

Stefanie Kötter-Mathes

Leistungsbeurteilung in zentralen Prüfungen

Lehrkräftewahrnehmungen
der landesweit vorgegebenen
Erwartungshorizonte im Prüfungsfach
Deutsch



Springer VS

Educational Governance

Band 51

Reihe herausgegeben von

Herbert Altrichter, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz,
Linz, Österreich

Thomas Brüsemeister, Institut für Soziologie, Justus-Liebig-Universität Gießen,
Gießen, Deutschland

Ute Clement, Institut für Berufsbildung, Universität Kassel, Kassel, Deutschland

Martin Heinrich, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld,
Bielefeld, Österreich

Roman Langer, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz,
Linz, Österreich

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

Matthias Rürup, Institut für Bildungsforschung, Bergische Universität Wuppertal,
Wuppertal, Deutschland

Jochen Wissinger, Institut für Schulpädagogik und Elementarbildung,
Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland

Reihe herausgegeben von

H. Altrichter
Johannes Kepler Universität
Linz, Österreich

U. Clement
Universität Kassel
Kassel, Deutschland

R. Langer
Johannes Kepler Universität
Linz, Österreich

M. Rürup
Bergische Universität Wuppertal
Wuppertal, Deutschland

Th. Brüsemeister
Justus-Liebig-Universität
Gießen, Deutschland

M. Heinrich
Universität Bielefeld
Bielefeld, Deutschland

K. Maag Merki
Universität Zürich
Zürich, Schweiz

J. Wissinger
Justus-Liebig-Universität
Gießen, Deutschland

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12179>

Stefanie Kötter-Mathes

Leistungsbeurteilung in zentralen Prüfungen

Lehrkräftewahrnehmungen
der landesweit vorgegebenen
Erwartungshorizonte im
Prüfungsfach Deutsch

Stefanie Kötter-Mathes
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Duisburg-Essen
Essen, Deutschland

Diese Arbeit wurde im Juli 2019 als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. von der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen angenommen (Erstgutachterin: Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Zweitgutachterin: Prof. Dr. Katharina Maag Merki). Die Disputation erfolgte am 23.01.2020.

ISSN 2512-0794

ISSN 2512-0808 (electronic)

Educational Governance

ISBN 978-3-658-31223-7

ISBN 978-3-658-31224-4 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-31224-4>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

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 allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

*So eine Arbeit wird eigentlich nie fertig,
man muß sie für fertig erklären,
wenn man nach Zeit und Umständen
das Möglichste getan hat.*

(Goethe, 1977, S. 228)

*Für meine Eltern,
meine größten Unterstützer und
Vorbilder*

Danksagung

„Leider läßt sich eine wahrhafte Dankbarkeit mit Worten nicht ausdrücken [...], lassen Sie mir deswegen nur mit wenigen Worten wiederholen daß Ihre Wohltat sehr groß war“ (Goethe, o. J., S. 32)

An dieser Stelle möchte ich mich von Herzen bei allen bedanken, die mich in meiner Promotionsphase unterstützt und damit zur Fertigstellung meiner Dissertation beigetragen haben. Ein ganz besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Isabell van Ackeren, welche einen Rahmen geschaffen hat, der gleichermaßen eine kompetente Unterstützung wie auch (Frei-)Räume für ein individuelles Arbeiten bot. Ihre vertrauensvolle und wertschätzende Betreuung hat maßgeblich dazu beigetragen, dass ich das Promotionsvorhaben erfolgreich zum Abschluss gebracht habe. Außerdem bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Katharina Maag Merki für die Übernahme des Zweitgutachtens und die Bereitschaft, die umfangreiche Arbeit zu beurteilen sowie bei Frau Prof. Dr. Svenja Schmid-Kühn für die Heranführung an das systematische wissenschaftliche Arbeiten.

Für die fachliche und mentale Unterstützung bedanke ich mich bei den (ehemaligen) Mitgliedern der Arbeitsgruppe Bildungsforschung. Vor allem meine Büronachbarin Hanna Bronnert-Härle hat mich mit ihrer liebevollen und souveränen Art fortwährend motiviert und unterstützt. Liebe Hanna, vielen Dank, dass du immer ein offenes Ohr für mich hast – ich hoffe, ich kann dich in deiner Promotionsphase ebenfalls bestärken. Außerdem möchte ich mich bei Lena Blumentritt bedanken, welche meinen Weg auf fachlicher und menschlicher Ebene unterstützt hat. Dankeschön liebe Lena, für die zahlreichen hilfreichen, aber auch schönen Gespräche.

Im besonderen Maße gilt mein Dank zudem den Personen, die aktiv an meiner Studie mitgewirkt haben. Ich danke den beteiligten Lehrkräften für die Möglichkeit, einen spannenden Einblick in die schulische Praxis zu erhalten sowie

Katharina Back für die angenehme Zusammenarbeit und die sorgfältige Durchführung der Zweitcodierung.

Von Herzen danke ich auch meiner Familie und meinen Freunden – vielen Dank für eure vielfältige Unterstützung! Ich bin vor allem meinem Lebenspartner Christoph Kötter für sein unerschöpfliches Verständnis sowie seinen starken Rückhalt dankbar. Vielen Dank auch meinem Bruder Tobias, dem es immer wieder gelungen ist mich zu bekräftigen. Mein außerordentlicher Dank gilt meinen Eltern, die meinen bisherigen Lebensweg uneingeschränkt unterstützt haben und denen ich meine Dissertation im Sinne eines wertschätzenden Dankeschöns widmen möchte.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
Teil I Theoretischer Teil		
2	Schulische Abschlussvergabe in Deutschland	11
2.1	Die schulische Abschlussvergabe aus historischer Perspektive: Von der Stände- zur Leistungsgesellschaft	12
2.2	Die schulische Abschlussvergabe aus aktueller Sicht: Von der input- zur outputorientierten Steuerung	16
3	Zentrale Prüfungen zum Erwerb des mittleren Schulabschlusses	33
3.1	Der mittlere Schulabschluss	34
3.2	Die zentrale Prüfungsklausur	44
3.3	Der zentrale Erwartungshorizont	49
4	Erwartungshorizonte als Steuerungsinstrumente in zentralen Prüfungen	55
4.1	Realisierungsprobleme einer einheitlichen Beurteilungspraxis vor dem Hintergrund steuerungs- theoretischer Überlegungen	57
4.2	Potenzielle Einflussfaktoren auf die Anwendung des Erwartungshorizontes	62
4.2.1	Gestaltung des Erwartungshorizontes	63
4.2.2	Implementation des Erwartungshorizontes	65
4.2.3	Kontrolle der Anwendung des Erwartungshorizontes	67

4.2.4	Landesspezifische Rahmenbedingungen der Prüfung.	69
4.2.5	Strukturelle und organisationale Effekte der Einzelschule	70
4.2.6	Konsequenzen der zentralen Prüfung.	71
4.2.7	Spannungsfeld von Förderung und Selektion	72
4.2.8	(Beurteilungs-)Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkraft.	75
4.3	Heuristisches Modell einer multifaktoriell beeinflussten Anwendungspraxis des Erwartungshorizontes	78
5	Aktueller Forschungsstand	83
5.1	Befunde für die Bundesrepublik Deutschland	85
5.1.1	Konfiguration von Erwartungshorizonten	88
5.1.2	Beurteilungspraxis in zentralen Prüfungen	99
5.2	Befunde für den internationalen Raum	104
5.3	Resümee	111
Teil II Empirischer Teil		
6	Forschungsvorhaben.	117
6.1	Forschungsinteresse und Ziele	118
6.2	Zentrale Fragestellungen	121
6.3	Erwartete Erträge	125
6.4	Qualitatives Forschungsdesign.	126
7	Qualitative Datenerhebung anhand von problemzentrierten Interviews.	131
7.1	Begründung der Methodenwahl.	133
7.2	Beschreibung der methodischen Durchführung.	136
7.2.1	Vorbereitung der Interviews	137
7.2.2	Durchführung der Interviews	138
7.2.3	Nachbereitung der Interviews	141
7.3	Vorstellung der Erhebungsinstrumente	143
7.3.1	Entwicklung und Aufbau des Leitfadens	144
7.3.2	Gestaltung und Einsatz von Stimuli.	149
7.4	Auswahl und Zusammensetzung des Samples.	152
7.5	Limitationen.	158

8	Inhaltsanalytische Auswertung	161
8.1	Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse	162
8.2	Entwicklung des Kategorienleitfadens	165
8.3	Aufbau des Kategorienleitfadens	173
8.3.1	Informationen zur interviewten Lehrkraft	174
8.3.2	Bereich <i>Prüfungsklausur</i>	175
8.3.3	Bereich <i>Erwartungshorizont</i>	176
8.4	Typenbildende Inhaltsanalyse	226
8.5	Limitationen	229
9	Metaphernanalytische Auswertung	231
9.1	Grundlagen der systematischen Metaphernanalyse	232
9.2	Ablauf der metaphernanalytischen Auswertung	235
9.3	Limitationen	238
10	Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse	241
10.1	Wahrnehmung der zentralen Prüfung	242
10.1.1	Heranführung an das zentrale Prüfungsformat	243
10.1.2	Zentrale Prüfungsklausur	247
10.1.3	Prüfungsvorbereitung	253
10.2	Wahrnehmung des Erwartungshorizontes	258
10.2.1	Ziele und Funktionen des Erwartungshorizontes	259
10.2.2	Nützlichkeit des Erwartungshorizontes	263
10.2.3	Konfiguration des Erwartungshorizontes	271
10.3	Wahrnehmung der Beurteilungspraxis	296
10.3.1	Angebote hinsichtlich des Erwartungshorizontes	297
10.3.2	Umgang mit dem Erwartungshorizont	307
10.3.3	Umsetzung der Zweitkorrektur	320
11	Ergebnisse der Metaphernanalyse	331
11.1	Zielbereich <i>Beurteilungsprozess</i>	332
11.1.1	Die Beurteilung als visueller Vorgang	332
11.1.2	Die Beurteilung als handwerkliche Tätigkeit	342
11.1.3	Die Beurteilung als Schenken	345
11.1.4	Der Erwartungshorizont als Wegweiser	346
11.1.5	Der Erwartungshorizont als Schutz	349
11.2	Zielbereich <i>Beziehungskonstellationen</i>	350
11.2.1	Das Verhältnis der Akteurinnen und Akteure als Gefangenschaft	351

11.2.2	Das Verhältnis der Lehrkräfte als Handelsbeziehung	356
12	Ergebnisse der Typenbildung.	359
12.1	Die tendenziell vorschriftenorientierte Lehrkraft	360
12.2	Die tendenziell kompetenzorientierte Lehrkraft	364
12.3	Die kompetenz- und vorschriftenorientierte Lehrkraft	368
12.4	Metaphernanalytische Betrachtung der konträren Typen	370
13	Diskussion der Ergebnisse	377
13.1	Wahrnehmungen der Lehrkräfte	379
13.1.1	Wie nehmen die beteiligten Lehrkräfte die zentrale Prüfung zum Erwerb des MSA sowie die jeweiligen landesspezifischen Rahmenbedingungen wahr?	379
13.1.2	Welche Wahrnehmungen besitzen die Lehrkräfte hinsichtlich der vorgegebenen Erwartungshorizonte und wie charakterisieren sie eine geeignete Gestaltungsvariante?	383
13.1.3	Wie beschreiben und begründen die Lehrkräfte die eigene Beurteilungspraxis im Rahmen der zentralen Prüfung sowie speziell den Umgang mit dem Erwartungshorizont?	387
13.1.4	Wie konzeptualisieren die Lehrkräfte ihr Verständnis der Leistungsbeurteilung und insbesondere des Erwartungshorizontes sowie die Beziehung zu weiteren Beteiligten im Kontext der zentralen Prüfung zum Erwerb des MSA?	392
13.2	Theoretische und praktische Erträge	394
13.3	Reflexion und Ausblick	402
	Literaturverzeichnis.	413

Abkürzungsverzeichnis

Akteursgruppen und Institutionen

CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SuS	Schülerinnen und Schüler

Bundesländer

BB	Brandenburg
BE	Berlin
BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
HB	Bremen
HE	Hessen
HH	Hamburg
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NI	Niedersachsen
NW	Nordrhein-Westfalen
RP	Rheinland-Pfalz
SH	Schleswig-Holstein
SL	Saarland

SN	Sachsen
ST	Sachsen-Anhalt
TH	Thüringen

Forschungsmethodik

ID	Identifikationsnummer (von Merkmalsausprägungen im Kategoriensystem)
MAXQDA	Qualitative Data Analysis Software zur computergestützten Datenanalyse
PZI	problemzentriertes Interview
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Statistik-Software zur Datenanalyse)

Vergleichsstudien und zentrale Prüfungen

GCSE	General Certificate of Secondary Education (Schulzertifikat im Vereinigten Königreich)
IGLU	internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
MSA	mittlerer Schulabschluss
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
VERA	Vergleichsarbeiten
ZP	zentrale Prüfung
ZP10	zentrale Prüfung zum Abschluss der 10. Klasse

Weitere Abkürzungen

Anm.	Anmerkung(en)
Aufl.	Auflage
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	et alii
f.	folgend

ff.	fortfolgend
ggf.	gegebenenfalls
Hrsg.	Herausgeberin/ Herausgeber
o. J.	ohne Jahr
S.	Seite
u. a.	unter anderem
usw.	und so weiter
Verf.	Verfasserin/ Verfasser
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Angestrebter Wirkungszusammenhang der zentralen Prüfung auf die Zertifikatsvergabe.....	31
Abbildung 4.1	Angenommene multifaktorielle Beeinflussung der Leistungsbeurteilung im Kontext der zentralen Prüfung.....	79
Abbildung 5.1	Zürcher Textanalyseraster.....	90
Abbildung 6.1	Grundlegender Aufbau des Forschungsdesigns.....	130
Abbildung 7.1	Beispielhafte Darstellung eines eingesetzten Strahls....	152
Abbildung 9.1	Ablaufmodell der Metaphernanalyse.....	236
Abbildung 10.1	Prozentuale Einschätzung der Nützlichkeit des Erwartungshorizontes.....	264
Abbildung 10.2	Prozentuale Einschätzung der eigenen Nutzung des Erwartungshorizontes.....	311
Abbildung 13.1	Konkretisierung der angenommenen multifaktoriellen Beeinflussung der Leistungsbeurteilung im Kontext der zentralen Prüfung auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Studie.....	390
Abbildung 13.2	Potenzielle Prozessoptimierungen im Rahmen der zentralen Prüfungen zum Erwerb des MSA.....	402

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1	Einflussfaktoren im Kontext der Notenvergabe	19
Tabelle 3.1	Erwerbsmöglichkeiten des mittleren Schulabschlusses im allgemeinbildenden Schulsystem	37
Tabelle 3.2	Bestandteile der zentralen Prüfung zum Erwerb des mittleren Schulabschlusses	42
Tabelle 3.3	Gestaltung der landeseinheitlich vorgegebenen Prüfungsklausur im Fach Deutsch	48
Tabelle 3.4	Gestaltung der landeseinheitlich vorgegebenen Erwartungshorizonte im Fach Deutsch	51
Tabelle 5.1	Forschungsbefunde zur Konfiguration und Anwendung von Erwartungshorizonten.	112
Tabelle 7.1	Notationen der Transkripte in Anlehnung an Kuckartz et al. (2008) und Dresing und Pehl (2018).	143
Tabelle 7.2	Struktur des Interviewleitfadens.	146
Tabelle 7.3	Kategorisierung der genutzten Ausschnitte aus Erwartungshorizonten	150
Tabelle 7.4	Gegenüberstellung des zentralen Prüfungsformats in BW und NW	155
Tabelle 7.5	Zusammensetzung des Samples.	157
Tabelle 8.1	Übereinstimmungswerte der Doppelcodierung von Teil II und Teil III.	171
Tabelle 8.2	Exemplarische Konfiguration der Kategorien	173
Tabelle 8.3	Abbildung des Forschungsinteresses im Auswertungsprozess.	225

Tabelle 10.1	Wahrnehmungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Nützlichkeit	265
Tabelle 10.2	Bundeslandspezifische Tendenzen der Gestaltung des Erwartungshorizontes.	293
Tabelle 11.1	Ausgewählte Metaphern des Quellbereichs <i>Sehen</i>	338
Tabelle 11.2	Metaphern des Quellbereichs <i>Gefangenschaft</i>	351
Tabelle 12.1	Übersicht der Fälle des Typus <i>tendenziell vorschriftenorientierte Lehrkraft</i>	363
Tabelle 12.2	Übersicht der Fälle des Typus <i>tendenziell kompetenzorientierte Lehrkraft</i>	367
Tabelle 12.3	Beispielhafte Konzeptualisierung des Erwartungshorizontes durch die konträren Typen	372



Einleitung

1

Im deutschen Berechtigungssystem dienen schulische Abschlusszertifikate der Bescheinigung von erbrachten Leistungen sowie vorhandenen Kompetenzen der Absolventinnen bzw. Absolventen und regeln den Zugang zu weiterführenden Institutionen, wie z. B. Ausbildungsbetrieben und Universitäten (vgl. Ackeren, Klemm & Kühn, 2015, S. 177). Folglich stellt „der Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses [...] eine wichtige Weichenstellung der weiteren Bildungs- und Erwerbsbiografie [dar]“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 96).

Im letzten Jahrzehnt verweisen insbesondere die Entwicklungen im Kontext der Hochschulzulassung auf ein gewisses Aufbrechen des deutschen Berechtigungssystems. Einen diesbezüglich wichtigen Ausgangspunkt bildet die 2005 in Kraft getretene siebte Hochschulrahmengesetz-Novelle. Anstelle der bisherigen bundesweiten Studienplatzvergabe einiger Studienfächer über die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen dürfen die Hochschulen seit dem Wintersemester 2005/2006 einen Großteil dieser zulassungsbeschränkten Studienplätze in Eigenverantwortung vergeben (vgl. Täger, 2010, S. 13 f.). Seither haben sich zahlreiche hochschuleigene Auswahlverfahren entwickelt, in welchen nicht ausschließlich die Hochschulzugangsberechtigung bzw. die Abiturdurchschnittsnote über die Zulassung entscheidet. Stattdessen soll die Eignung der Bewerberinnen und Bewerber zusätzlich nach eigenen Standards der abnehmenden Institutionen festgestellt werden, indem beispielsweise Eignungstests, Talentprüfungen oder Bewerbungsgespräche durchgeführt werden (vgl. Koch, 2014).

Bislang sind derartige Entwicklungen einer verstärkten Selektion durch die abnehmenden Systeme insbesondere am Übergang von der Sekundarstufe II zur Hochschule sowie beim Eintritt in den Beruf sichtbar. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass zukünftig ähnliche Tendenzen am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II oder von allgemeinbildenden zu berufsbildenden Schulen

entstehen. Angesichts dessen scheint es umso wichtiger, dass Abschlusszertifikate die Leistungen der Absolventinnen bzw. Absolventen möglichst realistisch sowie umfassend abbilden und von den abnehmenden Institutionen als glaubwürdig wahrgenommen werden. Denn „qualifizierte Schulabschlüsse garantieren [zwar] schon lange nicht mehr automatisch gute Berufspositionen. Gleichzeitig ist es [allerdings] ohne qualifizierten Bildungsabschluss kaum möglich, eine anspruchsvolle und gut dotierte Position auf dem Erwerbsarbeitsmarkt zu erreichen.“ (Ackeren et al., 2015, S. 200).

Trotz des vermehrten Vorhandenseins weiterer Zulassungsvoraussetzungen neben schulischen Abschlusszertifikaten, wie u. a. spezielle Eignungstests bzw. Aufnahmeprüfungen, das erfolgreiche Absolvieren eines Vorstellungsgesprächs oder Assessment-Centers (vgl. z. B. Borowski, Schauburger & Weimar, 2018; Schwibbe et al., 2018; Stumpf, Leenen & Scheitza, 2017), bilden schulische Abschlüsse folglich nach wie vor wesentliche Voraussetzungen für den Zugang zu unterschiedlichen Schulzweigen sowie universitären bzw. beruflichen Laufbahnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 120 ff.; Müller-Benedict, 2010, S. 452). Aktuelle empirische Befunde verweisen zudem auf eine Korrelation zwischen der Höhe des erworbenen Schulabschlusses und dem Brutto-Monatseinkommen sowie dem Risiko von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein (vgl. zusammenfassend Allmendinger, Ebner & Nikolai, 2018, S. 61 f.). Demnach ist es von besonderer Bedeutsamkeit, dass eine vergleichbare, leistungsorientierte Abschlussvergabepraxis sichergestellt wird (Ackeren et al., 2015, S. 105), welche eine Grundlage für eine leistungsorientierte Selektion bzw. Allokation im Rahmen des staatlichen Berechtigungssystems schafft. Auf diese Weise soll ein Zugang zum weiterführenden, studienqualifizierenden Schulwesen als auch zu berufsbildenden Institutionen begünstigt werden, der möglichst unabhängig von den individuellen Herkunftsfaktoren ist und hierdurch Bildungsbenachteiligungen an schulischen Übergängen reduziert sowie einen wichtigen Beitrag zur Erreichung von Bildungsgerechtigkeit leistet (vgl. zusammenfassend Berkemeyer et al., 2014; Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2007; Schäfer, 2016).

Bedingt durch die Kulturhoheit der Länder erfolgte die Abschlussvergabe nach der Sekundarstufe I und II in Deutschland bis in das frühe 21. Jahrhundert hinein stark uneinheitlich. Während die Mehrheit der Bundesländer eine dezentrale Prüfungspraxis besaß, existierte in einigen Bundesländern eine längere zentrale Prüfungstradition. So führten die südlichen Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg und das Saarland zentrale Prüfungsformate bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg ein und die eher östlich gelegenen Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern,

Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen implementierten zentrale Abschlussverfahren zeitnah nach der deutschen Wiedervereinigung (vgl. Kühn, 2010, S. 41 ff.; Kühn, 2013, S. 91 f.).

Da die dezentrale Abschlussprüfungspraxis das Erfordernis einer vergleichbaren Zertifizierung aufgrund schulstruktureller Ausdifferenzierungen zwischen und innerhalb der Bundesländer nicht zufriedenstellend erfüllen konnte (vgl. z. B. Baumert & Watermann, 2000; Hochweber, 2010; Köller, Baumert, Cortina, Trautwein & Watermann, 2004; Neumann, Nagy, Trautwein & Lüdtke, 2009), wurden im Rahmen der sogenannten *neuen Steuerung* nahezu deutschlandweit teilzentrale¹ Abschlussprüfungen für den Erwerb des mittleren Schulabschlusses² (im Folgenden: MSA) sowie des Abiturs implementiert (vgl. Kühn, 2013; Maag Merki, 2012b). Lediglich Rheinland-Pfalz besitzt als einziges Bundesland weiterhin eine dezentrale Prüfungspraxis (vgl. Mathes & Kühn, 2016).

Im Kontext einer verstärkten Outputorientierung ist an die Stelle der teils kumulativen bzw. dezentralen Abschlussvergabe ein Bündel schulexterner und -übergreifender Steuerungselemente getreten. Hiermit streben die zuständigen Landesbildungsministerien neben einer erhöhten Leistungsvergleichbarkeit außerdem die Förderung der schulischen Qualitätssicherung und -entwicklung an (vgl. Klein, Krüger, Kühn & Ackeren, 2016). Im Sinne einer summativ bilanzierenden Evaluation soll mithilfe zentraler Abschlussprüfungen festgestellt werden, ob und in welchem Ausmaß die Schulen die bundesweit gültigen Bildungsstandards erreichen (vgl. Kühn, 2010). Die Kultusministerkonferenz (im Folgenden: KMK) gibt anhand dieser Regelstandards die erwarteten abschlussbezogenen Kompetenzen in ausgewählten Fächern vor (vgl. KMK, 2004a). Im Kontext der zentralen Prüfungen sollen die Bildungsstandards anhand der landeseinheitlich vorgegebenen Prüfungsaufgaben sowie der zugehörigen Erwartungshorizonte operationalisiert werden, um überprüfen zu können, inwieweit die Schülerinnen und Schüler diese erfüllen (vgl. Kühn & Drüke-Noe, 2013). Anhand der beiden Steuerungsinstrumente *Prüfungsklausur* und *Erwartungshorizont* sollen sowohl ein landesweit identisches Anforderungsniveau als auch eine einheitliche, kriteriale Leistungsbeurteilung im

¹Es handelt sich um ein *teilzentrales* Abschlussverfahren, da sich dieses neben den zentralen schriftlichen Prüfungen aus weiteren dezentralen Elementen zusammensetzt (z. B. mündliche Prüfungen oder Jahresnote aus dem vorgelagerten Schuljahr), deren Noten in Abhängigkeit des Bundeslandes und des Prüfungsfachs zu unterschiedlichen Anteilen bei der Berechnung der Abschlussnote berücksichtigt werden (vgl. vertiefend Abschnitt 3.1).

²Orientiert an der Begriffswahl der KMK verwendet die Autorin im Rahmen dieser Studie durchgängig die Bezeichnung *mittlerer Schulabschluss* (vgl. KMK, 2003). Die alternativen, länderspezifischen Bezeichnungen *Fachoberschulreife*, *mittlere Reife* und *Realschulabschluss* werden mit Blick auf eine gute Lesbarkeit bzw. Verständlichkeit der Arbeit nicht genutzt.

Rahmen der Prüfung realisiert werden (vgl. Disdorn-Liesen, 2016). Welche Wahrnehmungen die Lehrkräfte hinsichtlich der Steuerungsinstrumente besitzen bzw. wie sie mit diesen umgehen und inwieweit die standardisierte Prüfungspraxis folglich tatsächlich einen Beitrag zur Vergleichbarkeit der Abschlusszertifikate leistet, lässt sich auf Grundlage der gegenwärtig nur rudimentär vorhandenen, empirischen Befunde jedoch nicht abschließend beantworten (vgl. vertiefend Kapitel 5).

Fokus der Studie

Die vorliegende Arbeit greift das Forschungsdesiderat auf (vgl. vertiefend Kapitel 5). Analog zu dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (im Folgenden: DFG) geförderten Projekt *Konfiguration und professionelle Nutzung kriterialer Bewertungsvorgaben in zentralen Abschlussprüfungen*, in dessen Rahmen die Studie entstanden ist (vgl. vertiefend Kapitel 6), erfolgt eine Betrachtung des zentralen schriftlichen Prüfungsteils zum Erwerb des MSA. Dieser allgemeinbildende Schulabschluss stellt trotz unterschiedlicher bildungspolitischer Entwicklungen bzw. Reformen auch aktuell ein bedeutsames Zertifikat dar, welches den Zugang zur Sekundarstufe II sowie der beruflichen Bildung maßgeblich mitbestimmt (vgl. Kühn, 2013; Mathes & Kühn, 2016). Der untersuchungsspezifische Fokus liegt auf der explorativ-deskriptiven Betrachtung der Leistungsbeurteilung, welche im Gegensatz zur Prüfungsdurchführung „nach wie vor dezentral in den einzelnen Schulen durch die einzelnen Lehrpersonen realisiert [wird]“ (Maag Merki, 2016b, S. 164 f.) und folglich das Risiko einer variierenden, konkreten Umsetzung birgt (vgl. Mathes & Kühn, 2016).

Das grundlegende Ziel dieser Arbeit besteht darin, Aufschlüsse über die Wahrnehmungen der beteiligten Lehrkräfte zum Beurteilungsverfahren zu erhalten, da diese Akteursgruppe für die Zertifizierung der Prüfungsarbeiten und demnach maßgeblich für eine vergleichbare Abschlussvergabe verantwortlich ist. Ein besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der Erfassung von Einschätzungen bezüglich des Erwartungshorizontes, dessen Gestaltung und Nutzung. Unter Bezugnahme auf die Educational Governance-Forschung ist davon auszugehen, dass die Wahrnehmungen und der Umgang mit dem landesweit vorgegebenen Instrument nicht einheitlich sind, sondern vielmehr in Abhängigkeit der beurteilenden Lehrkraft sowie der landes- und schulspezifischen Rahmenbedingungen variieren (vgl. vertiefend Kapitel 4).

Zur gezielten Begrenzung von potenziellen Einflussfaktoren bezüglich der Beurteilungspraxis konzentriert sich die Studie auf ein Prüfungsfach sowie zwei Bundesländer im Kontext der zentralen Prüfung zum Erwerb des MSA. Das ausgewählte Fach Deutsch besitzt als durchgängig vermitteltes Hauptfach eine

hohe schulische Relevanz und bildet ein Prüfungsfach, welches in allen beteiligten Bundesländern anhand einer landeseinheitlichen schriftlichen Klausur zentral abgefragt wird (vgl. Kapitel 3). Es erscheint insbesondere aufgrund dessen komplexer Beurteilungspraxis im Kontext von offenen, komplexen Langtextaufgaben mit umfangreichen fachspezifischen Anforderungen hinsichtlich der Gestaltung eines Erwartungshorizontes interessant (vgl. vertiefend Abschnitt 5.1.1). Im Hinblick auf die Leistungsfeststellung sind die sprachlichen und inhaltlichen Leistungen in den Schreibprodukten der Schülerinnen und Schüler in der Regel miteinander verknüpft sowie kaum völlig isoliert voneinander zu betrachten bzw. schwierig einzeln darzustellen oder zu gewichten. Darüber hinaus ist es nicht möglich, im Fach Deutsch alle Einzelleistungen dichotom als richtig und falsch zu bewerten (z. B. sprachliche Darstellungsleistungen). Stattdessen ist häufig eine weniger eindeutige Einschätzung notwendig, inwieweit die Leistung unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontexts angemessen ist (z. B. hinsichtlich des Adressatenkreises oder der Textfunktion).

Die zusätzliche Fokussierung auf die Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen bietet neben der Chance einer vertieften, detaillierten Deskription der Beurteilungspraxis zudem eine Vergleichsmöglichkeit der Wahrnehmungen von Lehrkräften aus einem traditionell zentral prüfenden Bundesland sowie von Lehrpersonen aus einem Bundesland mit einer vergleichsweise jungen zentralen Prüfungspraxis. Während Baden-Württemberg eine lange zentrale Prüfungstradition seit 1962 besitzt, wurden die zentralen Prüfungen zum Erwerb des MSA in Nordrhein-Westfalen erst 2007 und somit 45 Jahre später implementiert (vgl. Kühn, 2013).

Insgesamt zielt die Studie darauf, einen Einblick in die schulische Umsetzung der Reform zu ermöglichen und die vorhandenen Wahrnehmungen der Lehrkräfte im Kontext des Beurteilungsverfahrens bzw. speziell hinsichtlich des Erwartungshorizontes inklusive eingeschätzter Chancen, Herausforderungen und Anpassungsbedarfe sichtbar zu machen. Die Befunde sollen die bisherigen empirischen Wissensbestände zur Ausgestaltung der zentralen Prüfungen erweitern und einen Ausgangspunkt für weiterführende Forschung sowie die Modifikation bzw. Weiterentwicklung des Prüfungsverfahrens bilden. Zudem wurden die empirische Überprüfung der theoretischen Annahme einer uneinheitlichen, multifaktoriell beeinflussten Beurteilungspraxis sowie erste Hinweise auf die Steuerungswirksamkeit des Erwartungshorizontes bzw. die Zielerreichung einer vergleichbaren Abschlussvergabe angestrebt.

Vor dem Hintergrund, dass das grundlegende Forschungsziel in einer sorgfältigen, systematischen Deskription der Wahrnehmungen von Lehrkräften im Kontext der Leistungsbeurteilung in zentralen Prüfungen zum Erwerb des MSA

im Prüfungsfach Deutsch liegt, entschied sich die Autorin³ für ein qualitatives Forschungsdesign (vgl. Schumann, 2018, S. 151 ff.). Die Studie soll zwar im Zuge dessen auch Hinweise auf die Gültigkeit der Annahme einer multifaktoriell beeinflussten Nutzungspraxis des Erwartungshorizontes sowie diesbezüglicher Einflussfaktoren geben und auf diese Weise zum Verständnis des Handelns der Lehrkräfte beitragen (vgl. vertiefend Kapitel 4), der Fokus liegt jedoch nicht auf einer Hypothesenprüfung oder Kausalerklärung, wofür sich ein quantitatives Vorgehen anbieten würde. Zudem erscheint ein qualitatives Design angesichts eines eingeschränkten Forschungsstandes hinsichtlich der Leistungsbeurteilung in zentralen Prüfungen sowie der Konfiguration und Anwendung von Erwartungshorizonten sinnvoll. Die gering standardisierte, offene und flexible Herangehensweise qualitativer Forschung erlaubt eine differenzierte, realitätsnahe Erfassung und Abbildung der Wahrnehmungen der Lehrpersonen sowie anschließend eine diesbezügliche Hypothesenbildung (vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2017, S. 25 ff.). Ein weiterer Grund für die Auswahl qualitativer Forschungsmethoden bildet deren spezielle Subjektorientierung, wonach das Subjekt und dessen Wahrnehmungen den Mittelpunkt der Forschung bilden (vgl. Schumann, 2018, S. 154 ff.). Der Anspruch, Lebenswelten aus der Perspektive der beteiligten Menschen zu beschreiben (vgl. Flick et al., 2017, S. 14) ist deckungsgleich mit dem eigenen Forschungsinteresse einer detaillierten Deskription im Kontext der Leistungsbeurteilung der zentralen Prüfungen zum Erwerb des MSA aus der Sicht der beteiligten Lehrkräfte.

Die Autorin entschied sich für leitfadengestützte, problemzentrierte Einzelinterviews, die ein gleichermaßen offenes wie auch strukturiertes Gespräch ermöglichen (vgl. Witzel, 2000). Ein flexibler, den Gesprächen zugrundeliegender Leitfaden diene der Zusammenfassung des relevanten theoretischen Wissens und der zu thematisierenden Inhalte (vgl. Abschnitt 7.3.1). In einem mehrschrittigen, zirkulären Entscheidungsprozess wurde im Rahmen der Datenerhebung ein Sample von jeweils fünf Deutschlehrkräften aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen bestimmt (vgl. vertiefend Abschnitt 7.4). Die Auswertung der erhobenen Daten anhand der qualitativen Inhaltsanalyse zielte primär auf die inhaltliche Ebene des Gesagten (vgl. Kuckartz, 2018). Die angestrebte Deskription der beschriebenen Wahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen der Leistungsbeurteilung erfolgte unter Rückgriff auf die Variante der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Speziell vor dem Hintergrund des „Kern[s] der inhaltlichstrukturierenden Vorgehensweise [...], am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material

³Die Begrifflichkeiten *Autorin* und *Interviewerin* werden im Folgenden synonym verwendet und rekurren auf die unterschiedlichen Rollen der Erstellerin dieser Arbeit.

im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben [...]“ (Schreier, 2014, S. 3), erschien diese methodische Variante besonders geeignet. Die zusätzliche Anwendung der typenbildenden Inhaltsanalyse sollte zu einer weiteren Verdichtung der Ergebnisse beitragen und die interviewten Lehrkräfte zu Gruppen zusammenfassen, die hinsichtlich ihrer Wahrnehmungen bezüglich des Erwartungshorizontes starke Ähnlichkeiten aufweisen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 143 ff.).

Orientiert an der systematischen Metaphernanalyse nach Schmitt (2017b) erfolgte abschließend eine ergänzende Betrachtung der sprachlichen Ebene. Unter Bezugnahme auf das grundlegende Verständnis der kognitiven Metaphertheorie ist anzunehmen, dass es sich bei Metaphern nicht ausschließlich um rhetorische Stilmittel handelt, vielmehr wird „ein Phänomen in Eigenschaften eines anderen verstanden und erlebt“ (Schmitt, 2017a, S. 1). Es ist anzunehmen, dass Metaphern die menschliche Wahrnehmung, das Handeln sowie das Denken lenken und strukturieren (vgl. Kruse, Biesel & Schmieder 2011, S. 75). Entsprechend dient die systematische Identifikation und Analyse von Metaphern dazu, vertiefende Erkenntnisse über die Denkprozesse bzw. Wahrnehmungen der Lehrkräfte zu erhalten und die Beurteilungspraxis möglichst differenziert zu beleuchten.

Aufbau der Studie

Die Struktur dieser Arbeit ist grundsätzlich zweigeteilt und lässt sich in einen theoretischen sowie einen empirischen Teil differenzieren. Der erstgenannte Teil bildet eine Zusammenfassung von relevanten Grundlagen für diese Studie und umfasst schulgeschichtliche Daten, theoretische Konzepte bzw. Annahmen sowie empirische Befunde, die im Hinblick auf die nachfolgende Untersuchung bedeutsam erscheinen. Für ein möglichst umfassendes Verständnis der Funktionen und des Ablaufs der schulischen Abschlussvergabe soll das teilzentrale Prüfungsformat zum Erwerb des MSA zunächst in den historischen Kontext der Abschlussvergabe eingebettet werden (vgl. Kapitel 2). Bedingt durch die Vielzahl und Komplexität schulgeschichtlicher Entwicklungen konzentriert sich die Autorin hierbei auf die Entstehung des Berechtigungswesens sowie die Implementation einer teilzentralen Abschlussvergabe und führt Chancen und Herausforderungen an, die mit der leistungsorientierten Ausrichtung des Bildungssystems verbunden sind. Im Anschluss stellt sie grundlegend das Abschlussverfahren zum Erwerb des MSA dar (vgl. Kapitel 3). Aufgrund der starken Variation der Prüfungsgestaltung (z. B. hinsichtlich des Schulabschlusses, des Bundeslandes, des Prüfungsfaches) wäre ein vollständiger Überblick über das teilzentrale Prüfungswesen in Deutschland im Rahmen dieser Arbeit zu umfangreich, folglich liegt das Hauptaugenmerk mit Blick auf das Forschungsinteresse auf den zentralen schriftlichen Prüfungen zum Erwerb des

MSA im Fach Deutsch sowie den landeseinheitlich vorgegebenen Instrumenten *Prüfungsklausur* und *Erwartungshorizont*.

Nach der Darstellung der schulhistorischen und -theoretischen Grundlagen erörtert die Autorin unter Rückgriff auf das Konzept der Educational Governance sowie ausgewählter Befunde aus der pädagogischen Professionsforschung, der Arbeitspsychologie bzw. Lehrerbelastungsforschung und der Implementationsforschung die Annahme einer multifaktoriell beeinflussten Beurteilungspraxis im Kontext der zentralen Prüfungen, die trotz der Vorgabe eines landeseinheitlichen Erwartungshorizontes nicht einheitlich durchgeführt wird (vgl. Kapitel 4). Anknüpfend an die theoretischen Überlegungen zur Leistungsbeurteilung in der zentralen Prüfung stellt sie den aktuellen Forschungsstand hinsichtlich der Leistungsbeurteilung anhand von Erwartungshorizonten dar (vgl. Kapitel 5). Der Fokus wird diesbezüglich auf weitere (de-)zentrale Prüfungsformate sowie unterrichtliche Settings erweitert, in welchen ein Erwartungshorizont mit dem Ziel einer möglichst objektiven Zertifizierung zum Einsatz kommt.

Der empirische Teil bildet den Kern dieser Arbeit. Dieses zweite große Segment gibt einen Überblick über die inhaltliche bzw. methodische Konzeption der empirischen Untersuchung sowie die Durchführung und Ergebnisse der vorgenommenen Analysen. Die Präsentation der zentralen Fragestellungen und Ziele der Studie sowie deren Umsetzung in ein spezifisches Forschungsdesign markiert den Ausgangspunkt dieses Teils (vgl. Kapitel 6). Hierauf folgen in separaten Kapiteln die Ausführungen bezüglich der methodischen Überlegungen bzw. Vorgehensweisen (z. B. Begründung der Methodenwahl, Instrumentenentwicklung): im Rahmen der Datenerhebung über leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews (vgl. Kapitel 7) sowie im Rahmen der Datenauswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 8) und der Metaphernanalyse (vgl. Kapitel 9). Unter Bezugnahme auf die zentralen Fragestellungen werden schließlich die inhaltsanalytischen Ergebnisse (vgl. Kapitel 10), die metaphernanalytischen Interpretationen (vgl. Kapitel 11) und die gebildeten Lehrkräfte-Typen inklusive einer Triangulation ausgewählter Ergebnisse der Typenbildung und der Metaphernanalyse (vgl. Kapitel 12) vorgestellt. Die Zusammenfassung der zentralen Befunde und die Diskussion von theoretischen Erträgen bzw. praktischen Implikationen wie auch Grenzen der Studie bilden den Abschluss der Arbeit (vgl. Kapitel 13).

Teil I

Theoretischer Teil

*There is no guarantee
that more standardized or standards-based grading systems
substantially reduce teacher subjectivity in assigning grades [...]
Therefore, understanding the beliefs and values
that influence teachers' summative assessment decision making
continues to be a relevant and rich area of research.*

(Chen & Bonner, 2017, S. 33)

Die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen stellt ein zentrales bildungspolitisches Ziel dar (vgl. KMK, 2005, S. 5), welches im deutschen Bildungssystem in nahezu allen Bundesländern über die Durchführung zentraler schriftlicher Prüfungen angestrebt wird (vgl. Klein et al., 2016). Entgegen der Bezeichnung handelt es sich hierbei jedoch nicht um ein bundesweit homogenes Verfahren, sondern ein Konstrukt mit einer teils stark variierenden länderspezifischen Ausgestaltung (vgl. ebd., S. 83). Folglich sollen im theoretischen Teil dieser Studie die zentralen Prüfungen genauer betrachtet werden. Mit Blick auf das Forschungsinteresse liegt der Fokus speziell auf der intendierten bzw. tatsächlichen Ausgestaltung sowie den Herausforderungen im Kontext der Leistungsbeurteilung der zentralen Prüfungen zum Erwerb des MSA unter besonderer Berücksichtigung der landeseinheitlichen Erwartungshorizonte. Konkret gliedert sich der theoretische Teil wie folgt:

- Kapitel 2: Skizzierung der Entwicklung eines schulischen Berechtigungssystems und einer teilzentralen Abschlussvergabe in Deutschland
- Kapitel 3: Darstellung des teilzentralen Vergabeverfahrens des MSA unter besonderer Berücksichtigung der zentralen Prüfungen im Fach Deutsch
- Kapitel 4: Erörterung einer potenziell multifaktoriell beeinflussten Beurteilungspraxis im Kontext der zentralen Prüfungen mit einem spezifischen Fokus auf den landeseinheitlichen Erwartungshorizont sowie den Umgang mit diesem
- Kapitel 5: Zusammenfassung von deutsch- und englischsprachig zugänglichen Studien hinsichtlich der Wahrnehmung, der Gestaltung und des Umgangs mit Erwartungshorizonten, die der Objektivierung der Leistungsbeurteilung dienen



Schulische Abschlussvergabe in Deutschland

2

Das deutsche Bildungssystem stellt ein wichtiges „Instrument der Lebensplanung“ (Fend, 2008a, S. 53) dar, welches durch die Vergabe von Abschlusszertifikaten dazu beiträgt, die Schülerinnen und Schüler zu selektieren sowie auf bestimmte gesellschaftliche Positionen zu verteilen (vgl. ebd., S. 44 ff.). Allerdings regelte der Erwerb eines Bildungsabschlusses nicht immer bzw. in unterschiedlichem Ausmaß den Zugang zu Aus- und Weiterbildungseinrichtungen sowie den Einstieg in den Beruf. Stattdessen variiert der Stellenwert von schulischen Zertifikaten in Abhängigkeit der jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen.

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über ausgewählte historische Entwicklungen bezüglich der schulischen Abschlussvergabe. Bedingt durch die Komplexität und den Umfang der deutschen Schulgeschichte erfolgt hierbei eine Begrenzung auf ausgewählte schulstrukturelle und -organisatorische Entwicklungen im Kontext der Abschlussvergabe.¹ Die Ausführungen sind speziell auf zwei bedeutsame Wendepunkte auf dem Weg zur heutigen Abschlussvergabe fokussiert: In einem ersten Schritt wird die verbindliche Einführung der Abiturprüfung in Preußen thematisiert, die im Zuge des Übergangs von der Ständegesellschaft zur leistungsorientierten Gesellschaft als Ursprung der leistungsgebundenen Abschlussvergabe bzw. des schulischen Berechtigungswesens verstanden werden kann (vgl. Abschnitt 2.1). In einem zweiten Schritt wird gezielt auf die Einführung des heutigen teilzentralen Abschlussverfahrens im Kontext der *neuen Steuerung* sowie diesbezügliche Beweggründe eingegangen (vgl. Abschnitt 2.2). Die Autorin verzichtet bewusst darauf, die unterschiedlichen bundeslandspezifischen Entwicklungen und Resultate, die sich aus der Kulturhoheit der Länder ergeben, im Einzelnen zu präsentieren, da dies eine

¹Für einen Gesamtüberblick über die Entwicklung des deutschen Bildungssystems werden die folgenden Publikationen empfohlen: Ackeren et al. (2015) und Geißler (2011).

große, wenig zweckdienliche Informationsfülle bedeuten würde. Im Hinblick auf das Ziel, einen Überblick über die Entwicklung hin zu einem Berechtigungswesen anhand zentraler Abschlussprüfungen zu geben sowie davon ausgehend ein differenziertes Verständnis aktueller Diskussionen im Kontext der Abschlussvergabe zu ermöglichen (vgl. Dietrich, 2008, S. 10 f.), entschied sie sich für eine Beschreibung der Entwicklungen auf der Bundesebene. Diese wird fallabhängig durch das Aufzeigen von länderspezifischen Besonderheiten ergänzt, sofern dies für das Verständnis notwendig erscheint.

2.1 Die schulische Abschlussvergabe aus historischer Perspektive: Von der Stände- zur Leistungsgesellschaft

Die zentrale formale Funktion des deutschen Bildungssystems, Abschlüsse zu vergeben und auf dieser Grundlage „[Schülerinnen und] Schüler im Hinblick auf verschiedene Schullaufbahnen und Lebenschancen [zu sortieren]“ (Rekus & Mikhail, 2013, S. 122), hat ihren Ursprung im frühen 19. Jahrhundert (vgl. Ackeren et al., 2015, S. 201 f.). Zwar besitzt das deutsche Prüfungswesen und die damit verbundene Zertifikatsvergabe eine wesentlich längere Tradition, jedoch regelte es zunächst nicht den Zugang zu (weiterführenden) schulischen und beruflichen Bildungseinrichtungen (vgl. Herdegen, 2009, S. 45).

Prüfungspraxis und Zertifikatsvergabe vor der Existenz eines Berechtigungswesens

Bis zum Ende der *Frühen Neuzeit*² entschied die Zugehörigkeit zu einem gesellschaftlichen Stand über die möglichen schulischen und beruflichen Perspektiven. Im Prüfungswesen dieser Epoche waren ausschließlich vereinzelte Tendenzen einer leistungsbezogenen Auslese erkennbar, wie z. B. im Rahmen von Prüfungen zur Klassenversetzung sowie zur Festlegung der Sitzordnung in der Kirche (vgl. Nagel, 2017):

Das bedeutet, dass die Gymnasiasten nach den Examen einen bestimmten Platz in der Kirche zugewiesen bekamen, der ihren Leistungen entsprach. Sicherlich dürften dabei nach wie vor auch ständische Unterschiede zwischen Adeligen, Bürger- und Handwerkskindern berücksichtigt worden sein, aber die Obrigkeit versuchte wohl

²Die Bezeichnung *Frühe Neuzeit* bezieht sich auf eine geschichtliche Epoche von 1500 bis 1800 (vgl. vertiefend Vöcelka, 2017).