

Ein Gemeinsames Kernabitur für Deutschland – der Vorschlag des Aktionsrats Bildung

12

Ludger Wößmann*

Das Abitur hat in Deutschland eine lange Tradition als Reifeprüfung, die die Studierfähigkeit attestieren und damit den Zugang zum Hochschulsystem eröffnen soll. Allerdings werden seit Jahrzehnten beträchtliche qualitative Unterschiede hinsichtlich der Aufgabenstellungen und der Bewertungsniveaus zwischen den deutschen Bundesländern nachgewiesen. Dies verhindert eine nationale Vergleichbarkeit und erzeugt erhebliche Ungerechtigkeiten bei der Leistungsbewertung und damit beim Hochschulzugang. Darüber hinaus fehlt mit der Vergleichbarkeit ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung. In einem neuen Gutachten, das im vorliegenden Beitrag zusammengefasst wird¹, analysiert der Aktionsrat Bildung die Abiturprüfungsverfahren der Bundesländer und zeigt auf, dass dringender Handlungsbedarf in Richtung einer größeren nationalen Vereinheitlichung der Abiturprüfung besteht. Um dieses Ziel zu erreichen, wird ein rasch umsetzbares Konzept für ein Gemeinsames Kernabitur entwickelt, in dem konkrete Empfehlungen für die Durchführung einer länderübergreifenden Abiturkomponente in den drei Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch unterbreitet werden. Diese soll ab dem Abiturjahrgang 2018 eingeführt werden und 10% der Abiturgesamtnote bzw. 30% der Abiturprüfung ausmachen. Der Vorschlag des Gemeinsamen Kernabiturs ist so angelegt, dass er sich leicht in das bestehende System der Abiturprüfungen einbinden lässt und den Ländern ein hohes Maß an Flexibilität erhält. Das Gemeinsame Kernabitur trägt dazu bei, nationale Bildungsstandards, fairen Hochschulzugang und hinreichende Studierfähigkeit zu sichern.

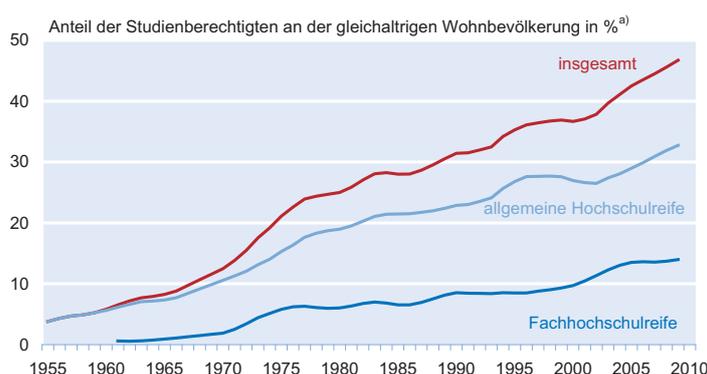
Ausgangssituation und Handlungsbedarf

Das Abitur attestiert den Absolventen in Deutschland traditionellerweise Hochschulreife und Studierfähigkeit. Seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland ist die Abiturientenquote von unter 4% im Jahr 1955 auf mittlerweile rund ein Drittel eines Jahrgangs stetig gestiegen (vgl. Abb. 1). Rechnet man die Fachhochschulreife hinzu, steigt der entsprechende Anteil auf fast die Hälfte eines Jahrgangs. Im Laufe der Zeit haben alternative Wege zur

Hochschulreife sukzessive zugenommen. Dieser Trend wird sich nicht zuletzt durch den sogenannten Dritten Bildungsweg in den kommenden Jahren weiter fortsetzen. Vor diesem Hintergrund großer Zahlen von Abiturientinnen und Abiturienten und unterschiedlicher Wege zur Hochschulreife stellt sich die Frage der Vergleichbarkeit der Abiturleistungen heute dringlicher denn je.

Dies wird zunehmend auch in der Politik gesehen. So lassen sich drei aktuelle Entwicklungen beobachten, die den Weg zu einer höheren Vergleichbarkeit und Validität der Abiturleistungen in Deutschland bereiten. Erstens haben seit 2005 nicht weniger als acht Bundesländer ein Landes-Zentralabitur neu eingeführt (vgl. Abb. 2). Damit werden nun in 15 der 16 Bundesländer – alle außer Rheinland-

Abb. 1
Abiturientenquote 1955–2009



^{a)} Gleitender Dreijahresdurchschnitt; fehlende Werte für 1966–1970 und 1979–1980 linear interpoliert.

Quelle: Eigene Berechnungen anhand von Daten der Kultusministerkonferenz, siehe Aktionsrat Bildung (2011) für Details.

* Professor für Volkswirtschaftslehre, insb. Bildungsökonomik, ifo Institut und LMU München.

¹ Aktionsrat Bildung, *Gemeinsames Kernabitur: Zur Sicherung von nationalen Bildungsstandards und fairem Hochschulzugang*, Waxmann Verlag, Münster, 2011, online verfügbar unter: www.aktionsrat-bildung.de. Der vorliegende Beitrag basiert in weiten Teilen direkt auf dem Text des Gutachtens. Dem Aktionsrat Bildung gehören neben dem Autor dieses Beitrags Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Dieter Lenzen, Manfred Prenzel, Hans-Günther Roßbach und Rudolf Tippelt an. Der Autor dankt Anita Fichtl für ihre Mitwirkung.

Zentrale Empfehlungen des Aktionsrats Bildung

- Die Bundesländer sollten einen **Staatsvertrag** darüber schließen, ab dem Abiturjahrgang 2018 ein **Gemeinsames Kernabitur** durchzuführen.
- Das Gemeinsame Kernabitur ist kein einheitliches Bundeszentralabitur, sondern eine **länderübergreifende schriftliche Abiturkomponente** in den drei Fächern **Deutsch, Mathematik und Englisch**. Die gemeinsamen Aufgaben sind konsequent in den **nationalen Bildungsstandards** für die gymnasiale Oberstufe verankert und testen im Sinne eines Reifezeugnisses in kompetenzorientierter Form zentrale Voraussetzungen für einen Hochschulzugang.
- Mit dem Gemeinsamen Kernabitur werden **10% der Abiturnote** durch gemeinsame Prüfungsbestandteile vergeben, so dass einerseits ein vergleichbarer Standard sichergestellt ist und andererseits den Bundesländern und Schulen weiter Raum für Flexibilität und Schwerpunktsetzungen bleibt.
- Als Prüfungsaufgaben sollten kompetenzorientierte Tests genutzt werden, die für die drei Fächer im Umfang von dreimal 90 Minuten einheitlich und deutschlandweit an einem Tag extern gestellt und zentral ausgewertet werden. Als alternative Variante kämen auch gemeinsame herkömmliche Klausuraufgaben in Frage.
- Mit der Entwicklung und Validierung der gemeinsamen Aufgaben sollte eine entsprechende Institution beauftragt werden. Hierzu bietet sich das durch alle Bundesländer gemeinsam getragene Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an, das bereits die nationalen Bildungsstandards entwickelt. Es sollte von einer länderübergreifend zusammengesetzten Prüfungskommission unterstützt werden.
- Alle anderen Bestandteile der Abitur-Gesamtqualifikation – die weiteren schriftlichen Prüfungen in den Kernfächern, schriftliche Prüfungen in anderen Fächern, mündliche Prüfungen und Jahrgangsfortschrittsnoten – werden wie bisher landesspezifisch durchgeführt.
- Das Gemeinsame Kernabitur stellt sicher, dass die ab 2012/2013 verbindlichen nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe umgesetzt werden. Es erhöht die Vergleichbarkeit und Validität (Gültigkeit) des Reifezeugnisses für den Hochschulzugang, sichert eine einheitlich hohe Qualität der Abiturleistungen in Deutschland, gestaltet den Hochschulzugang gerechter, erleichtert Familien bundesweite Mobilität und schafft größere Berechenbarkeit für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer.

Pfalz – landesweit zentralisierte Bestandteile in den Abiturprüfungen eingesetzt. Zweitens hat die Kultusministerkonferenz 2007 die Entwicklung nationaler Bildungsstandards und Aufgabenpools für die gymnasiale Oberstufe beschlossen (vgl. Klieme et al. 2007), die derzeit vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch erarbeitet werden und ab dem Schuljahr 2012/2013 verbindlich werden sollen. Drittens hat sich 2008 eine (über die Zeit variierende) Gruppe von Bundesländern konstituiert, die das Ziel hat, 2014 gemeinsame Aufgabenteile in den Abiturprüfungen zu stellen, wobei die Details noch weitgehend offen sind.

Große Unterschiede in den deutschen Abiturprüfungsverfahren

Trotz dieser Entwicklungen, die einen gewissen Trend zu Standardsetzung und Vereinheitlichung erkennen lassen, gibt es erhebliche Unterschiede in den Abiturprüfungsverfahren der deutschen Bundesländer. In Deutschland stimmen die Bundesländer ihre Bildungspolitik in bestimmten Handlungsfeldern wie der Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse, der Gestaltung der äußeren Schulstruktur (z.B. gymnasiale Oberstufe) und der nationalen Mobilität auf dem Wege der horizontalen Selbstkoordination in der Kultusministerkonferenz ab. Im Falle der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfungen sind dafür die »Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II« und die »Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II« beschlossen wor-

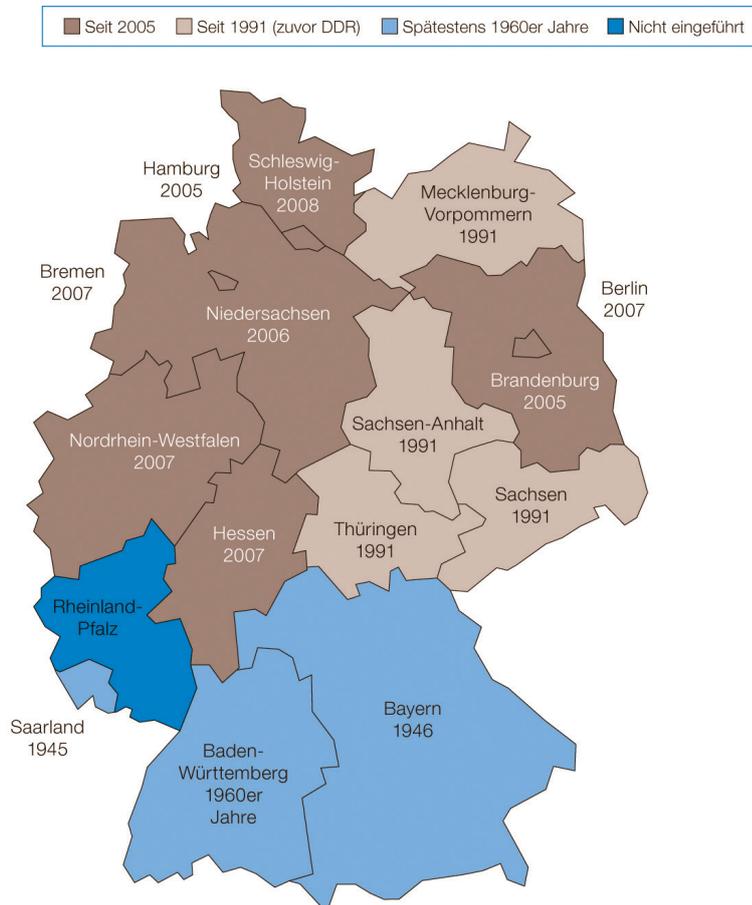
den. Darin wird beispielsweise die Vermittlung einer »vertieften Allgemeinbildung, allgemeiner Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutischer Bildung« als Ziel der gymnasialen Oberstufe benannt. Die Vereinbarungen geben einen einheitlichen Rahmen vor, lassen allerdings weiten Spielraum für landesspezifische Ausgestaltungen in den 16 Bundesländern zu.

Einige Aspekte der unterschiedlichen Länderregelungen des Zentralabiturs sind in den Tabellen 1 und 2 dargestellt. So werden in neun Ländern alle Fächer zentral geprüft, in den anderen sechs Ländern werden die Prüfungen nur in einigen Fächern (zumeist die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache) zentral gestellt (vgl. Tab. 1). Die Anzahl der schriftlichen Prüfungen variiert zwischen drei und vier, die der mündlichen zwischen eins und zwei. Allerdings besteht in den meisten Bundesländern die wahlweise Möglichkeit einer sogenannten »Besonderen Lernleistung« wie etwa einer fächerübergreifenden Seminararbeit oder der Teilnahme an einem Wettbewerb, die – je nach Bundesland – entweder eine schriftliche oder eine mündliche Prüfung ersetzen oder auch als zusätzliche Prüfungskomponente hinzutreten kann. So variiert die Gesamtzahl der Prüfungen zwischen vier und fünf.

Auch bei den Möglichkeiten der Wahl der Fächer für die Abiturprüfung gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Diese beziehen sich etwa darauf, wie viele und welche der Kernfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache verpflichtend in den Abiturprüfungen (schriftlich oder mündlich) zu belegen sind und welche verpflichtend schriftlich sind (vgl. Tab. 1). Die Spannweite bei den

Abb. 2
Einführung eines landesspezifischen Zentralabiturs in den Bundesländern

Zentralabitur eingeführt:



Quelle: Eigene Darstellung auf der Basis von Informationen der Kultusministerkonferenz und der Kultusministerien (Aktionsrat Bildung 2011).

schriftlich verpflichtenden Kernfächern reicht von keinem verpflichtenden Kernfach bis hin zu verpflichtenden schriftlichen Prüfungen in allen drei Kernfächern (in Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt). Werden zusätzlich die mündlichen Prüfungen berücksichtigt, muss in jedem Bundesland zumindest in einem der drei Kernfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache eine Prüfung abgelegt werden.

Aufgrund der unterschiedlichen Regelungen ergeben sich zum Teil deutliche Unterschiede darin, welchen prozentualen Anteil die zentral gestellten schriftlichen Prüfungen an der Abitur-Gesamtqualifikation ausmachen (vgl. Tab. 2). Im »Normalfall« liegt der Anteil der zentralen Prüfungen an der Abiturdurchschnittsnote zwischen 16% (Hessen) und 27% (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Saarland). Allerdings kann dieser Anteil in einigen Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Hamburg) schon im Normalfall durchaus unter 10% sinken, weil diese nur einige Fächer zentral prüfen. Darüber hinaus gibt es in allen Bundesländern auch noch unterschied-

liche Möglichkeiten, wie dieser Anteil in bestimmten Fällen weiter abgesenkt werden kann. So sehen einige Länder nicht-schriftliche Prüfungsanteile in Sport, Kunst, Musik und moderner Fremdsprache vor, erlauben die Absenkung schriftlicher Prüfungsanteile durch die Besondere Lernleistung oder sehen die Möglichkeit mündlicher Zusatzprüfungen in einigen oder allen schriftlichen Fächern vor (die dann ein Drittel der jeweiligen schriftlichen Note ersetzen). So liegt im »Minimalfall« der Anteil der zentralen Prüfungen an der Abitur-Gesamtqualifikation in der Mehrheit der Bundesländer bei unter 10%, zum Teil sogar bei unter 5% (Berlin, Brandenburg, Hamburg). Nur in zwei Ländern kommt der Minimalfall über 12% hinaus: im Saarland (22%) und in Baden-Württemberg (16%).

Diese Darstellungen machen deutlich, dass sich die Bedeutung des »Zentralabiturs« für die Abiturdurchschnittsnote zwischen den Bundesländern – trotz der angesprochenen Trends zu verstärkter Standardsetzung – derzeit noch ganz erheblich unterscheidet. Auch in vielen weiteren Aspekten der Vorbereitung, Durchführung und Bewertung der Abiturprüfung gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern (vgl. auch Klein et al. 2009).

Gründe für eine nationale Vergleichbarkeit der Abiturprüfungen

Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen und der großen aufgezeigten Unterschiede in den Abiturprüfungsverfahren der Bundesländer besteht derzeit aus mindestens sechs Gründen dringender Handlungsbedarf.

Erstens reichen die Ansätze zu externen und zentralen Prüfungen auf Landesebene nicht aus, um die bestehende Validitäts- und Vergleichbarkeitslücke im deutschen Abitur zu schließen. Schon die TIMS-Studie hat belegt, dass beispielsweise im durchschnittlichen Kompetenzniveau im Mathematikleistungskurs allein derjenigen Schülerinnen und Schüler, die mit der Note 1 oder 2 benotet wurden, eine Differenz von über 50 Punkten zwischen zwei westdeutschen Bundesländergruppen mit vergleichbarer Selektivität des Kursbesuchs besteht (vgl. Baumert und Watermann 2000). Ein solcher Kompetenzunterschied von mehr als einer halben Standardabweichung bei gleicher Benotung muss als sehr groß bezeichnet werden und deutet auf erhebliche qualitative Unterschiede hin. Die Befunde der PISA-Studien (vgl. z.B. Prenzel et al. 2008) und des Vergleichs der Bildungs-

Tab. 1
Regelungen des Zentralabiturs in den einzelnen Bundesländern

	Zentral geprüfte Fächer	Anzahl der Prüfungen				Mindestanzahl der verpflichtenden Kernfächer D, M, F in den Abiturprüfungen	
		schrift- lich	münd- lich	BLL	gesamt	insgesamt	schriftlich
Baden-Württemberg	alle	4	0–1	statt mündlich	5	3	3
Bayern	alle	3	2	–	5	3	2 (D, M)
Berlin	D, M, F ^{b)}	3	1–2	statt mündlich	5	1 ^{f)}	1
Brandenburg	D, M, F ^{c)} , 6 weitere	3	1–2	zusätzlich ^{e)}	4–5	2	2
Bremen	D, M, F, NW, 3.PF	3	1	zusätzlich	4–5	1 ^{f)}	– ^{g)}
Hamburg	D, M, F	3	1	zusätzlich	4–5	2	1
Hessen	alle	3	1–2	statt mündlich	5	3 ^{h)}	1
Mecklenburg- Vorpommern	alle	3–4	1	statt schriftlich	5	3 ^{h)}	1
Niedersachsen	alle	3–4	1	statt schriftlich	5	2	1
Nordrhein-Westfalen	alle	3	1	zusätzlich	4–5	1 ^{f)}	– ^{g)}
Rheinland-Pfalz ^{a)}	–	–	–	–	–	–	–
Saarland	alle	4	1	–	5	3	2
Sachsen	alle	3	1–2	statt mündlich	5	3 ^{h)}	1 (D oder M)
Sachsen-Anhalt	D, M, F ^{d)} , 4 weitere	3–4	1	statt schriftlich	5	3 ⁱ⁾	3 ⁱ⁾
Schleswig-Holstein	D, M, F	3	1–2	zusätzlich ^{e)}	4–5	2	2
Thüringen	alle	3	1–2	statt mündlich	5	2	1 (D oder M)

BLL = Besondere Lernleistung (z.B. fächerübergreifende Seminararbeit, Teilnahme an Wettbewerb); D = Deutsch; M = Mathematik; F = Fremdsprache; NW = Naturwissenschaft; PF = Prüfungsfach. – ^{a)} Nicht berücksichtigt, da dezentrale Aufgabenstellung in allen Abiturprüfungen. – ^{b)} Ab Abiturjahrgang 2013: zusätzlich Geographie und Biologie. – ^{c)} Nur Englisch und Französisch. – ^{d)} Nur Englisch, Französisch und Russisch. – ^{e)} Fünfte Prüfungskomponente freiwillig, entweder BLL oder mündliche Prüfung. – ^{f)} Ab Abiturjahrgang 2013: mind. 2. – ^{g)} Ab Abiturjahrgang 2013: mind. 1. – ^{h)} F kann durch NW ersetzt werden. – ⁱ⁾ BLL kann Kernfach ersetzen.

Quelle: Eigene Zusammenstellung auf Basis der rechtlichen Bestimmungen über die Abiturprüfungen der Bundesländer sowie weiterer Informationen der Kultusministerien (Aktionsrat Bildung 2011).

standards (vgl. Köller, Knigge und Tesch 2010), die sich auf 15-Jährige bzw. Neuntklässlerinnen und Neuntklässler beziehen, deuten nicht darauf hin, dass sich die durchschnittlichen Standards an den Gymnasien zwischen den Bundesländern entscheidend angeglichen hätten. Auch im Rahmen der TOSCA- und LAU-13-Studien wurden beträchtliche durchschnittliche Leistungsunterschiede in der Größenordnung einer Standardabweichung zwischen Abiturientinnen bzw. Abiturienten aus Hamburg und Baden-Württemberg, unter Kontrolle von kognitiven Lernvoraussetzungen und Herkunftsmerkmalen, gefunden (vgl. Trautwein et al. 2007). Die TOSCA-Studie zeigte ebenfalls große Unterschiede innerhalb der Bundesländer für unterschiedliche Bildungswege zum Abitur (vgl. Watermann, Nagy und Köller 2004). Vor diesem Hintergrund ergeben sich starke Zweifel hinsichtlich der Vergleichbarkeit der am Ende der Oberstufe erzielten Leistungsniveaus.

Zweitens ist festzustellen, dass für die Umsetzung und Überprüfung der bereits beschlossenen nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe bisher noch keine gemeinsame Strategie der Bundesländer zu erkennen ist. Es stellt sich die Frage, mit welcher Stringenz und welchem Nachdruck Bemühungen zur curricularen Vereinheitlichung durch Bildungsstandards verfolgt werden, wenn diese nicht

operational über länderübergreifende Tests umgesetzt und überprüft werden.

Drittens ergibt sich dringender Handlungsbedarf daraus, dass in den realen Hochschulzugangsentscheidungen aufgrund von Regelungen des Hochschulrahmengesetzes eine Vergleichbarkeit der Abiturabschlüsse als gegeben vorausgesetzt wird. Bei der Studienzulassung wird derzeit die Vergleichbarkeit aller Abiturnoten unterstellt, unabhängig davon, an welcher Schule und in welchem Land das Abitur erworben wurde. Die Ungerechtigkeit der fehlenden Vergleichbarkeit der Abiturnote wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass die Universitäten per Gesetz den Grad der Qualifikation, d.h. die Abiturnote, des Studienplatzbewerbers als maßgebliches Kriterium berücksichtigen müssen.

Viertens dürfte ein längerfristiger und indirekter Effekt einer höheren nationalen Vergleichbarkeit der Abiturprüfungen auch darin bestehen, dass die schulischen Lernanforderungen und Leistungserwartungen zwischen den Bundesländern besser vergleichbar werden. In Bezug auf den Schulbesuch der Kinder erweist sich derzeit ein internationaler Umzug in der Realität häufig als leichter zu bewerkstelligen als ein Umzug zwischen Bundesländern mit deutlichen Unterschieden in der Gestaltung des Schulsystems.

Tab. 2
Anteil der zentral gestellten schriftlichen Prüfungen an der Abitur-Gesamtqualifikation (in Prozent)

	Normalfall	Absenkungsmöglichkeiten durch:			Minimalfall
		alternative Fächerwahl	besondere Lernleistung (BLL)	mündliche Zusatzprüfungen	
Baden-Württemberg	26,7	23,3	–	17,8	15,6
Bayern	20,0	16,7	–	13,3	11,1
Berlin	6,7–20,0	–	–	4,4	4,4
Brandenburg ^{a)(h)(i)}	7,1–21,4	–	5,4	4,7	3,6
Bremen ^{b)(c)(j)}	14,3–21,4	–	10,7	9,5	7,1
Hamburg	8,3–25,0	–	6,7	5,6	4,4
Hessen ^{a)(d)(j)}	16,1	13,4	–	10,7	8,9
Mecklenburg-Vorpommern ^{b)(e)(i)}	21,4	18,8	16,1	14,3	8,9
Niedersachsen	26,7	23,3	20,0	17,8	11,1
Nordrhein-Westfalen ^{b)(f)(j)}	21,4	17,9	16,1	14,3	8,9
Rheinland-Pfalz ⁱ⁾	–	–	–	–	–
Saarland	26,7	23,3	–	24,4	22,2
Sachsen	20,0	16,7	–	13,3	10,1
Sachsen-Anhalt ^{b)(g)(i)}	16,1–21,4	16,1	16,1	17,9	7,1
Schleswig-Holstein	16,7	–	13,3	11,1	8,9
Thüringen	20,0	16,7	–	13,3	11,1

Normalfall: ohne eine der folgenden Absenkungsmöglichkeiten; Spannweite ergibt sich ggf. daraus, dass nur ein Teil der Fächer zentral geprüft wird (vgl. Tab. 1). Absenkungsmöglichkeiten: jeweils maximal mögliche Absenkung des Anteils der zentral gestellten schriftlichen Prüfungen an der Abitur-Gesamtqualifikation durch einen der drei genannten Fälle; alternative Fächerwahl: nicht-schriftliche Prüfungsanteile in Sport, Kunst, Musik und moderner Fremdsprache; besondere Lernleistung: wenn sie eine schriftliche Prüfung ersetzt oder zusätzliche fünfte Prüfungskomponente ist; mündliche Zusatzprüfungen: mögliche zusätzliche mündliche Prüfungen in schriftlich geprüften Fächern, die ein Drittel der schriftlichen Note ersetzen. Minimalfall: Kombination der drei Absenkungsmöglichkeiten; falls nicht anders angegeben, liegt die Gesamtqualifikationspunktzahl Abitur bei 900 Punkten (ab 2013 verpflichtend in allen Bundesländern). – ^{a)} Angaben gelten nur bis einschließlich Abiturjahrgang 2011. – ^{b)} Angaben gelten nur bis einschließlich Abiturjahrgang 2012. – ^{c)} Ab Abiturjahrgang 2013: Normalfall 16,7–25,0, Minimalfall 8,9. – ^{d)} Ab Abiturjahrgang 2012: wie Bayern. – ^{e)} Ab Abiturjahrgang 2013: wie Niedersachsen. – ^{f)} Ab Abiturjahrgang 2013: Normalfall 25,0, Minimalfall 11,1. – ^{g)} Ab Abiturjahrgang 2013: Normalfall 20,0–26,7, Minimalfall 8,9. – ^{h)} Ab Abiturjahrgang 2012: wie Hamburg. – ⁱ⁾ Gesamtqualifikationspunktzahl Abitur: 840 Punkte. – ^{j)} Nicht berücksichtigt, da dezentrale Aufgabenstellung in allen Abiturprüfungen.

Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der rechtlichen Bestimmungen über die Abiturprüfungen der Bundesländer sowie weiterer Informationen der Kultusministerien (Aktionsrat Bildung 2011).

Hier könnten zentrale Abiturbestandteile dabei helfen, die deutschlandweite Mobilität von Familien mit Schulkindern zu erleichtern.

Fünftens herrscht nicht zuletzt auch in der bundesdeutschen Bevölkerung großes Unverständnis für die geringe Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse und die zahlreichen Besonderheiten der einzelnen Bundesländer. So sprechen sich beispielsweise in einer im März 2011 durchgeführten repräsentativen Allensbach-Umfrage 78% der befragten Bundesbürgerinnen und Bundesbürger und 72% der befragten Lehrerinnen und Lehrer für die Einführung bundesweit einheitlicher Abschlussprüfungen wie etwa eines bundesweiten Zentralabiturs aus.

Sechstens bedeuten zentrale Prüfungen sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrerinnen und Lehrer auch ein höheres Maß an Klarheit und Berechenbarkeit. Durch zentrale Prüfungskomponenten lässt sich eher abschätzen, welcher Stoffkanon Grundlage der Prüfung ist und in welcher Form dieser abgeprüft wird. Durch externe Prüfungen und Korrekturverfahren würde sich die Rolle der Lehrkräfte tendenziell vom »Richter« zum »Coach« wan-

deln, der nicht gegen, sondern mit seinen Schülerinnen und Schülern zusammen auf Lern- und Prüfungserfolg hin arbeitet. Von der externen Aufgabenstellung und Korrektur könnte so das Lehrer-Schüler-Verhältnis pädagogisch profitieren. Hinweise darauf, dass sich die Lehrkräfte bei zentralen Abiturprüfungen eher als Verbündete der Schülerinnen und Schüler sehen und diese bestmöglich auf die Prüfungen vorzubereiten versuchen, hat beispielsweise die Einführung des Zentralabiturs in Bremen geliefert (vgl. Maag Merki 2008).

Schließlich weist auch die wissenschaftliche Forschung zu den Auswirkungen zentraler Abschlussprüfungen darauf hin, dass gemeinsame Prüfungskomponenten erheblich zur Qualitätssicherung im Schulsystem beitragen dürften. Sowohl aus theoretischer Sicht als auch bei der empirischen Evidenz im internationalen Vergleich und im Vergleich der Bundesländer ergeben sich deutliche Hinweise darauf, dass sich zentrale Abschlussprüfungen positiv auf die Qualität der erzielten Bildungsergebnisse auswirken (vgl. Aktionsrat Bildung 2011, Kapitel 4; siehe insb. Bishop 2006; Wößmann 2008; Jürges, Schneider und Büchel 2005). Die einfachste Art, dies zu sehen, besteht darin, die Leistungen der Bundesländer

Abb. 3
PISA-Leistungen in Bundesländern mit und ohne Zentralabitur



Leistungen im PISA-E-2003-Mathematiktest in Bundesländern mit und ohne externe Abschlussprüfungen.

Quelle: Wößmann (2007).

im PISA-Test von 2003 zu betrachten, als noch eine klare Aufteilung in sieben Bundesländer mit zentralen Abschlussprüfungen und neun Bundesländer ohne zentrale Abschlussprüfungen bestand (vgl. Abb. 3): Mit nur einer einzigen Ausnahme schneidet *jedes einzelne* Bundesland mit zentralen Abschlussprüfungen besser ab als *jedes einzelne* Bundesland ohne zentrale Abschlussprüfungen (vgl. Wößmann 2010 für eine eingehendere ökonometrische Analyse).

Der Vorschlag: Das Gemeinsame Kernabitur

Aus den diskutierten Aspekten von Ausgangssituation und Handlungsbedarf hat der Aktionsrat Bildung den Vorschlag für ein »Gemeinsames Kernabitur« abgeleitet. Um die Machbarkeit eines solchen Vorhabens aufzuzeigen, gibt der Vorschlag Antworten auf die Fragen, die sich bei der konkreten Umsetzung stellen. In einigen Bereichen werden auch alternative Szenarien und Varianten skizziert, die gangbar sind, um das Ziel einer besseren Vergleichbarkeit des Abiturs in Deutschland zu erreichen (vgl. Aktionsrat Bildung 2011 für Details).

Eckpunkt: Einheitlich externe Überprüfung wesentlicher Prüfungsbestandteile

Um eine ausreichende Vergleichbarkeit der Abiturprüfungen in Deutschland zu erreichen, die eine einheitliche Qualität

der Bildungsstandards sichert und den Hochschulzugang fairer gestaltet, ist es nicht zwingend erforderlich, das gesamte Abiturverfahren mit sämtlichen Prüfungsbestandteilen, Möglichkeiten der Fächerwahl und allen Curricula deutschlandweit zu zentralisieren. Aufgrund der Vielfalt der Wege zum Abitur erscheint eine umfassende zentrale Abiturprüfung kaum sinnvoll. Allerdings gibt es einen verbindlichen Kern von Fächern und Themen, der für eine bundesweite Prüfung Bezugspunkt sein kann. Ziel muss es sein, die nationalen Bildungsstandards in den für die Studierfähigkeit zentralen Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch zu sichern und dabei gleichzeitig die Gestaltungsmöglichkeiten der Bundesländer zu wahren. Im Kern geht es darum, die Reifeprüfungsfunktion des Abiturs, seinen Prognosewert für den Studienerfolg, in hoher Qualität und besser vergleichbar zu gestalten.

Daher sieht der Eckpunkt des Vorschlags die einheitliche und externe Überprüfung zentraler Kompetenzfelder in diesen Kernfächern vor, damit die Vorteile der nationalen Vergleichbarkeit genutzt werden. Sobald die genannten Prüfungsbestandteile einen nennenswerten Anteil an der Abitur-Gesamtqualifikation ausmachen, entsteht ein Mindestmaß an nationaler Vergleichbarkeit, das die Fairness beim Hochschulzugang erhöht und Anreize erzeugt, die entscheidend zur Qualitätssicherung im Schulsystem beitragen.

1. Zehn Prozent der Abiturgesamtnote

Einerseits sollte der Prüfungsbestandteil, der durch die gemeinsame Abiturkomponente bestimmt wird, nicht zu geringfügig ausfallen, da er sonst keinerlei Anreizwirkungen zur Standardsicherung entwickeln würde. Andererseits sollte er aber auch nicht zu groß ausfallen, um nicht allzu viel Gewicht auf einzelne Prüfungen zu legen, den Lehrerinnen und Lehrern ein pädagogisch sinnvolles Maß an subjektiver Einschätzung der Bemühungen und erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und den Bundesländern genügend Spielraum bei der Gestaltung des Abiturs zu lassen.

Deshalb schlägt der Aktionsrat Bildung vor, dass die länderübergreifende Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs insgesamt 10% der Abitur-Gesamtqualifikation ausmachen soll, also 90 der insgesamt 900 Punkte der Gesamtqualifikationspunktzahl für das Abitur. Die 900 Punkte setzen sich aus den Leistungen der vier Schulhalbjahre der zweijährigen Qualifikationsphase (Block I, 600 Punkte) und den Ergebnissen der Abiturprüfung (Block II, 300 Punkte) zusammen. Die 90 zu erreichenden Punkte der länderübergreifenden Abiturkomponente sollten in Block II angerechnet werden, so dass 30% der durch die Abiturprüfung erreichbaren Punktzahl bundesweit einheitlich geprüft und bewertet würden. Um die einheitlich geprüften Bestandteile der Gesamtqualifikation

deutlich zu machen, sollten die Ergebnisse der gemeinsamen Prüfungstests im Rahmen der länderübergreifenden Abiturkomponente – wie ja auch bisher schon die einzelnen Abiturprüfungen – separat im Abiturzeugnis ausgewiesen werden.

2. Die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch

Sowohl in den Hochschulen als auch in den Unternehmen haben sich die drei Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch als zentral für den Erfolg im Studium und auf dem Arbeitsmarkt erwiesen. Diese Fächer sprechen jeweils unterschiedliche Fähigkeitsprofile an, die in praktisch allen Studiengängen gefordert werden. Deshalb umfasst die länderübergreifende Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs diese drei Kernfächer. Eine Abwahlmöglichkeit gibt es nicht, da es unabhängig vom jeweiligen Weg in die Hochschule bestimmte Mindestvoraussetzungen für den Zugang zu einem Studium gibt, die mit dem Gemeinsamen Kernabitur überprüft werden sollen.

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

3. Nationale Bildungsstandards als Basis des Prüfungsstoffes

Als inhaltliche Basis für den Prüfungsstoff der länderübergreifenden Abiturkomponente in den drei Prüfungsfächern bieten sich die nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe uneingeschränkt an. Die Bundesländer haben sich auf deren Entwicklung bereits im Jahr 2007 verständigt. Ab dem Schuljahr 2012/2013 sollen sie in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch verbindlich werden.

Damit bringt die Einführung des Gemeinsamen Kernabiturs keinerlei zusätzlichen Anpassungsbedarf in den Oberstufen-curricula und den Lehrplänen der Bundesländer mit sich. Sie stellt lediglich die konsequente Umsetzung der vereinbarten nationalen Bildungsstandards sicher. Der potenzielle Abiturprüfungsstoff ergibt sich direkt aus den für verbindlich erklärten nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe. Damit die Kompetenz in den drei Fächern jeweils

uneingeschränkt prüfungsrelevant ist, soll es nur einen Satz an gemeinsamen Prüfungsaufgaben geben. Eine Auswahlmöglichkeit aus alternativen Aufgabensätzen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler ist nicht vorgesehen.

4. Prüfungsaufgaben in Form von Kompetenztests

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

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

Um den Aufwand der Anpassungen der unterschiedlichen Länderregelungen für die Abiturprüfung möglichst gering zu halten, könnten die jeweils bestehenden Regelungen beibehalten werden. Die bisherigen Bestandteile der Abschlussprüfung würden lediglich mit dem Faktor 0,7 multipliziert, so dass sie nunmehr 210 statt 300 Punkte ausmachen (also 70% der in der Abschlussprüfung zu vergebenen Punkte); die restlichen 90 Punkte, also 30% der Abiturprüfung, würden durch die neue länderübergreifende Prüfungskomponente vergeben. Somit wären keine weiteren Anpassungen bei der Punkteverteilung notwendig. Alle Bundesländer könnten ihre bisherigen spezifischen und unterschiedlichen Vorgehensweisen für die Anzahl und Ausgestaltung der schriftlichen und mündlichen Abiturprüfungen sowie für die zweijährige Qualifikationsphase beibehalten.

Als Alternative zur präferierten Form der Durchführung mit Hilfe von Kompetenztests stellt der Aktionsrat Bildung auch eine Variante vor, bei der die Prüfungsaufgaben in Form gemeinsamer herkömmlicher Klausuraufgaben gestellt werden (vgl. Aktionsrat Bildung 2011, Anhang B).

5. Einheitlicher Prüfungszeitpunkt

Die länderübergreifende Prüfungskomponente des Gemeinsamen Kernabiturs soll deutschlandweit an einem einzigen Tag stattfinden. An diesem Tag werden dieselben drei 90-minütigen Tests in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch geschrieben. Generell kann bei der konkreten Umsetzung einer bundesweit einheitlichen Prüfung an einem Tag auf die Erfahrungen mit den landeszentralen Prüfungen zurückgegriffen werden. Als einzige Neuerung wäre nun ein bundesweit einheitlicher Tag zu finden, an dem die länderübergreifende Abiturkomponente geprüft wird. Als Zeitraum würden sich die letzten April- oder die ersten Maiwochen anbieten. Da die Zeiträume für die schriftlichen Abiturprüfungen üblicherweise rund zwei Wochen betragen, ließe eine solche Regelung noch einigen Raum für bundeslandspezifische Abweichungen in der Terminierung des Korridors für die schriftlichen Prüfungen. So könnte die länderübergreifende Komponente in einigen Ländern am Anfang und in anderen Ländern am Ende des jeweiligen Korridors liegen.

Ein bundesweit einheitlicher Prüfungstag würde keineswegs eine Angleichung der Sommerferientermine notwendig machen. So fanden im Jahr 2011 die schriftlichen Prüfungen in neun Bundesländern im Monat Mai statt, während der Beginn der Sommerferien in diesen neun Ländern um bis zu fünf Wochen differierte (Saarland: 24. Juni 2011 – Bayern: 30. Juli 2011). Trotz Ausnutzung der gesamten möglichen Spanne unterschiedlicher Ferientermine in Deutschland fanden die Prüfungen in einem relativ eingegrenzten Zeitraum statt. Die Tatsache, dass die Prüfungstermine in den Bundesländern nicht nach dem gleichen Muster von den Ferienzeiten abhängen, macht das Argument, die unterschiedlichen Ferientermine würden einen bundesweit einheitlichen Prüfungszeitpunkt nicht ermöglichen, gegenstandslos.

Alternativ wäre auch denkbar, die bundesweit einheitliche Komponente komplett vorzuziehen und einheitlich bereits einige Wochen vor den länderspezifischen Abiturprüfungen durchzuführen.

Als eine weitere Alternative stellt der Aktionsrat Bildung auch die Möglichkeit dar, die drei Kernfächer an drei gemeinsamen Prüfungstagen zu bundesweit einheitlichen Zeitpunkten zu prüfen.

6. Externe Korrektur

Neben der externen Aufgabenstellung sieht das Gemeinsame Kernabitur auch die externe Korrektur und Benotung der länderübergreifenden Prüfungskomponente vor. Bei den kompetenzorientierten Tests bietet sich eine zentrale Auswertung für alle Bundesländer an, die beispielsweise durch

das IQB durchgeführt werden könnte. Auch die Kodierungen könnten zentral erfolgen und mit Maßnahmen zur Sicherung der Übereinstimmung zwischen den beurteilenden Personen einhergehen. So könnte mit entsprechenden Lösungs- und Bewertungsvorgaben ein hohes Maß an Einheitlichkeit der Korrektur sichergestellt werden, das beispielsweise durch eine doppelte Bewertung und in Abweichungsfällen durch die spezifische Entscheidung eines Drittkorrektors noch verstärkt werden könnte. Entsprechende Erfahrungen bei den Tests zum Bundesländervergleich der Bildungsstandards in der Mittelstufe sowie bei den TIMSS- und PISA-Tests können hier berücksichtigt werden.

Alternativ stellt der Aktionsrat Bildung auch die Option eines Korrekturverfahrens in Anlehnung an das baden-württembergische Verfahren dar. Dabei würde die Erstkorrektur durch die jeweilige Kurslehrerin bzw. den jeweiligen Kurslehrer erfolgen. Danach sollten die anonymisierten Prüfungen an eine externe Fachlehrkraft zur Zweitkorrektur weitergeleitet werden, der die Erstkorrekturnote nicht bekannt ist. Für die externe Zweitkorrektur sollten Kurslehrerinnen bzw. Kurslehrer aus einem anderen Bundesland bestellt werden, die selbst gerade eine Erstkorrektur in einem Kurs desselben Jahrgangs durchführen; die Zuteilung würde in einem Zufallsverfahren erfolgen. Im Falle großer Benotungsunterschiede sollte eine Drittkorrektrice bzw. ein Drittkorrektor einer zentralen Schiedsstelle die endgültige Note festlegen.

7. Aufgabenentwicklung am IQB

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

Für die länderübergreifende Abiturkomponente des Gemeinsamen Kernabiturs müsste der zentrale Test aus einem sehr umfangreichen Aufgabenpool bestückt werden, was einen weit umfangreicheren Aufwand als bisher vorgesehen bedingt. Die zusätzlichen Aufgaben müssten wiederum pilotiert und normiert werden. Dazu sind der beauftragten Institution von Seiten der Bundesländer die notwendigen Ressourcen bereitzustellen. Bei der Aufgabenentwicklung für

die länderübergreifende Abiturkomponente sollte die Institution eng mit den Kultusministerien und Landesinstituten, die für die Entwicklung der landesspezifischen Abituraufgaben zuständig sind, kooperieren. Diese sollten bei der Aufgabenfindung vorschlagsberechtigt sein und eine länderübergreifend aus Expertinnen und Experten zusammengesetzte Prüfungskommission bestücken, die Aufsichtsfunktionen ausübt. Die letztliche Entscheidung über die Aufgaben liegt dann bei der beauftragten Institution. Insgesamt ist zu erwarten, dass auf diese Weise eine höhere Qualität der Aufgabenentwicklung zu erreichen ist, als wenn wie bisher 16 Bundesländer separat ihre Abituraufgaben entwickeln.

8. Staatsvertrag der Bundesländer

Das schulische Prüfungswesen ist nach Artikel 30 und 70 Grundgesetz Teil der Schulhoheit der Länder. Dieses umfasst auch die Entscheidung über Hochschulzugangsprüfungen und -berechtigungen. Deshalb ist es Aufgabe der Bundesländer, gemeinsam für die Einrichtung des Gemeinsamen Kernabiturs zu sorgen. Um eine ausreichende Verbindlichkeit der bundesweit gemeinsamen Prüfungsbestandteile sicherzustellen, sollten die Bundesländer einen Staatsvertrag über die Durchführung des Gemeinsamen Kernabiturs schließen, für dessen Umsetzung eine wissenschaftliche Ländereinrichtung institutionalisiert wird.

Ein solcher Staatsvertrag wurde beispielsweise auch zur Gründung des IQB geschlossen. Der neue Staatsvertrag könnte dementsprechend auch vorsehen, dass der bisherige Aufgabenbereich des IQB – die Normierung und Überprüfung der Bildungsstandards, der Aufbau eines Aufgabenpools mit normierten Testaufgaben, das Bildungsmonitoring, die Beratung der Länder bei Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und die Koordination der Bildungsberichterstattung – um die mit der länderübergreifenden Abiturkomponente verbundenen Aufgaben erweitert wird.

Resümee

Für Qualitätssicherung im Schulsystem und Fairness beim Hochschulzugang bedarf es eines Abiturprüfungssystems, das durch eine länderübergreifende Abiturkomponente eine nationale Vergleichbarkeit sicherstellt. Aktuelle Bestrebungen aus der Kooperation von Bundesländern heraus, die bundesländerübergreifende Bestandteile zur Vereinheitlichung der Abiturprüfungen vorsehen, sind prinzipiell begrüßenswert. Am Ende des Prozesses sollten alle Bundesländer die national einheitlichen Bestandteile der Abiturprüfung einführen. Diese sind die logische Fortführung der nationalen Bildungsstandards, weil sie deren Umsetzung überhaupt erst sicherstellen. Sie sind auch ein mehr denn je erforderliches Instrument, um den Charakter des Abiturs als Reifeprüfung für die Studierfähigkeit sicherzustellen. Ne-

ben national einheitlichen Bestandteilen, die einheitliche Standards sichern, sollten Bundesländer und Schulen Raum haben für unterschiedliche Ausgestaltungen weiterer Bestandteile der Abiturprüfung.

Der vom Aktionsrat Bildung unterbreitete und hier skizzierte Vorschlag des Gemeinsamen Kernabiturs erfüllt diese Vorgaben. Da mit der Einführung eines Gemeinsamen Kernabiturs eine grundlegende Veränderung der deutschen Abiturprüfungen verbunden ist, die einer langfristigen Planung bedarf, schlägt der Aktionsrat Bildung einen konkreten Fahrplan der umzusetzenden Schritte vor, mit dem das Gemeinsame Kernabitur erstmals im Abiturjahrgang 2018 verbindlich durchgeführt werden kann. Auf dem Weg dorthin erhalten alle Beteiligten – Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Kultusministerien u.a. – genügend Möglichkeit, sich in den Prozess einzubringen. So kann sichergestellt werden, dass das Gemeinsame Kernabitur bei seiner ersten verbindlichen Durchführung einwandfrei verläuft.

Das Gemeinsame Kernabitur stellt sicher, dass die ab 2012/2013 verbindlichen nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe umgesetzt werden. Es erhöht die Vergleichbarkeit und Validität des Reifezeugnisses für den Hochschulzugang, sichert eine einheitlich hohe Qualität der Abiturleistungen in Deutschland, gestaltet den Hochschulzugang gerechter, erleichtert Familien bundesweite Mobilität und schafft größere Berechenbarkeit für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer.

Durch das Gemeinsame Kernabitur würde das Abitur als vergleichbare Reifeprüfung gesellschaftlich deutlich aufgewertet. Die bundesweit einheitliche Prüfungskomponente würde das Abitur zu einem wirklichen Anlass werden lassen. Es ist denkbar, dieses Ereignis der Reifeprüfung alljährlich gesellschaftlich zu inszenieren, indem etwa Teile der Aufgaben freigegeben werden und öffentliche Personen und alle Bildungsinteressierten sich darin üben können. Dies würde zu einer größeren gesamtgesellschaftlichen Wertschätzung der Leistungen der Abiturientinnen und Abiturienten beitragen und öffentlich die Freude an der Bildung vermitteln.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2011), *Gemeinsames Kernabitur: Zur Sicherung von nationalen Bildungsstandards und fairem Hochschulzugang*, Münster, Waxmann Verlag.
- Baumert, J. und R. Watermann (2000), »Institutionelle und regionale Variabilität und die Sicherung gemeinsamer Standards in der gymnasialen Oberstufe«, in: J. Baumert, W. Bos und R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe, Leske + Budrich, Opladen, 317–372.
- Bishop, J.H. (2006), »Drinking from the Fountain of Knowledge: Student Incentive to Study and Learn – Externalities, Information Problems, and Peer

- Pressure«, in: E.A. Hanushek und F. Welch (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2, North-Holland, Amsterdam, 909–944.
- Jürges, H., K. Schneider und F. Büchel (2005), »The Effect of Central Exit Examinations on Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence from TIMSS Germany«, *Journal of the European Economic Association* 3(5), 1134–1155.
- Klein, E.D., S.M. Kühn, I. van Ackeren und R. Block (2009), »Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich«, *Zeitschrift für Pädagogik* 55(4), 596–621.
- Klieme, E., H. Avenarius, W. Blum, P. Döbrich, H. Gruber, M. Prenzel, K. Reiss, K. Riquarts, J. Rost, H.-E. Tenorth und H.J. Vollmer (2007), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Bildungsforschung Band 1, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn.
- Köller, O., M. Knigge und B. Tesch (Hrsg.) (2010), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*, Waxmann, Münster.
- Maag Merki, K. (2008), »Die Einführung des Zentralabiturs in Bremen – Eine Fallanalyse«, *Die Deutsche Schule* 100(3), 357–368.
- Prenzel, M., C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme und R. Pekrun (Hrsg.) (2008), *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*, Waxmann, Münster.
- Trautwein, U., O. Köller, R. Lehmann und O. Lüdtke (Hrsg.) (2007), *Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten*, Waxmann, Münster.
- Watermann, R., G. Nagy und O. Köller (2004), »Mathematikleistungen in allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien«, in: O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein und O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*, Leske + Budrich, Opladen, 205–283.
- Wößmann, L. (2007), *Letzte Chance für gute Schulen: Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen*, Zabert Sandmann, München.
- Wößmann, L. (2008), »Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen: Individualanalysen anhand von vier internationalen Tests«, *Zeitschrift für Pädagogik* 54(6), 810–826.
- Wößmann, L. (2010), »Institutional Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OECD Countries«, *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik* 230(2), 234–270.