu stellen. Inwieweit dies gelingt, bleibt abzuwarten.

Sie können sich übrigens selbst einen Überblick über die Art der Aufgabenstellung in den einzelnen Bundesländern verschaffen, da viele davon veröffentlicht sind und z.B. DER SPIEGEL sowohl eine Zusammenstellung von Musteraufgaben aus verschiedenen Bundesländern als auch konkrete Abituraufgaben samt Lösungen ins Netz gestellt hat. (<http://www.abiturloesungen.de/> und www.spiegel.de (→ schulspeigel → Recherche → Abi-Aufgaben) bzw. <http://www.spiegel.de/unispiegel/schule/0,1518,374415,00.html> (5.9.05)

2. Zentralabitur ist nicht gleich Zentralabitur

Der einheitliche Begriff „Zentralabitur“ darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass es in Deutschland und erst recht weltweit sehr unterschiedliche Organisationsformen der Prüfung gibt. Zentralabitur ist nicht gleich Zentralabitur. Damit wäre ich bei meinem zweiten Punkt.

Von Zentralabitur spricht man ganz allgemein dann, wenn Aufgaben der schriftlichen Prüfung zentral gestellt werden. Die Aufgaben der mündlichen Prüfung werden immer von den Fachlehrerinnen und Fachlehrern der jeweiligen Schule erstellt. Insofern ist es irreführend, wenn im Fall des geplanten hessischen Landesabiturs von teilzentraler Prüfung gesprochen wird.

Unterschiede liegen in den Vorschriften bezüglich

- der Fächer, die zentral geprüft werden, sowie
- der Anzahl der Prüfungsfächer insgesamt,
- dem Umfang des zu prüfenden Stoffs im jeweiligen Fach,
- der Art und Weise der Aufgabenerstellung,
- den Wahlmöglichkeiten innerhalb der Aufgaben und
- den Korrekturvorschriften.

Die folgenden Beispiele mögen einen knappen Einblick in die Vielfalt der zentralen Abiturprüfungen in den deutschen Bundesländern geben:

Die weitaus rigideste Form des Zentralabiturs in Deutschland ist die von **Baden-Württemberg**. Es gibt vier schriftliche Prüfungsfächer, darunter verpflichtend Deutsch, Mathematik, Fremdsprache. Die Aufgaben dazu werden zentral von Kommissionen erstellt. Die Zusammensetzung der Kommissionen variiert je nach Fach und ist nach außen nicht transparent. In etlichen Fächern wird der gesamte Pflichtstoff des Lehrplans geprüft. Der Fachlehrer bzw. die Fachlehrerin und die Prüflinge haben, was die Aufgaben betrifft, nur eine geringe Auswahlmöglichkeit.

Die Korrektur findet in drei Durchgängen statt, an der eigenen Schule, also durch den Fachlehrer bzw. die Fachlehrerin und an zwei weiteren Schulen und ist - abgesehen von der Erstkorrektur - völlig anonym. Der Drittkorrektor entscheidet bei Differenzen über die Note. Die korrigierenden Kolleginnen und Kollegen haben keine Möglichkeit der gegenseitigen Kontaktaufnahme.

Hamburg hat die Durchführungsbestimmungen in den Grundzügen von Baden-Württemberg übernommen und ist gleich im ersten Durchgang am anonymen Korrekturverfahren gescheitert. Es wurde im laufenden Verfahren unter der Hand wieder aufgehoben.

In **Bayern** dagegen findet die Erst- und Zweitkorrektur an der gleichen Schule statt. Die Korrektur ist also nicht anonym. Ein dritter Durchgang findet in der Regel nicht statt.

Schleswig-Holstein will nur in Leistungskursen zentral prüfen.

In **Berlin** wird das geplante Zentralabitur sogar nur die Fächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprache umfassen. Die anderen schriftlichen Fächer werden wie bisher dezentral geprüft. Es werden pro Fach fünf Aufgaben zur Verfügung gestellt. Die Fachlehrkräfte wählen daraus drei Aufgaben aus, wovon die Schüler/innen eine bearbeiten müssen.

Ich überlasse es ihnen, die hessische Form der Prüfung in das Spektrum einzuordnen.

3. Ziele der gymnasialen Oberstufe

Da es offensichtlich keine empirischen Belege für die Überlegenheit der einen oder anderen Organisationsform des Abiturs gibt, muss die Entscheidung auf einer anderen Ebene gefällt werden. Nämlich: mit welcher Form des Abiturs sind die Ziele der gymnasialen Oberstufe am besten zu erreichen? Und damit wäre ich beim dritten Punkt.

Die gymnasiale Oberstufe ist durch eigene Organisationsprinzipien und drei spezifische Zielsetzungen charakterisiert:

- Sicherung von Studierfähigkeit,
- Wissenschaftspropädeutik und
- Vertiefte Allgemeinbildung, die auch die Fähigkeit zur Berufs- und Studienwahl einschließt und die darauf ausgerichtet ist, ein Leben in sozialer Verantwortung zu führen.

Daraus ergibt sich, dass in der gymnasialen Oberstufe selbstständigem und selbstverantwortlichem Lernen eine wichtige Bedeutung zukommt. Hinzu kommt, dass Oberstufenschülerinnen und –schüler junge Erwachsene sind. Sie haben ein Recht auf erwachsenengerechte Lehr- und Lernmethoden.

Sie haben außerdem – mehr oder weniger - eigene Interessen entwickelt und eine individuelle Lebensplanung. Deshalb ist es unsinnig und in höchstem Maße demotivierend, wenn ihnen lediglich ein einheitliches weitgehend verpflichtendes Menü angeboten wird. Individualisierte Bildungsgänge bieten am ehesten die Gewähr, dass die Heranwachsenden einen Sinn in ihrem Lernen sehen. Dies war zumindest einmal Konsens und führte 1972 zur Einführung des Kurssystems, in dem Allgemeinbildung mit der Möglichkeit einer individuellen Schwerpunktsetzung verknüpft werden sollte.

Dass die Schule von ihren Schülerinnen und Schülern auch Leistung erwartet und erwarten darf, hängt nicht an der Prüfungsform

4. Wie erwirbt man Studierfähigkeit?

Das Abitur hat eine doppelte Funktion. Es dokumentiert auf der einen Seite die in der gymnasialen Oberstufe erbrachten Leistungen und vergibt gleichzeitig die Berechtigung für den Hochschulzugang. Insofern hat die Prüfung eine Legitimations- und Selektionsfunktion. Sie geht mit einer diagnostischen und prognostischen Aufgabe einher.

Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen Studienanfänger unabdingbar für ein erfolgreiches Studium mitbringen? Darüber wurde und wird eine lange und kontroverse Debatte geführt. Und damit wäre ich bei meinem nächsten Gliederungspunkt.

Die konservative Seite ruft zur Abkehr von „übertriebener Spezialisierung“ und Rückkehr zum „bewährten Kanon“ auf. Die Begründung ist, dass sich die Hochschule auf eine allen Abiturient/innen gemeinsame Wissensbasis verlassen können müsse.

Die Vertreter dieser Position treten selbstverständlich auch für ein Zentralabitur ein.

Abgesehen davon, dass sich die Forderung nach Homogenität der Eingangsvoraussetzungen angesichts einer im größeren sozialen und kulturellen Vielfalt unserer Gesellschaft als Fiktion erweist, erhält man auf die Frage auch noch höchst widersprüchliche Antworten. „Zu diesem Schluss kommt auch Heinz Elmar Tenorth: Studierfähigkeit sei ein Schibboleth der Kontroverse, die Äußerungen dazu, zumal die der Hochschullehrer, seien überwiegend spekulativ, empirisch weder repräsentativ noch methodisch abgesichert, unlogisch, blind gegenüber der eigenen historischen Permanenz und latent interessengeleitet, also ideologisch.“

Studierfähigkeit ist nicht etwas, das man zu Beginn des Studiums mitbringt. Ich möchte Ludwig Huber zitieren, der sich lange mit dieser Frage auseinandergesetzt hat, zitieren: „Allzu leicht wird Studierfähigkeit nur als eine punktuell, zum Studienantritt mitzubringende, also von der Schule fertig abzuliefernde Fertigkeit beschrieben, während es eigentlich um einen fortlaufenden Prozess des Fähigwerdens geht, an dem die Hochschule mitwirken müsste. Wenn man die fürs Studium wirklich benötigten Qualifikationen genauer ermitteln wollte, müsste man den Wandel der Anforderungen über die gesamte Studienzeit hin und die Unterschiede in den Studienanforderungen zwischen den Fächern und Fachkulturen betrachten.“

Darüber, ob ein Studium gelingt, entscheiden neben den intellektuellen Fähigkeiten eine Fülle von Faktoren: zum Beispiel das Interesse am Fach und die Motivation, die Fähigkeit, Rückschläge wegzustecken und die finanzielle Situation.

Ein erfolgreich absolviertes Studium ist nach Huber ein Prozess mit Krisen und Bewährungssituationen:

1. Es beginnt mit der **Eingangsphase**, in der es darauf ankommt, sich in der Hochschule zu orientieren, sich bekannt zu machen mit Studienordnungen, Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und Kontakte zu finden. Dies ist die kritischste Phase. Wie sie gemeistert wird, hängt dazu noch mit der sozialen Herkunft zusammen.
2. Danach folgt die **Konsolidierungsphase**, in der sich der oder die Studierende bewähren muss. Er oder sie muss dazu fähig sein, selbstständig und im Team zu arbeiten, sich auf bestimmte Inhalte und Menschen einzulassen.
3. Schließlich folgt eine Phase der **Vertiefung** und
4. die Orientierung auf die **Abschlussprüfung**.

Die Fähigkeit, ein Studium erfolgreich zu absolvieren, ergibt sich demnach aus einem Zusammenspiel komplexer Faktoren wie personaler Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Methoden- und Fachkompetenz, wobei die verschiedenen Studienrichtungen ihre je eigenen und höchst unterschiedlichen Fachkulturen entwickelt haben, auf die sich die Studierenden einlassen müssen.

Zusammengefasst kann man sagen, Studierfähigkeit erweist sich erst im Studium. Insofern ist es nicht möglich, unmittelbar aus der Abiturnote auf den Studienerfolg zu schließen.

Wird denn das Abitur als allgemeine Hochschulreife deshalb über kurz oder lang durch Hochschuleingangsprüfungen ersetzt?

Diese Frage wird an deutschen Hochschulen derzeit intensiv diskutiert. Seit diesem Wintersemester greift ein neues Hochschulzugangsrecht. Hochschulen können nun auch in den bisher der ZVS unterstellten Fächern 60% der Studierenden selbst auswählen. Neben der Abiturnote kommen folgende Auswahlinstrumente in Frage: gewichtete Einzelnoten, fachspezifische Studierfähigkeitstests, Auswahlgespräche und eine im Zusammenhang mit dem Studienfach stehende Berufsausbildung. Trotz aller Einschränkungen wollen die Hochschulen für die Hochschulzulassung weiterhin fast ausschließlich die Abiturnote heranziehen. Sie berufen sich auf den gegenwärtigen Forschungsstand, der belege, dass die Abiturnote das beste und ökonomischste Prognoseinstrument für den Studienerfolg ist, zumindest sei sie den als Alternative vorgeschlagenen Tests weit überlegen. (vgl. Studie, Schuler, Hohenheim)

Nun komme ich zu den Stichpunkten „Wissenschaftspropädeutik“ und „Allgemeinbildung“.

5. Allgemeinbildung ist nicht das Abarbeiten eines Kanons

Mitte der 1990er Jahre wurde die Kritik an der gymnasialen Oberstufe immer lauter. Insbesondere die CDU-regierten Bundesländer forderten vehement die Abschaffung des Kurssystems und die Rückkehr zu einem anerkannten Kanon von Wissen und Fertigkeiten. Eine eigens von der KMK eingesetzte Kommission hat diese Erwartungen mit einem fundierten Konzept von Allgemeinbildung und Studierfähigkeit mutig zurückgewiesen. Den Bericht kann man auch heute noch mit Genuss lesen.

Ich möchte daraus zitieren: „Eine notwendige Aufgabe heutiger Allgemeinbildung ist es (dennoch), die Voraussetzungen zu schaffen, die für eine verständige, kritische und selbstdistanzierte Teilhabe am gesellschaftlichen und öffentlichen Leben angesichts von Normdissens und der Tatsache vielfältiger Traditionen und Kulturen unentbehrlich sind. Bei der Diskussion dieser notwendigen Grundbildung kann heute aber auch nicht mehr ignoriert werden, dass die dabei geforderten Konzepte von Allgemeinbildung nicht mehr allein für die

künftigen Studierenden begründet und formuliert werden können, sondern nur für alle Lernenden gemeinsam.“ (S.72)

6. Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der GEW

Sicher es gibt auch berechtigte Kritik an der gymnasialen Oberstufe. Die Bundesfachgruppe Gymnasien der GEW hat sich damit auseinandergesetzt und dargelegt, wo sie im gegenwärtigen Kurssystem Entwicklungsaufgaben sieht. Ich habe drei Bereiche herausgegriffen, die in engem Zusammenhang mit der Frage „Zentralabitur versus dezentrales Abitur“ stehen.

1. Bereich: Oberstufenspezifische Lehr- und Lernformen

Oberstufenspezifisches Lernen – individuell und in Gruppen – hat selbständiges Lernen zum Ziel. Es verträgt sich kaum mit dem noch weithin gängigen Frontalunterricht.

Es sollten allerdings nicht kritiklos Methoden, die sich in der Sekundarstufe I bewährt haben, weitergeführt werden. Im Gegensatz zur Sek. I hat die gymnasiale Oberstufe, auch methodisch auf das Studium vorzubereiten. In diesem Zusammenhang müsste z.B. der Seminarkurs, die Durchführung von Projekten und Praktika weiterentwickelt und in die Curricula eingebunden werden. Weitere Entwicklungspotenziale liegen in den Möglichkeiten der neuen Medien.

2. Bereich: Fächerübergreifender Unterricht

Die KMK hat 1995 die Forderung nach fächerübergreifendem und fächerverbindendem Unterricht ausdrücklich als Ziel und Aufgabe der gymnasialen Oberstufe in ihre Vereinbarung aufgenommen. Die novellierten Richtlinien/Lehrpläne der Länder machen in allgemeiner Form entsprechende Vorgaben. Die Umsetzung hingegen ist zögerlich und die Unterstützung für die Schulen dabei gering.

Fächerübergreifender Unterricht erlaubt es, verschiedene fachwissenschaftliche Perspektiven kennen zu lernen, zu thematisieren und zu reflektieren. Interdisziplinäre Ansätze schlagen auch Brücken zum Studium, zur Berufs- und Arbeitswelt.

Derzeit steht noch eine Vielzahl von mehr oder meist weniger klar ausgeprägten Formen interdisziplinären Lernens nebeneinander. Überzeugende didaktische Konzepte gibt es erst in Ansätzen. Diese müssten untereinander in ihrer Leistungsfähigkeit überprüft und weiterentwickelt werden – nicht zuletzt auch im Hinblick auf die erforderliche Lehrerarbeitszeit.

3. Bereich: Individualisierung und differenzierte Förderung

Auch in der gymnasialen Oberstufe sind die Schülerinnen und Schüler keine homogene Gruppe. Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in ihrer sozialen und kulturellen Herkunft beträchtlich. Als junge Erwachsene haben sie unterschiedliche Interessen und Lebensentwürfe. Entgegen gängiger Wahrnehmungsmuster variieren in der gymnasialen Oberstufe die Lernvoraussetzungen und spezifischen Interessen beträchtlich.

Das Kurssystem ist zwar an den spezifischen Interessen der Schüler und Schülerinnen ausgerichtet, vernachlässigt aber die heterogenen Lernvoraussetzungen einer Gruppe.

Es ist dringend notwendig, hierfür ein Bewusstsein zu schaffen. Derzeit fehlen sowohl Diagnoseinstrumente zur Erfassung der Lernvoraussetzungen als auch institutionalisierte Unterstützungssysteme.

4. Bereich: Neue Formen von Leistungsnachweisen

Die Leistungsbewertung in der gymnasialen Oberstufe ist dominiert von Klausuren. Wenn man aber die Förderung selbständigen Lernens, die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen und interdisziplinäre Arbeitsformen fordert, müssen andere Methoden der Leistungsmessung entwickelt werden und zum Einsatz kommen. Ich verweise hier nur auf Methoden der Selbstbewertung und differenzierter Rückmeldung, Produktpräsentation oder die Erstellung

eines Portfolios.

7. Zentralabitur oder dezentrales Abitur?

Nachdem in Umrissen geklärt ist, was die gymnasiale Oberstufe leisten soll, ist es nun möglich, sich der Frage „Zentralabitur oder dezentrales Abitur?“ aus einem anderen Blickwinkel zu nähern.

.Am Anfang habe wir festgestellt, dass es nicht möglich ist, eine Entscheidung anhand der Ergebnisse internationaler Vergleichstests zu treffen.

Untersucht man die Rückwirkungen des Abiturs auf den **Unterricht** in der gymnasialen Oberstufe, ergibt sich ein anderes Bild.

Die im Zentralabitur geforderten Inhalte und die Architektur der Prüfungsaufgaben haben eine deutlich steuernde Wirkung und engen den Freiraum der Unterrichtsgestaltung beträchtlich ein.

Bei einer zentralen Prüfung muss bekannt sein, welche Teile des Lehrplans prüfungsrelevant sind. Die Erfahrung zeigt, dass in vielen Fächern, insbesondere in den Natur- und Gesellschaftswissenschaften aufgrund des umfangreichen Stoffs, der abiturrelevant ist, fast nur noch Pflichtthemen eine Rolle spielen. Um zu gewährleisten, dass die Schüler/innen in der Abiturprüfung gut abschneiden, sind die Lehrenden versucht, eben alles zu unterrichten. Dadurch erhöht sich für die Schüler/innen die – in vielen Fächern - ohnehin bereits beträchtliche Stofffülle weiter. Zwangsläufig verkommt der Unterricht weitgehend zum Paukunterricht. Individualisierte Methoden werden von vielen Schüler/innen abgelehnt, weil sie befürchten, dadurch nicht gut genug auf das Abitur vorbereitet zu werden. Für sie ist dann Frontalunterricht „richtiger Unterricht“.

Die Form der Klausuraufgaben orientiert sich natürlich an den zu erwartenden Abituraufgaben. In sehr kurzer Zeit können sich deshalb die gewünschten Aufgabentypen landesweit durchsetzen.

Für Lehrende hat das Zentralabitur gravierende Folgen. Die bisher gewohnte Freiheit in der Themenwahl und der Unterrichtsform ist verschwunden. Der Lehrplan wird zum ständigen Begleiter. Sie müssen ggf. gerichtsverwertbar dokumentieren, dass sie den geforderten Stoff auch unterrichtet haben. Da es ein schlechtes Licht auf sie wirft, wenn die Schülerinnen und Schüler im Abitur schlecht abschneiden, üben sie möglichst viele Aufgaben der vergangenen Jahre.

Die Folge ist, dass schülerzentrierte Unterrichtsformen Seltenheitswert bekommen und dass an Projekten und fächerübergreifenden Unterricht kaum noch zu denken ist. Unter solchen Bedingungen macht es auch wenig Sinn, neue Formen der Leistungsmessung zu entwickeln.

Ganz allgemein zementiert das Zentralabitur überkommene Unterrichtsformen, begünstigt ein Üben für die Prüfung und steht einer Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe im Weg. Untersuchungen in den USA oder England zeigen, dass derartige Konzepte keine höhere Chancengleichheit, keine Verbesserung des Unterrichts und keine gerechtere Bewertung von Fachleistungen gebracht hat.² Schule ist durch Abschlussprüfungen nicht zu verbessern.

Wie sieht nun die Bilanz der **Arbeitersparnis** durch das Zentralabitur aus?

Das Zentralabitur verringert die Arbeitsbelastung punktuell dadurch, dass nicht mehr jedes Jahr Abituraufgaben gemacht werden müssen. Die Arbeitserleichterung, die sich daraus ergibt, ist unbestreitbar beträchtlich.

Trotzdem müssen nach wie vor Aufgaben entwickelt werden. In **Baden-Württemberg** werden jedes Jahr Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert, für die Aufgaben-Kommission Vorschläge zu machen. Dies betrifft eine Lehrkraft je nach Fächerkombination etwa fünf Mal im Laufe ihrer Dienstzeit. Es besteht allerdings keine Gewähr, dass sich die Aufgaben auch

als Abituraufgaben wieder finden.

In **Hamburg** wurden die Aufgaben des ersten Zentralabiturs von so genannten "Aufgaben-Entwicklungsgruppen" (AEGs) erstellt. In den Gruppen saßen für jedes Fach mindestens sechs Lehrer von verschiedenen Schulen. Ihre Aufgabenvorschläge wurden jeweils einer Kommission vorgelegt, die aus Fachreferenten der Bildungsbehörde, aus Vertretern der Schulleitungen, der Schulaufsicht und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung bestand. Zusammen beschlossen sie die endgültigen Prüfungsfragen.“

Man ist also die Last der Aufgabenerstellung nicht ein für alle Mal los. Trotzdem kann der Arbeitsaufwand nicht mit dem beim dezentralen Abitur verglichen werden.

Allerdings wird ein großer Teil der Entlastung dadurch wieder aufgezehrt, dass man nun zwei Jahre lang im Korsett der Lehrplannerfüllung steckt. Ob man zu einer Fortbildung geht oder es sich leisten kann, krank zu sein, kann zu einer gravierenden Frage werden.

8. Das Zentralabitur im aktuellen bildungspolitischen Kontext

Für Einführung des Zentralabiturs besteht – wie wir gesehen haben – keine pädagogische Notwendigkeit. Trotzdem hat es sich bundesweit durchgesetzt. Die Gründe müssen demnach woanders gesucht werden.

Nach meiner Erkenntnis lassen sich dafür vier Bereiche identifizieren, die keineswegs widerspruchsfrei nebeneinander stehen:

1. Anders als in den späten 60er Jahren stehen in der deutschen Bildungspolitik nicht mehr Fragen der Demokratisierung des Bildungswesens und die Emanzipation der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. **Traditionelle Standpunkte** gewinnen an Boden, der statische Begabungsbegriff und die Forderung nach verstärkter Leistungsauslese im gegliederten Schulwesen werden wieder salonfähig.
2. PISA hat eine **empirische Wende** in der Bildungspolitik eingeläutet. Seither wird Bildung in der öffentlichen Wahrnehmung auf den vermeintlich leicht messbaren Output eines nach betriebswirtschaftlichen Prinzipien organisierten Produktionsprozesses reduziert. Dies läuft darauf hinaus, dass der Ertrag von Bildungsinvestitionen jeweils kontrolliert und unmittelbar ausgewiesen werden soll. Konkret verschiebt sich damit das Hauptanliegen von Schule weg vom Lernen hin zum Prüfen. Bildung wird standardisiert, abgeprüft werden Leistungsstandards.
3. Diese Entwicklung geht einher mit einem grundlegenden Paradigmenwechsel. Etliche Bundesländer zielen auf eine weitgehende Deregulierung von Schule im Rahmen **neoliberaler Steuerungsmodelle**. Die Schulen sollen bei flachen Hierarchien autonom wirtschaften, Drittmittel eintreiben, womöglich sogar ihr Personal selbst einstellen und sich ein eigenes Schulprogramm geben. Um die Vergleichbarkeit der Abschlüsse dermaßen ungleicher Schulen noch zu gewährleisten, nimmt die Tendenz zu zentralen Abschlussprüfungen zu.
4. Hinter aller Rhetorik aber steht – kaum kaschiert - das Ziel Bildungsausgaben durch **Bildungsabbau** einzusparen. Die öffentlichen Ausgaben in Deutschland liegen mit 4,5% BIP bereits heute unter dem EU-Durchschnitt und unter dem der USA (5%). Zum Vergleich: Dänemark gibt 8,4% aus (Schweden 7,4 und Finnland 6,0%).

Restoration und Sparpolitik geben sich unter dem Dach des Neoliberalismus die Hand.

Der Einspareffekt des Zentralabiturs besteht darin, dass die Beamtenstellen wegfallen können, die bisher dazu gedient haben, die alljährlich eingereichten Aufgabenvorschläge zu überprüfen. Allerdings birgt das Gymnasium noch weitere Einsparpotentiale. Diese betreffen zum einen die immer noch vorhandene kleine Kurse in der gymnasialen Oberstufe sowie die umfangreichen Studententafeln in der Sekundarstufe I.

Und so darf es nicht weiter verwundern, dass beides in der KMK zur Disposition steht.