

Maag Merki, Katharina

Die Einführung des Zentralabiturs in Bremen. Eine Fallanalyse

Die Deutsche Schule 100 (2008) 3, S. 357-368



Quellenangabe/ Reference:

Maag Merki, Katharina: Die Einführung des Zentralabiturs in Bremen. Eine Fallanalyse - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 3, S. 357-368 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272660 - DOI: 10.25656/01:27266

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272660>

<https://doi.org/10.25656/01:27266>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Katharina Maag Merki

Die Einführung des Zentralabiturs in Bremen

Eine Fallanalyse

The Introduction of Central A-level Exams in Bremen
A Case Study

In diesem Beitrag wird untersucht, inwiefern sich schulisches Handeln von Lehrer/-innen und Schüler/-innen im Zuge der Einführung von zentralen Abiturprüfungen verändert hat. Basis bilden Fokusgruppengespräche im Bundesland Bremen. Die ersten Erhebungen fanden 2005 statt, als das Abitur noch vollständig dezentral organisiert war, die zweiten Erhebungen wurden 2007 nach der ersten Durchführung zentraler Abiturprüfungen im dritten Prüfungsfach realisiert. Die Ergebnisse weisen auf einzelne Veränderungen hin, die teilweise negativ, teilweise auch positiv ausgefallen sind.

Schlüsselwörter: Zentrale Abiturprüfungen, Teaching-to-the-Test-Effekte, Fokusgruppengespräche

This article analyses to what extent teacher and pupil classroom action has changed in the course of the introduction of central A-level exams. The analysis is based on focus group talks in the federal state of Bremen. The first survey took place in 2005 when A-level exams were still organised internally. The second survey was realised in 2007 after the A-level exams were carried out in the third written examinations for the first time. The results indicate marginal, partly negative and partly positive changes.

Keywords: central A-level exams, teaching-to-the-test-effects, focus group talk

In den letzten Jahren wurden in praktisch allen Bundesländern, in denen das Abitur noch dezentral organisiert war, zentrale Abiturprüfungen eingeführt. In Bremen fanden diese im Frühjahr 2007 das erste Mal statt, wobei 2007 zentrale Abiturprüfungen einzig im dritten Prüfungsfach, ab 2008 auch in den beiden Leistungskursen (1. und 2. Prüfungsfach) eingeführt worden sind. Ziele dieser Reform sind eine größere Standardisierung der schulischen Prozesse und Beurteilungspraktiken, bessere Leistungen der Schüler/-innen sowie eine größere Chancengerechtigkeit für alle Schüler/-innen, die Abiturprüfungen mit Erfolg zu bestehen. Inwiefern diese Ziele erreicht werden können, ist im Rahmen wissenschaftlicher Analysen zu überprüfen, da die bisherigen empirischen Forschungsbefunde äußerst schmal sind und kein konsistentes Ergebnisbild zeigen. Insbesondere fehlen Studien, die die Einführung von zentralen Abschlussprüfungen und den Wechsel von einem dezentral zu einem zentral organisierten Abiturprüfungssystem auf der gymnasialen Oberstufe systematisch

unter den Bedingungen, wie sie in Deutschland oder einem spezifischen Bundesland gelten, untersucht haben.

In diesem Artikel wird daher die Frage fokussiert, wie sich schulische Prozesse von Schüler/-innen und Lehrpersonen verändern, wenn von einem dezentralen zu einem zentralen Prüfsystem gewechselt wird und zentrale Abiturprüfungen eingeführt werden. Die im Rahmen einer mehrjährigen DFG-Studie durchgeführten Analysen erlauben für Deutschland das erste Mal, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welches Potenzial die Einführung von zentralen Abiturprüfungen für die Zielerreichung hat.

1. Bisherige empirische Ergebnisse

Es liegen einzelne Studien vor, die die Implementation von zentralen Abschluss- bzw. Abiturprüfungen und ihre Effekte auf schulische Prozesse und Ergebnisse untersucht haben. Insbesondere wurden das zentrale und dezentrale Prüfsystem hinsichtlich der Leistungen der Schüler/-innen vergleichend untersucht (siehe z.B. Baumert & Watermann 2000; Bishop 1999; Jürges, Schneider & Büchel 2003; Wössmann 2005). Zu weiteren Aspekten liegen nur vereinzelte Studien vor: a) hinsichtlich der Auswirkungen auf motivationale und emotionale Aspekte des Lernens der Schüler/-innen (Ryan, Ryan, Arbuthnot & Samuels 2007), b) hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Abiturnoten und Leistungen in der Qualifikationsphase (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2006) oder c) hinsichtlich der Einstellungen von Lehrpersonen zur Einführung von zentralen Abiturprüfungen (NRW) (Van Ackeren & Bellenberg 2004).

Insgesamt zeigen die Analysen kein konsistentes Bild. Zwar konnten tendenziell positive Effekte auf die Leistungen der Schüler/-innen festgestellt werden, allerdings sind diese über verschiedene Forschungsstudien hinweg nicht stabil oder die Ergebnisse variieren nach Fach oder Schülergruppen. Zu den Effekten auf schulische Prozesse durch die Einführung von zentralen Abiturprüfungen liegen zudem keine Ergebnisse vor. Des Weiteren finden sich praktisch keine systematischen Analysen zu den möglichen Nebenwirkungen dieser Einführung und den Bedingungsfaktoren der Leistungsunterschiede, da viele der bisherigen Studien auf einem vereinfachten theoretischen Wirkungsmodell von Schule basieren, welches vor allem von Ansätzen der Bildungsökonomie geprägt ist. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht muss angenommen werden, dass die Zusammenhänge komplexer und die Ergebnisse multifaktoriell bedingt sind. Gerade hierzu fehlen aber differenzierte Studien, die insbesondere die Effekte auch im Längsschnitt untersucht haben.

Wenn auch zentral gestellte Abschlussprüfungen nicht direkt mit standardisierten Leistungstests, die nicht als Abschlussprüfungen konzipiert sind, verglichen werden können, so können für die Hypothesenbildung doch Untersuchungen herangezogen werden, die den Umgang von Schüler/-innen und Lehrpersonen mit diesen externen Leistungsvorgaben und -überprüfungen sichtbar gemacht haben. Diese zeigen vor allem in den anglo-amerikanischen Ländern bedeutsame Ef-

effekte auf das schulische Handeln und Lernen von Lehrpersonen und Schüler/-innen. Bedeutsam sind dabei die negativen Teaching-to-the-Test-Effekte, die sich insbesondere dann einstellen, wenn das Testverfahren als High-Stakes-Assessment-Verfahren implementiert worden ist, bei dem die verschiedenen Akteure bei Nicht-Erreichung der gesetzten Ziele mit massiven Konsequenzen zu rechnen haben, beispielsweise mit der Nicht-Promotion von Schüler/-innen, mit Lohnreduktionen oder Stellenverlust bei Lehrpersonen und Schulleitungen oder mit Schließungen von Schulen (Amrein & Berliner 2002; Au 2007; Herman 2004; Nichols & Berliner 2007; Schwartz, Chrismer, Hodge & Saintil 2006). Diese Effekte zeigen sich insofern, als beispielsweise die Themen, Aufgabentypen und -inhalte entsprechend den erwartbaren Prüfungsaufgaben ausgewählt werden, während Inhalte, die mit diesen Erwartungen nicht kompatibel erscheinen, außer Acht gelassen werden. Problematisch ist dies insbesondere dann, wenn die erwarteten Prüfungsaufgaben einzig einen kleinen Kompetenz- und Inhaltsbereich abdecken, vereinfachte Lösungsanforderungen stellen und komplexe Problemlösungen nicht vorausgesetzt werden.

In Bremen wurden die zentralen Abiturprüfungen für die Lehrpersonen und Schulleitungen nicht als High-Stakes-Verfahren eingeführt. In diesem Sinne kann nicht davon ausgegangen werden, dass dies zu massiven Veränderungen der Schul- und Unterrichtspraxis im Sinne von negativen Teaching-to-the-Test-Effekten führen wird. Allerdings kann vermutet werden, dass aufgrund der Tatsache, dass zentrale Abiturprüfungen das erste Mal durchgeführt werden, die damit zusammenhängenden Unsicherheitsgefühle einen Effekt auf die Gestaltung von Schule und Unterricht haben werden. Zu fragen ist damit, inwiefern die Einführung von zentralen Abiturprüfungen zu Teaching-to-the-Test-Effekten führt, die dysfunktional sind für die Zielerreichung.

2. Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der obigen Frage wurden im November 2005 und im Juni 2007 Fokusgruppengespräche mit relevanten Akteursgruppen in Bremen durchgeführt. Die ersten Erhebungen fanden 2005 statt, als das Abitur noch vollständig dezentral organisiert war, die zweiten Erhebungen 2007 wurden nach der ersten Durchführung zentraler Abiturprüfungen im dritten Prüfungsfach realisiert. Damit wird es möglich, Veränderungen der schulischen Prozesse durch die Implementation der Reform aus der Perspektive der befragten Personen zu erfassen. Aufgrund dessen, dass das hier gewählte methodische Verfahren einem qualitativen Forschungsdesign entspricht, bei dem die Argumentations- und Deutungsmuster nicht von einer großen Gruppe von Personen erfasst werden, weisen die dargestellten Ergebnisse explorativen Charakter auf und müssen hinsichtlich ihrer Allgemeingültigkeit in weiteren Untersuchungen falsifiziert werden.

a) Erhebungsinstrument: Fokusgruppengespräche

Fokusgruppen sind Gruppen von Personen, die sich zur Erörterung eines spezifischen Themas unter Leitung einer Moderatorin oder eines Moderators zu-

sammensetzen (Lamnek 1998). Basis des Gespräches bilden thematisch geordnete Leitfragen. Die Leitfragen dienen als Leitfaden für die Gesprachsfurung.

Die in der ersten und zweiten Erhebung gestellten Themenbereiche zum dezentralen (2005) bzw. zentralen Abitur (2007) sind mit Beispielfragen in Tabelle 1 zusammengefasst, wobei nur jene abgebildet werden, auf die in den Ergebnissen Bezug genommen wird.

Die Gespräche dauerten jeweils 90 Minuten. Die Gesprächsinhalte und Antworten auf die gestellten Fragen wurden auf verschiedenen Flipchart-Bögen festgehalten. Damit konnten die Gesprächsteilnehmer/-innen unmittelbar korrigierend eingreifen, wenn sie der Ansicht waren, dass ein Gesprächsinhalt nicht korrekt wiedergegeben worden ist. Zudem wurden die Gespräche auf Tonträger erfasst, so dass bei der Auswertung der Aussagen die Möglichkeit bestand, bestimmte Gesprachspassagen erneut zu hören.

Tabelle 1: Themenbereiche / Beispielfragen

Themenbereiche Erhebungen 2005	Beispielfragen aus dem Leitfaden für Schulleitungen und Lehrpersonen
Bestimmung der Abiturthemen	Wer bestimmt die Abiturthemen? Wie beurteilen Sie die Praxis der Wahl der Abiturthemen insgesamt?
Bestimmung der Prüfungsaufgaben	Wer entwickelt die Prüfungsaufgaben? Wie beurteilen Sie diese Praxis? Wo sehen Sie die Vor- oder Nachteile?
Vorbereitung auf Abitur im Unterricht und Beurteilungspraxis	Wie haben Sie jeweils Ihre Schüler/-innen auf die Abiturprüfungen vorbereitet? Inwiefern hat sich der Entscheid der Prüfungsthemen auf die Durchführung von Prüfungen in den abiturrelevanten und nicht-abiturrelevanten Fächern während des Schuljahres ausgewirkt?
Themenbereiche Erhebungen 2007	Beispielfragen aus dem Leitfaden für Schulleitungen und Lehrpersonen
Vorbereitung auf Zentralabitur	Gab es von Seiten der Schule insgesamt oder der Fachgruppen Maßnahmen für einen produktiven Umgang mit dem Zentralabitur? Wie beurteilen Sie diese Vorbereitung im Nachhinein?
Auswirkungen auf Person, Unterricht, Schule	Inwiefern haben sich die zentralen Abiturprüfungen auf Ihre Arbeitsbelastung ausgewirkt? Auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen innerhalb eines Faches oder fachübergreifend? Auf das Verhältnis zwischen Schüler/-innen und Lehrpersonen?

Die Auswertung der Protokolle erfolgte fokusgruppenübergreifend mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2003). Ziel war die Identifizierung von Argumentations- und Deutungsmustern zu den gestellten In-

halten in den einzelnen Fokusgruppen sowie fokusgruppenübergreifend. Dabei ging es nicht darum zu analysieren, wie viele Personen einer bestimmten Aussage zugestimmt haben, sondern inwiefern eine bestimmte Argumentation in einer Fokusgruppe vorgekommen ist oder nicht. Im Zentrum der Auswertungen stand damit die fokusgruppenübergreifende Beurteilung der Diversivität oder Homogenität in den Argumentationen. Nicht Gegenstand der Analysen waren gruppenspezifische Prozesse.¹

b) Stichprobe

Es wurden verschiedene Fokusgruppengespräche durchgeführt, 2005 insgesamt 6 Gespräche, 2007 insgesamt 4 Gespräche (vgl. Tabelle 2).

Ausgewählt wurden zum einen Lehrer- und Schulleiterverbände des Bundeslandes Bremen: die GEW, der Philologenverband, der Arbeitskreis der Leiter/-innen von Gymnasien und die Konferenz der Schulleitungen. Pro Verband sind ein bis zwei Personen eingeladen worden. Teilgenommen haben in der ersten Erhebung acht Personen. In der zweiten Erhebung konnte diese Fokusgruppe leider nicht realisiert werden.

Die zweite Fokusgruppe setzte sich aus Vertreter/-innen des Elternbeirates und des Schüler/-innenrates in Bremen zusammen. Teilgenommen haben in dieser Fokusgruppe in der ersten Erhebung sechs Personen des Elternbeirates und ein Schüler des Schüler/-innenrates. In der zweiten Erhebung nahm einzig eine Person des Elternbeirates teil.

Tabelle 2: Stichprobe für die Fokusgruppengespräche

Fokusgruppen	2005	2007
Bundesland Bremen		
Verbände Lehrer/-innen, Schulleiter/-innen	8 Personen	—
Elternbeirat, Schüler/-innenrat	9 Personen	1 Person
Gymnasium in Bremen		
Erweiterte Schulleitung	6 Personen	6 Personen
Lehrpersonen (Steuergruppe, Fachsprech.)	8 Personen	7 Personen
Lehrpersonen (ohne Funktion)	6 Personen	5 Personen
Schüler/-innen	9 Personen	—

Zusätzlich wurden Fokusgruppengespräche mit verschiedenen Akteursgruppen in einem Gymnasium mit gymnasialer Oberstufe durchgeführt. Dieses hat sich freiwillig zur Verfügung gestellt. Die Durchführung von Fokusgruppengesprächen in einer Einzelschule ermöglicht, die schulischen Prozesse und die entsprechenden Veränderungen detaillierter zu beschreiben, da die Aussagen der verschiedenen Gruppen in einen spezifischen, für alle vergleichbaren, Kontext gestellt werden können.

¹ Bei den Auswertungen danke ich meinem Mitarbeiter Carsten Robl und meiner Mitarbeiterin Monika Holmeier.

Die Fokusgruppen wurden strukturell homogen, formal hingegen heterogen zusammengesetzt, wobei in den beiden Erhebungen dieselben Personen zum Gespräch eingeladen worden sind. Es wurden für die Lehrpersonen und die Schulleitung unterschiedliche Gruppen mit strukturell ähnlichem Hintergrund gebildet: a) Fokusgruppe Erweiterte Schulleitung, b) Fokusgruppe Lehrpersonen, die in der Steuergruppe oder Fachsprecher/-innen sind, c) Fokusgruppe Lehrpersonen, die keine der Funktionen haben, wie sie für Gruppe b) Bedingung sind.

Außer bei der Fokusgruppe „Erweiterte Schulleitung“, bei der alle Schulleitungsmitglieder der Schule ausgewählt worden sind, sind die eingeladenen Lehrpersonen nach spezifischen Kriterien (z.B. Geschlecht, Unterrichtsfach) zufällig bestimmt worden, so dass die Stichprobe der Lehrpersonen als formal heterogen in Bezug auf die erwähnten Aspekte zu bezeichnen ist. Total nahmen in der ersten Erhebung 20 Lehrpersonen / Schulleitungsmitglieder an den Gesprächen teil (männlich: 11 Personen, weiblich: 9 Personen). In der zweiten Erhebung nahmen 18 Lehrpersonen/Schulleitungsmitglieder an den Gesprächen teil (männlich: 10 Personen, weiblich: 8 Personen).

Für die Fokusgruppe „Schüler/-innen“ sind in der ersten Erhebung neun Schüler/-innen der Jahrgänge 12 und 13 in der Schule nach spezifischen Kriterien ausgewählt worden: So wurden die drei Fächergruppen Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften und Sprache gebildet, wobei jeweils die Kurssprecher/-innen je zweier Grundkurse und eines Leistungskurses ausgewählt worden sind. Die jeweiligen Kurse wurden zufällig ausgewählt mit dem Ziel, dass möglichst viele Fächer repräsentiert sind. In der zweiten Erhebung konnten die Schüler/-innen nicht mehr befragt werden, da jene Schüler/-innen, die zentrale Abiturprüfungen abgelegt haben, zum Zeitpunkt der Interviews nicht mehr an der Schule waren.

3. Ergebnisse

3.1 *Erfahrungen und Beurteilungen der dezentral durchgeführten Abiturprüfungen*

Auswahl der Themen für die Abiturprüfungen

Aus Sicht der Lehrpersonen besteht im dezentralen Prüfsystem eine grundsätzliche Zufriedenheit mit dem Verfahren der selbstständigen Themenauswahl, da damit eine große Autonomie besteht und auf Interessen der Schüler/-innen und eigene Interessen sowie auf Aktualitäten eingegangen werden kann. Dies führe zu einem höheren Engagement bei der Vermittlung des Themas. In der Fokusgruppe der Verbände der Lehrpersonen und Schulleitungen wird zudem darauf hingewiesen, dass damit die Leistungen der schwachen Schüler/-innen besser berücksichtigt werden können und sich eher fächerübergreifende Projekte realisieren lassen. Allerdings erleben die Befragten auch Druck, dass die Themen für das Abitur gut durchgenommen werden, so dass der Handlungsspielraum für inhaltliche Variation insbesondere vor dem Abitur als eingeschränkt wahrgenommen wird.

Aus Eltern- und Schüler/-innensicht wird darauf hingewiesen, dass die Möglichkeit der Mitbestimmung für die Schüler/-innen bis dahin Glückssache war und in Abhängigkeit von der einzelnen Lehrperson variierte. Allerdings wird von den Eltern das Kriterium Mitbestimmung nicht stark gewichtet, da sie es als wichtiger erachten, dass alle Schüler/-innen gleiche Chancen haben, das Abitur zu bestehen, als bei der Themenwahl mitzubestimmen.

Bei den Schüler/-innen besteht in Bezug auf die Auswahl der Themen tendenziell Unsicherheit, auch wenn der Prüfungsstoff auf zwei Semester eingegrenzt wird. Allerdings wird auch formuliert, dass dies vermutlich eine Urkonstante bei Prüfungen ist.

Die Lehrpersonen berichten durchgehend von einem großen Zeitaufwand bei der Ausarbeitung der Themen- und Aufgabenvorschläge. Negativ wird auch berichtet, dass die Vergleichbarkeit durch das praktizierte Verfahren nicht zwingend gegeben ist und die ausgewählten Themen teilweise auch „exotisch“ ausfallen können.

Die Standardisierung bei der Themenauswahl wird je nach Fach unterschiedlich beurteilt. Bei sozialwissenschaftlichen Fächern wie Geschichte und Politik wird eine Standardisierung weniger positiv beurteilt, da die Bearbeitung von Themen beeinflusst werde durch eigene wissenschaftliche Positionen oder „Ideologien“. In Deutsch, wo gemeinsame Themenvorschläge eingereicht werden müssen, wird die Themenfindung auch nur möglich, weil bei den Lehrpersonen gleiche Vorstellungen bestehen. Im Zentrum steht hier zudem die Arbeitersparnis. Im Fach Pädagogik/Psychologie wird freiwillig und mit Erfolg kooperiert. In Biologie zeigt sich, dass der Teilzwang (1/3 der Themen müssen gemeinsam eingereicht werden) aufgrund der positiven Erfahrungen dazu geführt hat, dass auch bei der weiteren Themenfindung kooperiert wird.

Auswahl der Prüfungsfragen

Die Entwicklung der Prüfungsaufgaben wird von den Lehrpersonen als sehr komplex beurteilt, da eine objektive, situationsunabhängige Ausführung häufig fehle (z.B. hat eine Aufgabe eine Schwierigkeit „an sich“ oder nur in Abhängigkeit von der Person, die sie löst, und den vorangegangenen Unterrichtspraktiken?). Die dezentrale Aufgabenentwicklung ist damit mit immensem Aufwand verbunden.

Eine inhaltliche Qualitätssicherung der Aufgaben innerhalb der Schule ist kaum vorzufinden, erste Ansätze zeigen sich bei jungen Lehrpersonen. Auf der Ebene des Bundeslandes können die Fachgutachter/-berater als Qualitätsinstanz figurieren. Sie beraten die Schulaufsicht in fachlichen (oder schulfachlichen) Fragen. Dass Aufgaben nicht akzeptiert werden und Aufgaben zurückgeschickt werden, kommt aber nach Ansicht der Lehrpersonen nur selten vor – am ehesten noch bei Aufgaben einer Einzellehrperson, kaum aber, wenn die Aufgaben von einem Team eingereicht werden.

Die Schüler/-innen beurteilen das dezentrale System positiv, weil es im Verlauf der Jahre eine Erfahrung gibt, wie die Klausuraufgaben bei den einzelnen

Lehrpersonen aussehen. Sie rechnen damit, dass diese dann auch im Abitur ähnlich sind. Zusätzlich gehen sie davon aus, dass im Abitur nur das dran kommt, was auch im Unterricht besprochen worden ist.

Vorbereitung auf Abitur im Unterricht

Sowohl die Schüler/-innen wie auch die Lehrpersonen geben an, dass der Unterricht in Kursen, in denen Schüler/-innen ein Abitur schreiben, spezifisch gestaltet wird, dies allerdings systematisch erst dann, wenn der Entscheid der Schüler/-innen gefallen ist, in welchen Kursen sie eine Abiturprüfung schreiben werden (Dezember vor Abitur). Dies zeigt sich an einer spezifischen Förderung der Prüflinge, einer expliziten Vertiefung des Stoffes und an der Sicherstellung, dass der Prüfungsstoff auch tatsächlich unterrichtet worden ist. Zudem findet nach dem Entscheid zur Wahl der Prüfungsfächer aus Sicht der Befragten weniger Projektunterricht statt.

Hinsichtlich der Änderung des Schüler/-innenverhaltens besteht fokusgruppenübergreifend Einigkeit. So wird angegeben, dass bei den Schüler/-innen eine geringere Motivation vorzufinden ist, wenn sie im jeweiligen Kurs keine Abiturprüfung schreiben werden. Dies führt auch dazu, dass in den Kursen eine große Heterogenität besteht hinsichtlich des Lernengagements und des Interesses der Schüler/-innen, da in einem Kurs sowohl Schüler/-innen sitzen, die in diesem Kurs eine Abiturprüfung schreiben werden, und Schüler/-innen, die hier keine Abiturprüfung ablegen werden. Die Schüler/-innen und Eltern nehmen zudem wahr, dass sich das Engagement der Lehrperson ändert, je nach dem, ob im Kurs das Abitur geschrieben wird oder nicht. So sinke das Interesse der Lehrperson, wenn im Kurs niemand eine Abiturprüfung schreiben wird. Dieser Befund findet in den Fokusgruppen der Lehrpersonen keine Entsprechung.

Effekte zeigen sich im Bereich der individuellen Förderung der Schüler/-innen. So erhalten die zukünftigen Prüflinge in den Kursen teilweise systematischere und ausführlichere Rückmeldung zu ihren Lernerträgen als diejenigen Schüler/-innen, die im jeweiligen Kurs keine Abiturprüfung schreiben werden.

3.2 Erfahrungen und Beurteilungen des Zentralabiturs

Vorbereitung auf das Zentralabitur

Die Analysen zeigen, dass es offenbar keine speziellen Unterschiede in den Vorbereitungen der Lehrpersonen bei zentral gestellten Prüfungsaufgaben im Vergleich zum dezentralen Prüfsystem gegeben hat. Die Unterrichtsgestaltung unter zentralen Vorgaben konnte nach allgemeiner Einschätzung zudem gut bewältigt werden. Zwischen den verschiedenen Fokusgruppen können keine systematischen Unterschiede beobachtet werden.

Gesamtschulische Maßnahmen zur Vorbereitung auf das Zentralabitur sind eher nicht ergriffen worden. In der Fokusgruppe der erweiterten Schulleitung wird auf die halbjährlichen vorbereitenden Fachkonferenzen hingewiesen, auf denen explizit besprochen wurde, was an fachlichen Inhalten thematisiert wer-

den musste und was Schüler/-innen können mussten. Die befragten Lehrpersonen verweisen ebenfalls auf die Fachkonferenzen. Dieser Austausch wird zwar als Angebot genutzt, trotzdem entsteht bei den Lehrpersonen teilweise das Gefühl, dass man auf sich selber gestellt war, weil der Austausch mit den Fachkolleg/-innen nur teilweise realisiert werden konnte.

Die Vorbereitung der Abiturient/-innen durch die Lehrpersonen wird fast ausschließlich positiv dargestellt. Offenbar führte die intensive Beschäftigung mit den Themen und den Handreichungen zu größerer Sicherheit im Umgang mit dem Abiturstoff. So fällt z.B. in der Fokusgruppe der erweiterten Schulleitung die Aussage, dass die Schüler/-innen in den zentral geprüften Grundkursen sogar besser als in den dezentral geprüften Leistungskursen wussten, was auf sie zukommen wird. Vor allem aus Sicht der Eltern wird als positiv erwähnt, dass das Zentralabitur die Anforderungen für die Schüler/-innen klarer und transparenter macht.

Zwei Aspekte werden eher negativ beurteilt: In der Fokusgruppe der Lehrpersonen wird angegeben, gesplitteten Unterricht für Schüler/-innen mit zentraler schriftlicher und dezentraler mündlicher Prüfung durchzuführen, was einen hohen Aufwand bedeute. Das Interesse der Schüler/-innen an Inhalten scheint zudem stärker von der antizipierten Prüfungsrelevanz abhängig zu sein, als dies im dezentralen Prüfsystem erlebt worden ist.

Auswirkungen der Vorbereitungen auf Person, Unterricht, Schule

Konsistent über die verschiedenen Fokusgruppen hinweg wird berichtet, dass das Zentralabitur durch die Bereitstellung zentraler Aufgaben eine Arbeitsentlastung für die Lehrpersonen brachte, vor allem in den Weihnachtsferien. Teilweise wurde dieser Effekt nach Aussagen der Lehrpersonen durch die intensivere Vorbereitung aber wieder aufgehoben. Für die Abiturienten und Abiturientinnen änderte sich dagegen aufgrund der Aussagen der Lehrpersonen praktisch nichts.

Als psychisch entlastend wurde angemerkt, dass die Lehrpersonen die Prüfungsaufgaben ebenfalls nicht kennen und so den Stoff unvoreingenommen besprechen können. Man ist kein „Geheimnistäger“ mehr und muss nicht mehr ständig davor auf der Hut sein, Informationen preiszugeben. Dadurch ist die Unterrichtsgestaltung, aber auch das Schüler-Lehrer-Verhältnis, weniger belastet.

Dagegen zeigen sich im konkreten Umgang mit inhaltlichen Vorgaben deutlichere negative Auswirkungen. Der Unterricht orientierte sich nach Angaben der Befragten stärker an diesen Vorgaben und weniger an der Klassensituation oder am thematischen Interesse der Lehrperson. Je nach Fach sind die Themenschwerpunkte unterschiedlich umfangreich, so dass teilweise kein Platz mehr für Vertiefungen oder spezielle Aspekte blieb.

Auf die Zusammenarbeit im Kollegium, vor allem fächerübergreifend, sowie zwischen den Schüler/-innen, hatte das Zentralabitur nach überwiegender Meinung weder positiven noch negativen Einfluss. Intensivere Kontakte im Kollegium werden vor allem in den Fokusgruppen Lehrpersonen und Steuergruppe

als eher zufällig, eigeninitiiert oder bereits vorhanden wahrgenommen. In der Fokusgruppe Schulleitung wird eine leichte Verbesserung der Zusammenarbeit in den Fachgruppen konstatiert.

4. Diskussion

Die Ergebnisse beziehen sich auf die Frage, wie sich schulische Prozesse verändern, wenn zentrale Abiturprüfungen eingeführt werden. Dies kann am Beispiel von Bremen untersucht werden, einem Bundesland, in dem 2007 das erste Mal zentrale Abiturprüfungen im dritten Prüfungsfach eingeführt worden sind. Das gewählte qualitativ orientierte Vorgehen ermöglicht dazu insbesondere das Gewinnen erster Erkenntnisse mit explorativem Charakter.

Insgesamt zeigen die Analysen, dass zwischen dem dezentralen und zentralen Prüfsystem weniger große Unterschiede als erwartet sichtbar geworden sind. Alle Teilnehmer/-innen der Gespräche schätzen den ersten Durchgang des Zentralabiturs als im Großen und Ganzen gelungen und erfolgreich ein.

Sowohl auf Seiten der Schüler/-innen als auch auf Seiten der Lehrpersonen erzeugte das dezentrale Abitur ein Gefühl der Sicherheit. Dem gegenüber stand die Unsicherheit im zentralen Prüfsystem, von dem nicht bekannt war, wie es zu bewältigen sei. Nachdem zu erkennen war, dass sich die Befürchtungen gegenüber den zentralen Prüfungen mehrheitlich nicht bewahrheiteten, wich diese Anspannung offensichtlich einer allgemeinen Gelassenheit.

Im dezentralen Abitur wurde von den Befragten positiv hervorgehoben, dass die enge Verzahnung zwischen Unterricht, Prüfungsthemen und -fragen ein flexibles und positiv beurteiltes System bei der Konzipierung der Prüfungsthemen und -aufgaben ermöglicht, wobei auch individuelle Interessen der Schüler/-innen und Aktualitäten berücksichtigt werden können. Im zentralen Prüfsystem wiederum wird die größere Vergleichbarkeit, Transparenz sowie das Vorfinden eines Themenkanons als positiv wahrgenommen. Aus Elternperspektive wird zudem positiv erwähnt, dass das Zentralabitur die Anforderungen für die Schüler/-innen klarer und transparenter macht.

In beiden Prüfsystemen sind die Lehrpersonen überzeugt, dass die Schüler/-innen fair beurteilt werden können und dass das Prüfungsergebnis auch valide ist in Bezug auf die Beurteilung der Kompetenzen der Schüler/-innen.

Die Analysen zeigen, dass auch im dezentralen Prüfsystem an verschiedenen Orten Standardisierungsmomente vorkommen. So scheint zwar eine erwartete Einengung der bearbeiteten Themen durch die Einführung der zentralen Abiturprüfungen zumindest in einigen Fächern aus Sicht einzelner Befragten tatsächlich auch eingetroffen zu sein, allerdings gab es auch bereits im dezentralen System in verschiedenen Fächern strikte Vorgaben, welche Themen und Aufgaben gestellt werden konnten.

Zudem bleibt zu fragen, inwiefern die Flexibilität in der Themenauswahl, wie sie von den Lehrpersonen im dezentralen Abitur als positiv formuliert worden

ist, im konkreten Unterrichtsalltag auch tatsächlich Platz gefunden hat. Die Gespräche haben gezeigt, dass die Lehrpersonen auch im dezentralen Abitur nur bedingt vom geplanten Unterrichtsinhalt abweichen konnten, da ebenfalls Druck bestand, die Themen für das Abitur gut durchzunehmen. Das dezentrale Abitur hat damit spätestens in den letzten beiden Semestern der gymnasialen Oberstufe den Unterricht und die Klausurtätigkeiten wesentlich vorstrukturiert. Die quantitativen Ergebnisse lassen aber vermuten, dass in den zentral geprüften Kursen dennoch in weniger starkem Ausmaße auf die Tagesaktualitäten und Schüler/-inneninteressen eingegangen worden ist als in den dezentral geprüften Kursen (Maag Merki & Holmeier, im Druck).

Nach der ersten Durchführung des Zentralabiturs zeigt sich, dass die erwarteten negativen Teaching-to-the-Test-Effekte aus der Perspektive der Befragten nur teilweise beobachtet werden können und sich die Einführung in mancher Hinsicht auch positiv ausgewirkt hat. So zeigen sich in Bezug auf die Vorbereitungen der Lehrpersonen und Schüler/-innen keine substanziellen Effekte. Hingegen scheint sich das Verhältnis zwischen den Lehrpersonen und Schüler/-innen etwas zu verbessern, als sich die Lehrpersonen eher als Verbündete der Schüler/-innen verstehen und versuchen, diese möglichst optimal auf die Abiturprüfungen vorzubereiten. In den zentral geprüften Grundkursen scheinen die Schüler/-innen zudem sogar besser zu wissen, was auf sie zukommen wird, da die Anforderungen für die Schüler/-innen klarer und transparenter sind. Diese Befunde werden gestützt durch die quantitativen Analysen, die darauf hinweisen, dass die Schüler/-innen in den zentral geprüften Grundkursen eine vergleichbare Unterstützung und kognitive Aktivierung erlebt haben wie in den dezentral geprüften Leistungskursen (Maag Merki & Holmeier, im Druck). Dies ist in dem Sinne positiv zu beurteilen, als bisherige Analysen zur Unterrichtsgestaltung in Grund- und Leistungskursen meist eine substanzielle Differenz zugunsten der Leistungskurse festgestellt haben (Baumert & Watermann, 2000).

Bereits im dezentralen Abitur wurde als explizites Problem formuliert, dass sich die Motivation der Schüler/-innen unterscheidet, die sich im Fach prüfen lassen zu jenen, die sich im jeweiligen Fach nicht prüfen lassen. Dies scheint im zentralen Prüfsystem daher kein neues Problem zu sein. Zu untersuchen ist allerdings, ab welchem Zeitpunkt die Schüler/-innen diese Fragen stärker formulieren. Möglich sein könnte, dass im zentralen Prüfsystem diese Fragen bereits ab Bekanntgabe der Prüfungsthemen und damit früher auftauchen, während im dezentralen Prüfsystem dies vor allem dann beobachtet werden konnte, als die Schüler/-innen sich entschieden hatten, welches Prüfungsfach sie als drittes Prüfungsfach wählen werden.

Weitergehende Analysen in den Jahren 2008 und 2009 werden zeigen, inwiefern sich die schulischen Prozesse verändern werden, wenn in Bremen im Frühjahr 2008 und 2009 zentrale Abiturprüfungen in allen drei schriftlichen Prüfungsfächern und nicht nur im dritten Prüfungsfach geschrieben werden.

Literatur

- Amrein, A. L. & Berliner, D. C. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives* 10(18), Retrieved April 4 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>.
- Au, W. (2007). High-stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher* 36(5), 258-267.
- Baumert, J. & Watermann, R. (2000). Institutionelle und regionale Variabilität und die Sicherung gemeinsamer Standards in der gymnasialen Oberstufe. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 317-372). Opladen: Leske+Budrich.
- Bishop, J. H. (1999). Are national exit examinations important for educational efficiency. *Swedish Economic Policy Review* 6, 349-398.
- Herman, J. L. (2004). The Effects of Testing on Instruction. In S. H. Fuhrman & R. F. Elmore (Hrsg.), *Redesigning Accountability Systems for Education* (S. 141-166). New York/London: Teachers College Press.
- Jürges, H., Schneider, K. & Büchel, F. (2003). *The Effect of Central Exit Examinations on Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence from TIMSS Germany*: CESifo Working Paper 939.
- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Maag Merki, K. & Holmeier, M. (2008). Die Implementation zentraler Abiturprüfungen. Erste Ergebnisse zu den Effekten der Einführung auf das schulische Handeln der Lehrpersonen. In: E.-M. Lankes (Hrsg.) (2008). *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Bildung Jugend und Sport Brandenburg. (2006). *Landesbericht über die Abiturprüfungen des Schuljahres 2004/2005 im Land Brandenburg*. Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg.
- Nichols, S. L. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral Damage. How High-Stakes Testing corrupts American's schools*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Ryan, K. E., Ryan, A., M., Arbuthnot, K. & Samuels, M. (2007). Students' Motivation for Standardized Math Exams. *Educational Researcher* 36(1), 5-13.
- Schwartz Chrismer, S., Hodge, S. T. & Saintil, D. (Hrsg.). (2006). *Assessing NCLB. Perspectives and Prescriptions. Harvard Educational Review, 76(4)*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Van Ackeren, I. & Bellenberg, G. (2004). Parallelarbeiten, Vergleichsarbeiten und Zentrale Abschlussprüfungen. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 125-159). Weinheim: Juventa.
- Wössmann, L. (2005). The Effect Heterogeneity of Central Examinations: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. *Education Economics* 13(2), 143-169.

Katharina Maag Merki, Prof. Dr. phil., Professorin für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Schulentwicklung und empirische Schul- und Unterrichtsforschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Brsg.

Anschrift: Kunzenweg 21, 79117 Freiburg/Brsg.

E-Mail: maagmerki@ph-freiburg.de