

Katharina Maag Merki (Hrsg.)

Zentralabitur

Die längsschnittliche Analyse
der Wirkungen der Einführung
zentraler Abiturprüfungen
in Deutschland

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISIERUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER
STRUKTUR SPEDITION MEDIEN UMWELT
QUALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN

WIRTSCHAFTSREFORM POLITIK
UND VERFASSUNGSGESCHICHTE
DER DEUTSCHEN DEMOKRATIE
KONSTITUTIONELLE VERFASSUNG
DES SAARLANDES



EDUCATIONAL GOVERNANCE

 Springer VS

Educational Governance

Band 14

Herausgegeben von

H. Altrichter, Linz, Österreich

Th. Brüsemeister, Gießen, Deutschland

U. Clement, Kassel, Deutschland

M. Heinrich, Hannover, Deutschland

R. Langer, Linz, Österreich

K. Maag Merki, Zürich, Schweiz

M. Rürup, Wuppertal, Deutschland

J. Wissinger, Gießen, Deutschland

Herausgegeben von

H. Altrichter
Johannes Kepler Universität,
Linz, Österreich

Th. Brüsemeister
Justus-Liebig-Universität,
Gießen, Deutschland

U. Clement
Universität Kassel,
Kassel, Deutschland

M. Heinrich
Leibniz Universität,
Hannover, Deutschland

R. Langer
Johannes Kepler Universität,
Linz, Österreich

K. Maag Merki
Universität Zürich,
Zürich, Schweiz

M. Rürup
Bergische Universität Wuppertal,
Wuppertal, Deutschland

J. Wissinger
Justus-Liebig-Universität,
Gießen, Deutschland

Katharina Maag Merki (Hrsg.)

Zentralabitur

Die längsschnittliche Analyse
der Wirkungen der Einführung
zentraler Abiturprüfungen
in Deutschland

Herausgeberin
Katharina Maag Merki
Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Zürich, Schweiz

ISBN 978-3-531-17782-3
DOI 10.1007/978-3-531-94023-6

ISBN 978-3-531-94023-6 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Einbandentwurf: Künkellopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media
www.springer-vs.de

Inhalt

Vorwort.....	7
--------------	---

Teil I – Grundlagen der Studie

1. Forschungsfragen und theoretisches Rahmenmodell.....	11
<i>Katharina Maag Merki</i>	
2. Zentrale Abiturprüfungen im nationalen und internationalen Vergleich mit besonderer Perspektive auf Bremen und Hessen	27
<i>Svenja Mareike Kühn</i>	
3. Methodische Grundlagen der Studie.....	45
<i>Katharina Maag Merki & Britta Oerke</i>	

Teil II – Empirische Befunde

4. Schulklima, Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit aus Sicht der Lehrpersonen und Schüler/-innen in Hessen und Bremen	65
<i>Daniela J. Jäger</i>	
5. Kooperation zwischen Lehrpersonen im Zusammenhang mit dem Abitur	95
<i>Stephanie Appius</i>	
6. Emotionaler Umgang von Lehrkräften und Schüler/-innen mit dem Zentralabitur: Unsicherheit, Leistungsdruck und Leistungsattributionen .	119
<i>Britta Oerke</i>	
7. Unterstützung im Unterricht im Kontext der Einführung zentraler Abiturprüfungen.....	155
<i>Monika Holmeier & Katharina Maag Merki</i>	
8. Herausforderung Zentralabitur: Unterrichtsinhalte variieren und an Prüfungsthemen anpassen.....	179
<i>Daniela J. Jäger</i>	

9. Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit der Einführung des Zentralabiturs: Stages of Concern.....	207
<i>Britta Oerke</i>	
10. Bezugsnormorientierung im Unterricht im Kontext zentraler Abiturprüfungen.....	237
<i>Monika Holmeier</i>	
11. Die Leistungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Mathematik und Englisch	263
<i>Katharina Maag Merki</i>	
12. Vergleichbarkeit der Punktzahlen im schriftlichen Abitur.....	293
<i>Monika Holmeier</i>	
13. Selbstreguliertes Lernen der Schülerinnen und Schüler in der Vorbereitung auf das Abitur	325
<i>Katharina Maag Merki & Monika Holmeier</i>	
14. Beurteilung der Abituraufgaben und Korrekturhinweise.....	353
<i>Stephanie Appius & Monika Holmeier</i>	

Teil III

15. Die Einführung zentraler Abiturprüfungen – eine (Zwischen-) Bilanz nach drei Jahren.....	385
<i>Katharina Maag Merki</i>	

Teil IV

16. Autorinnenverzeichnis	411
---------------------------------	-----

Vorwort

Zentralabitur – für die einen ein Schreckgespenst, für die anderen die Hoffnung, dass die Beurteilungen in den Abiturprüfungen schulübergreifend vergleichbar werden und sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessern. Bestätigen sich die Befürchtungen oder die Hoffnungen?

Die Einführung zentraler Abiturprüfungen in den allermeisten Bundesländern in Deutschland, in denen die Abiturprüfungen bis in die 2000er-Jahre noch dezentral organisiert waren, ist einer der zentralen, bildungspolitischen Entscheidung im Nachgang zu den nicht als befriedigend beurteilten Ergebnissen der PISA-Studien. Besonders bemerkenswert ist, dass gerade für Deutschland und die einzelnen Bundesländer aufgrund der fehlenden empirischen Belege kaum Gewissheit bestand, dass die Einführung des Zentralabiturs tatsächlich zu den erhofften Resultaten führen würde und welche Nebenwirkungen sich einstellen würden. Bemerkenswert ist aber auch, dass das Interesse, die Einführung zentraler Abiturprüfungen systematisch zu untersuchen, in den Bundesländern groß war.

Die hier präsentierte Studie wurde in den beiden Bundesländern Bremen und Hessen durchgeführt und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert. In beiden Bundesländern haben wir sehr große Unterstützung erfahren. Die verantwortlichen politischen Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen haben großes Interesse gegenüber der Studie gezeigt und diese auch finanziell unterstützt. Für dieses uns entgegen gebrachte Vertrauen bedanken wir uns sehr.

Zudem haben Herr Dr. Thomas Bethge (Bremen) und Herr Friedrich Janko (Hessen) als unsere direkten Ansprechpartner die Untersuchungen mit großem Sachverstand und Engagement begleitet sowie die Studie in allen Belangen maßgeblich unterstützt, wofür wir ihnen sehr herzlich danken.

Ein besonderer Dank geht an die an der Studie beteiligten 37 Schulen, insbesondere an die Schulleitungen, die Projektverantwortlichen, die Lehrpersonen und die Schüler/-innen. Sie haben sich in den drei Jahren engagiert, damit die Erhebungen trotz dichtem Fahrplan vor und nach dem Abitur erfolgreich durchgeführt werden konnten.

Wir möchten uns zudem bei der einen Schule in Bremen sehr bedanken, die zusätzlich zu den standardisierten Erhebungen jedes Jahr bereit war, in Fokusgruppengesprächen ihre Erfahrungen und Einschätzungen zum zunächst dezentralen, dann zentralen Abitur auszutauschen. In diesen Dank eingeschlossen sind die Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Verbände in Bremen, die sich

ebenfalls an der qualitativen Fokusgruppenstudie beteiligt und sich Zeit für die Gespräche genommen haben.

An dieser Stelle bedanke ich mich sehr herzlich bei den verschiedenen Kolleginnen und Kollegen sowie bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die zum Gelingen der Studie beigetragen haben:

- Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt) für die Initiierung der Studie, für die Unterstützung in der Entwicklung des Forschungsdesigns und der Erhebungsinstrumente sowie für die spannenden Diskussionen der Ergebnisse,
- Dr. Urs Grob (Zürich) für die kompetente Unterstützung in methodischen Fragen sowie für die Imputation der Daten der Schüler/-innen,
- meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Frankfurt, Freiburg und Zürich für ihr großes Engagement, diese Studie gemeinsam zu realisieren sowie für ihre kritischen Diskussionsbeiträge bei der Interpretation der Befunde,
- Prof. Dr. Markus Wirtz (Freiburg) und Herrn Richard Ciompa (Frankfurt) für die zuverlässige elektronische Erfassung der Fragebogendaten,
- allen Testleiter/-innen und studentischen Hilfskräften für ihre Unterstützung bei den Befragungen und der Herstellung der schulspezifischen Berichte,
- Clarissa Schär, Adrienne Angehrn und Evelyn Hug für das kritische Lektorat der Texte und
- ebenfalls Clarissa Schär für die sorgfältige, gewissenhafte und professionelle Herstellung des Layouts und die Zusammenführung aller Texte sowie für die große Flexibilität, wenn der Zeitplan nicht eingehalten werden konnte.

Katharina Maag Merki, Zürich
Januar 2012

Teil I – Grundlagen der Studie

1. Forschungsfragen und theoretisches Rahmenmodell

Katharina Maag Merki

1 Bildungspolitische Ausgangslage

In den letzten Jahren zeichnete sich in Deutschland wie auch in vielen europäischen oder angloamerikanischen Ländern ein systematischer und radikaler Wechsel in der Grammatik der Schulregulierung (Fend, 2005) ab. Standen bis vor kurzem Mechanismen und Strategien der Input-Steuerung im Zentrum (beispielsweise über die Entwicklung von Lehrplänen), so dominiert im aktuellen Konzept der Output-Steuerung die Zuweisung von Teilautonomie mit gleichzeitiger Einführung neuer Instrumente der Schulevaluation und Rechenschaftslegung (Altrichter & Maag Merki, 2010). Dieses neue Konzept der Qualitätssicherung geht im Gegensatz zu den herkömmlichen Strategien davon aus, dass es eine systematische Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Absichten und ihrer Realisierung in der Praxis geben kann, da institutionelle Regelungen keineswegs linear, sondern in einem komplexen Prozess der Rekontextualisierung von den internen Akteuren des Bildungssystems adaptiert und transformiert werden. Dabei erweisen sich reflexive Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Kompetenzen der Aufgabenerfüllung und situative Konstellationen als die bedeutsamen, den Transformationsprozess beeinflussenden Faktoren (Fend, 2008).

Ein zentrales Motiv in diesen output-orientierten Steuerungskonzepten ist die Einführung und laufende Überprüfung von Leistungsstandards. Forschungsbefunde verweisen auf die aktuell nur geringe Standardsicherung im deutschen Schulsystem und auf eine hohe diesbezügliche Varianz zwischen den Bundesländern (Baumert & Watermann, 2000; Köller, Baumert, Cortina, Trautwein & Watermann, 2004; Köller, Baumert & Schnabel, 1999; Neumann, Nagy, Trautwein & Lüdtke, 2009). So erweist sich die spezifische Schulzugehörigkeit in einzelnen Bundesländern als von geringer Bedeutsamkeit, während ihr in anderen Ländern eine relativ hohe Kraft für die Erklärung der Leistungsunterschiede zwischen den Schüler/-innen zukommt. Zudem zeigen sich in einzelnen Bundesländern signifikante Interaktionseffekte zwischen der Notengebung und der Schulzugehörigkeit (Klieme, 2005). Dies deutet darauf hin, dass zwischen den verschiedenen Schulen große Unterschiede bestehen, bei gleichen Testleistungen je nach Schule unterschiedliche Noten vergeben werden und die Kriterien für die Vergabe der Noten nicht einheitlich sind. Nicht nur, um Unterschiede zwischen Schulen hinsichtlich des Niveaus der fachlichen Anforderungen oder der Maß-

stäbe zur Beurteilung der Leistung der Schüler/-innen auszugleichen, sondern auch, um allen Schüler/-innen gleichermaßen den Zugang zu weiterführender Bildung und Beschäftigung zu ermöglichen, werden Verfahren gefordert, die eine höhere Standardsicherung bewirken (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel et al., 2003). Die wissenschaftliche Diskussion verweist allerdings darauf, dass solche standardbezogene Zertifizierungs-, Selektions- und Allokationsprozesse unerwünschte Folgen wie beispielsweise „teaching-to-the-test“ oder korrumpierende Handlungsweisen der Lehrpersonen haben können (Amrein & Berliner, 2002; Stecher, 2002).

Ein wesentliches Element der Standardsicherung im Rahmen der Outputsteuerungsmodelle ist die Einführung zentraler Abschlussprüfungen für unterschiedliche Bildungsgänge, wobei für Deutschland die Einführung zentraler Abiturprüfungen ein besonders markantes Beispiel solcher Reformen darstellt. In Ergänzung zu den meisten ostdeutschen Bundesländern sowie zu Bayern, Baden-Württemberg und dem Saarland, die die Abiturprüfungen schon seit langer Zeit zentral organisieren, haben mittlerweile die restlichen Bundesländer, mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz, zentrale Abiturprüfungen eingeführt. Seit einiger Zeit wird zudem die Einführung zentraler Abiturprüfungen auf Bundesebene oder für einzelne Bundesländer („Südabitur“) angedacht. Im jüngsten Diskussionsbeitrag (Bloßfeld, Bos, Daniel, Hannover, Lenzen, Prenzel et al., 2011) wird im Kontext der geplanten nationalen Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe die Einführung eines „Kernabiturs“ empfohlen, welches in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch „im Sinne eines Reifezeugnisses in kompetenzorientierter Form zentrale Voraussetzungen für einen Hochschulzugang“ (ebd., S. 15) testen soll, wobei die Ergebnisse mit einem Gewicht von zehn Prozent in die Abiturnote der Bundesländer einfließen.

Das Zentralabitur gehört damit zu den wichtigsten Tagesordnungspunkten auf der bildungspolitischen Agenda. Verschiedene Gründe sprechen dafür, die Effekte von Standardisierungsinstrumenten im Kontext der Einführung zentraler Abiturprüfungen zu untersuchen. Auf Bundesebene gibt es klare Vorgaben zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfungen, zudem sollen künftig Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe eingeführt werden. Mit dem Abitur wird eine zentrale Nahtstelle der Bildungsbiographie der Schüler/-innen untersucht, indem ein für die Schüler/-innen mit bedeutsamen Konsequenzen verbundenes Testverfahren fokussiert wird, welches den Zugang zur Hochschulausbildung reglementiert. Allerdings ist der Erhalt eines Studienplatzes abhängig von den Abiturnoten, denen bundesweit aber unterschiedliche Leistungsniveaus zu Grunde liegen (Neumann et al., 2009). Damit zeichnet sich ein bedeutsames Spannungsfeld ab, welches auch aus gesellschaftlicher Perspektive von besonderer Brisanz ist.

2 Die empirische Analyse der Effekte der Einführung zentraler Abiturprüfungen

Die Analyse der Effekte der Einführung zentraler Abiturprüfungen kann nur unter Berücksichtigung des internationalen Forschungsstandes realisiert werden. In vielen Ländern hat in den letzten Jahren ein Umbau der Bildungssystemsteuerung stattgefunden, wobei zentrale Abschlussprüfungen eine bedeutsame Funktion im Monitoring- und Rechenschaftssystem erhalten haben. Im besonderen Fokus stehen die Entwicklungen in den USA, wo mit dem „No Child Left Behind Act“ eine umfassende Steuerungsreform (<http://www.ed.gov/esea> [11.2011]) durchgeführt worden ist. In zahlreichen Forschungsstudien sind die Effekte für Schulen, Lehrpersonen oder Schüler/-innen untersucht worden. Die Bilanz ist allerdings, zumindest aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, wenig überzeugend (vgl. z.B. Fuhrman & Elmore, 2004; Fuller, Henne & Hannum, 2008; Hamilton, Stecher, Marsh, McCombs, Robyn, Russel et al., 2007; Rice & Roellke, 2009). Ob diese Ergebnisse auf den deutschen Kontext übertragen werden können, ist anzuzweifeln. So ist zu vergegenwärtigen, dass sich die Testsysteme, die in den USA eingesetzt werden, deutlich von jenen in Deutschland unterscheiden. Zwar weisen die Abschlussprüfungen in Deutschland für die Schüler/-innen ebenfalls „High-stakes-Charakter“ auf, sind also mit bedeutsamen Konsequenzen verbunden, da sie den Zugang zur Hochschule regulieren. Trotz dieses Merkmals ist der Grad der Standardisierung aber deutlich geringer als bei entsprechenden Tests in den USA und anderen OECD-Staaten (Klein, Kühn, van Ackeren & Block, 2009). Sie werden im normalen schulischen Kontext unter Aufsicht einer Lehrperson durchgeführt und von der eigenen Lehrperson korrigiert. Die erreichten Abiturleistungen werden mit jenen in der gymnasialen Oberstufe verrechnet, so dass die eigentliche Leistung im Abitur ein deutlich geringeres Gewicht hat als bei Prüfungen wie in den USA, in deren Gesamtergebnis die Vornoten nicht einfließen. Zudem sind die Inhalte an das Curriculum im Gymnasium gebunden. Sie sind damit im Gegensatz zu den meisten Prüfungen in den USA „end-of-course exams“ (Zabala, Minnici, McMurrer & Briggs, 2008) und haben des Weiteren keine unmittelbaren Konsequenzen für die Lehrpersonen und Schulen.

Neben dem US-amerikanischen Forschungskontext finden sich einige Analysen, die auf der Basis international vergleichender Studien wie PISA oder TIMSS den Effekt zentraler Abschlussprüfungen auf schulische Leistungen und – zumindest teilweise – auf den Unterricht untersucht haben (vgl. z.B. Bishop, 1999; Fuchs & Wößmann, 2007; Wößmann, 2008). Die entsprechenden Forschungsergebnisse sind allerdings meist auf Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I fokussiert und untersuchen den möglichen Effekt auf der Basis

von Querschnittstudien. Zudem ist auch hier zu bedenken, dass diese Vergleiche die große Varianz in den Abschlussprüfungssystemen zwischen (und teilweise innerhalb) den Ländern zu wenig berücksichtigen. Birkenfeld und Hanafy (2008) haben beispielsweise differenziert beschrieben, dass die Effekte der Abschlussprüfungen in Deutschland nicht nur unter Berücksichtigung des „Ortes“ der Aufgabenentwicklung analysiert werden sollten. Besonders bedeutsam sind auch die Korrekturverfahren der Abituraufgaben, die sich im Grad der Zentralisierung deutlich unterscheiden können. Zentrale Abiturprüfungen, bei denen auch die Korrektur zentral erfolgt, weisen einen anderen Standardisierungsgrad auf als solche, bei denen die Korrektur durch die einzelne Klassenlehrperson dezentral erfolgt.

Studien, die den Effekt zentraler Abiturprüfungen am Ende der Sekundarstufe II untersucht haben, sind selten. In Deutschland von Bedeutung ist TIMSS/III (Baumert, Bos & Lehmann, 2000), eine Studie, in der die mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Sekundarstufe II untersucht und in der ebenfalls der Frage nachgegangen wurde, inwiefern Schüler/-innen in Bundesländern mit zentralen Abiturprüfungen im Vergleich zu Bundesländern mit dezentral organisierten Abiturprüfungen bessere Leistungen erreichen. Besonders bedeutsam sind hier die fach- und kursspezifischen Analysen (Leistungs- vs. Grundkurs). Allerdings bleiben diese Analysen relativ undifferenziert, da das Lernen der Schüler/-innen oder Unterrichtsprozesse praktisch nicht in den Blick genommen wurden. Zudem basieren diese Untersuchungen ebenfalls auf Querschnittsdaten. Was passiert, wenn in einem Bundesland das Prüfungssystem wechselt, kann auf der Basis dieser Studie nicht festgestellt werden.

Insgesamt zeichnet sich der aktuelle Forschungsstand durch systematische Forschungsdefizite aus:

- Die empirische Basis ist vor allem für die Sekundarstufe II schmal, dies insbesondere für Deutschland. Die Transferierbarkeit der Befunde der Sekundarstufe I auf die nachfolgende Schulstufe muss bezweifelt werden. So werden beispielsweise am Ende der Sekundarstufe I nur einzelne Fächer zentral geprüft, am Ende der Sekundarstufe II aber in der Regel das ganze Fächerspektrum (van Ackeren & Bellenberg, 2004). Da entsprechend den Befunden von Baumert und Watermann (2000) nicht von generellen, sondern von fach- und kursspezifischen Effekten auszugehen ist, bleibt unklar, mit welchen Effekten die Einführung zentraler Abiturprüfungen in allen Fächern sowie den Leistungs- und Grundkursen einhergeht.
- Die bisherigen Studien sind fast durchgehend Querschnittstudien. Es fehlen damit Längsschnittstudien, die zum einen den Wechsel von einem dezentral zu einem zentral organisierten Prüfungssystem, zum anderen die Verände-

rungen über die Jahre nach Einführung zentraler Abiturprüfungen untersuchen.

- Es fehlen Studien, welche die Einführung in Bezug zu verschiedenen Kriterien (z.B. Benotungsmaßstäbe, Unterrichtsgestaltung, Handeln der Schüler/-innen und Lehrpersonen, selbstreguliertes Lernen) in den Blick nehmen.
- Es fehlen Studien, die in den Analysen die Mehrebenenstruktur des Bildungssystems berücksichtigen. Oftmals werden die Analysen zudem auf der Basis von Einzelitems und nicht auf der Basis von Skalen realisiert. Aus einer testtheoretischen Perspektive erreichen diese Operationalisierungen daher einzig eine eingeschränkte Gütequalität.

3 Ziele der Studie

Die hier durchgeführte Studie hat zum Ziel, die Implementation zentral organisierter Abiturprüfungen als ein Element im neuen Konzept der Systemsteuerung in den zwei deutschen Bundesländern Bremen und Hessen zu untersuchen. Im Zentrum stehen Fragen

- a) zu den Effekten des *Wechsels* von einem dezentralen zu einem zentralen Prüfungssystem in Bremen für Schüler/-innen, Lehrpersonen, Unterricht und Schule sowie
- b) zu den Veränderungen des schulischen Handelns und der schulischen Leistungen *nach Implementation zentraler Abiturprüfungen* in beiden Bundesländern. Hierzu können jeweils die ersten drei Jahre der Einführung zentraler Abiturprüfungen untersucht werden (2007, 2008, 2009).

In diesem Sinne geht es nicht nur darum, vergleichende Analysen der Auswirkungen eines zentral mit jenen eines dezentral organisierten Prüfungssystems durchzuführen, sondern ebenso darum, die schrittweisen Veränderungen im schulischen Handeln und bei schulischen Ergebnissen nach Einführung zentraler Abiturprüfungen zu untersuchen.

Die Auswahl der beiden Bundesländer Bremen und Hessen erfolgte auf der Basis systematischer Analysen der Rahmenvorgaben für die Einführung zentraler Abiturprüfungen. Die Analysen ergaben, dass sich diese nur marginal unterscheiden (siehe hierzu den Beitrag von Kühn in diesem Band: „2. Zentrale Abiturprüfungen im nationalen und internationalen Vergleich mit besonderer Perspektive auf Bremen und Hessen“). Als Stadtstaat und Flächenstaat unterscheiden sie sich hingegen deutlich.

Aus diesem Grund wird zunächst jedes dieser Bundesländer als Schulsystem mit eigenen Regeln und damit als einzelner „Fall“ behandelt, indem die wesentlichen organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen konstant gehalten und die unterschiedlichen Fra-