
Vorwort

Jochen Kramer, Marko Neumann und Ulrich Trautwein

Das Abitur als höchster allgemeinbildender Schulabschluss ist seit jeher Gegenstand zum Teil intensiv geführter Diskussionen und Auseinandersetzungen (Tenorth, 1996). Die Frage, was, wie und zu welchem Zweck Schülerinnen und Schüler am Gymnasium bzw. der inzwischen auch an vielen anderen Schulformen vorhandenen gymnasialen Oberstufe lernen sollen, sind dabei die bestimmenden Momente in der Diskussion um die „richtige“ organisatorische, curriculare und methodisch-didaktische Ausgestaltung des Weges zum Abitur (Herrlitz, 1982, 2001; Huber, 2004, 2009; KMK-Expertenkommission, 1995).

Entsprechend vielfältig sind auch die Veränderungen und Neuerungen, denen das Abitur in den letzten Jahren unterliegt. Eine der zentralsten Veränderungen ist dabei in der bereits seit Langem zu beobachtenden *Öffnung des Gymnasiums und alternativer Wege zum Abitur* (etwa über Gesamtschulen, berufliche Gymnasien oder andere neu eingeführte Schulformen) für immer breitere Schülerkreise zu sehen, in deren Folge sich die leistungsmäßige und soziale Zusammensetzung der zum Abitur strebenden Schülerschaft deutlich gewandelt hat. So erwarben im Jahr 2013 371.417 Schülerinnen und Schüler die allgemeine Hochschulreife, so viele wie noch nie zuvor. Dies entspricht einem Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung von 45,3 Prozent (Abiturientenquote; Statistisches Bundesamt, 2014). Ein Teil des insbesondere in den letzten Jahren zu beobachtenden Anstiegs der Abiturientenzahlen ist auf die Umstellung auf das achtjährige Gymnasium zurückzuführen, die zu doppelten Abiturjahrgängen führte. Aber auch bei Berücksichtigung dieser Einmaleffekte liegt der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten bei 39,8 Prozent. Bedenkt man, dass die Abiturientenquote zu Beginn der 1990er Jahre noch bei rund 23 Prozent lag, ist hier über die letzten 25 Jahre ein erheblicher Anstieg zu konstatieren und das Abitur ist längst zum Regelabschluss für breite Bevölkerungsschichten geworden.

Vor diesem Hintergrund mag es kaum verwundern, dass ein Großteil der in den vergangenen Jahren und auch aktuell zu beobachtenden Transformationsprozesse beim Abitur dem Ziel der Etablierung einheitlicher, übergreifender Leistungsanforderungen und der Stärkung und Angleichung obligatorischer curricularer Inhalte dient. Hierunter fallen die beschlossene Einführung nationaler Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife und die nahezu flächendeckende Einführung zentraler Abiturprüfungen ebenso wie die grundlegenden Veränderungen in der organisatorischen und curricularen Ausgestaltung des Kurssystems der gymnasialen Oberstufe (Stichwort: „Kernfachabitur“) in vielen Bundesländern.

Die *nationalen Bildungsstandards für das Abitur* wurden im Jahr 2012 durch die KMK beschlossen und ersetzen die bisherigen Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA). Bislang liegen die Standards für die Fächer Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache (Englisch und Französisch) vor. Es handelt sich um Regelstandards, die die jeweiligen Leistungsanforderungen für das grundlegende und das erhöhte Anforderungsniveau vorgeben. Die Bundesländer haben sich darauf geeinigt, dass die neuen Bildungsstandards beginnend mit dem Schuljahr 2013/14 Eingang in die gymnasiale Oberstufe finden und erstmalig die Grundlage für die Abiturprüfung im Schuljahr 2016/17 sein sollen (KMK, 2013). Bis dahin soll am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) ein umfassender Aufgabenpool einschließlich zugehöriger Korrekturhinweise entwickelt werden, auf den die Bundesländer für ihre Abiturprüfungen zurückgreifen können. Die Länder sind jedoch nicht verpflichtet, Aufgaben aus dem nationalen Aufgabenpool zu nutzen.

Mit Blick auf die inzwischen mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz in allen Bundesländern eingeführten *zentralen Abiturprüfungen* ist zu betonen, dass diese nach wie vor bundeslandspezifisch einheitliche Prüfungen vorsehen, wenngleich zum Teil erste Ansätze bundeslandübergreifender Kooperationen zu beobachten sind. So greifen die Bundesländer Bayern, Sachsen, Niedersachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern seit dem Schuljahr 2013/14 auf gemeinsame Aufgaben bzw. Aufgabenteile in den ländereigenen Abiturprüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch zurück. Zwar gibt es regelmäßig Vorstöße für bundesweit einheitliche Abschlussprüfungen (vgl. z. B. Aktionsrat Bildung, 2011), ein bundesweites Zentralabitur scheint jedoch, nicht zuletzt aufgrund organisatorischer Restriktionen mit Blick auf die Vereinheitlichung von Prüfungs- und Ferienterminen, gegenwärtig nicht in Sicht. Bezüglich der Ausgestaltung der zentralen Abschlussprüfungen in den Bundesländern ist weiterhin herauszustellen, dass diese zum Teil ebenfalls sehr unterschiedlich ausfällt, etwa in Hinblick auf das einbezogene Fächerspektrum (nur einzelne Fächer vs. alle Fächer zentral), den Prozess der Aufgabenerstellung (z. B. *bottom up* vs. *top down*) und das konkrete

Korrekturverfahren (z. B. teilweise vs. vollständig anonym, für einen Überblick vgl. Aktionsrat Bildung, 2011 sowie Klein, Kühn, van Ackeren & Block, 2009, und Kühn, 2012). Von einheitlichen Abiturprüfungen über die Bundesländer hinweg kann somit nur sehr eingeschränkt gesprochen werden.

Eine der zentralsten Veränderungen in der Ausgestaltung des Weges zum Abitur ist sicherlich in der strukturellen und curricularen *Neugestaltung des Kurssystems*, wie es aus der großen Oberstufenreform von 1972 hervorgegangen ist, zu sehen. Kennzeichnend für die Stoßrichtung des in den vergangenen Jahren in vielen Bundesländern realisierten Umbaus der Oberstufe ist die Rücknahme von Wahl- und damit auch Profilierungsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Ausweitung der obligatorischen Unterrichts- und Prüfungsfächer, insbesondere im Bereich der „Kernfächer“ Deutsch, Mathematik und Fremdsprache (in der Regel Englisch als moderne *lingua franca*) sowie den Naturwissenschaften. Hinzu kommt in vielen Bundesländern die Abschaffung der Niveaudifferenzierung in Grund- und Leistungskurse, in erster Linie in den drei genannten Kernfächern. Gleichwohl lassen sich auch hier nach wie vor große Unterschiede in der konkreten Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe zwischen den Bundesländern konstatieren (vgl. im Überblick Neumann & Trautwein, 2014). Die sich vollziehende Ausweitung des verpflichtenden Fächerkanons bei gleichzeitig eingeschränkteren Wahlmöglichkeiten ist dabei kein deutsches Spezifikum, sondern lässt sich in ähnlicher Weise beispielsweise auch in der Schweiz beobachten (Eberle, 2013).

Zu den – auch in der Öffentlichkeit – besonders intensiv diskutierten Fragen rund um das Gymnasium und das Abitur zählt auch die „richtige“ Dauer des gymnasialen Bildungsganges (G8/G9, vgl. für einen Überblick der G8/G9-Diskussion in Deutschland Kühn et al., 2013). Nachdem bis auf das Bundesland Rheinland-Pfalz nahezu flächendeckend auf das achtjährige Gymnasium umgestellt wurde, zeichnen sich aktuell insbesondere in den westdeutschen Bundesländern „aufweichende“ bzw. rückläufige Tendenzen ab, die insgesamt betrachtet auf das parallele Vorhalten von acht- und neunjährigen gymnasialen Bildungsgängen hinauszulaufen scheinen. In Hessen können die Gymnasien bereits zwischen G8 und G9 wählen. In Niedersachsen erfolgte sogar eine Rückkehr zum G9 als Regelangebot bei gleichzeitiger G8-Alternativoption (vgl. Hannoversche Allgemeine vom 18.02.2014, „Niedersachsen schafft das Turbo-Abi ab“). Auch Bayern hat mit einem Flexibilisierungsjahr (freiwillige Wiederholung einer Klasse in der Mittelstufe bzw. Verteilung des Lernstoffs eines Schuljahres auf 2 Schuljahre) bereits Modifikationen vorgenommen. In den Ländern Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein bieten ebenfalls einige Gymnasien die G9-Variante (zum Teil in Schulversuchsform) an. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass mit den alternativen Wegen zur Hochschulreife (z. B. Gesamtschulen, berufliche Gymnasien) bereits in nahezu

allen Bundesländern institutionelle Angebote existieren, die den Weg zum Abitur zumeist in 13 statt 12 Schuljahren vorsehen.

Die vielfältigen Änderungen rund um das Abitur waren der Ausgangspunkt für den vorliegenden Herausgeberband, der sowohl eher theoretisch-konzeptionelle als auch empirische Beiträge zu aktuellen Fragen des Abiturs in sich vereint und dabei auch aktuelle Entwicklungen des Schweizerischen Maturitätssystems einbezieht. Der Band gliedert sich in drei thematische Blöcke. In den ersten drei Beiträgen werden die vielfältigen Änderungen im Gymnasialsystem thematisiert, deren Auswirkungen in ihrer Gänze kaum absehbar sind. Umso wichtiger ist es, mögliche Konsequenzen empirisch zu analysieren. Dazu werden in den Beiträgen 4 bis 7 eine Reihe von Studien vorgestellt, die Auswirkungen verschiedener Gymnasialreformen in einzelnen Bundesländern Deutschlands bzw. Schweizer Kantonen untersuchen. In den Beiträgen 8 bis 10 werden ebenfalls empirische Befunde aus verschiedenen Bundesländern bzw. Kantonen vorgestellt, die sich mit dem Übergang von Gymnasium in Studium oder Ausbildung beschäftigen.

Im ersten Beitrag zeigt *Andrä Wolter* die historischen Entwicklungslinien des Hochschulzugangs in Deutschland auf, beginnend mit den Vorläufern im 7./8. Jahrhundert. Im Zentrum des Beitrags stehen die institutionelle Entwicklung des Gymnasiums und das Verhältnis von Gymnasium und Universität. Dabei akzentuiert Wolter besonders die Umbrüche in der Entwicklung dieser Schulform im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und geht auf die zunehmende gesellschaftliche Bedeutung des Gymnasiums ein.

Im Beitrag von *Petra Stanat, Michael Becker-Mrotzek, Werner Blum und Bernd Tesch* wird ein zentraler Aspekt des Abiturs aufgegriffen, der aktuell einem bedeutenden Veränderungsprozess unterliegt: die Anforderungen, die in den Abiturprüfungen gestellt werden (Beitrag 2). Mit dem Ziel, diese Anforderungen bundesländerübergreifend zu vereinheitlichen, hat die KMK 2012 Bildungsstandards verabschiedet. Stanat et al. beschreiben, welche Neuerungen die Einführung der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch mit sich bringen, sowie die Implementation der Bildungsstandards und den Aufbau eines gemeinsamen Aufgabenpools, auf den die Bundesländer ab 2017 zurückgreifen können sollen.

Christel Brüggenbrock, Franz Eberle und Jürgen Oelkers stellen in ihrem Beitrag (Beitrag 3) die jüngere Entwicklung von Gymnasium und Matura in der Schweiz vor. Dabei wird deutlich, dass sich die Entwicklung und aktuelle Ausgestaltung des Gymnasiums in der Schweiz neben den oben erwähnten Parallelen in wesentlichen Aspekten von der Situation in Deutschland unterscheidet, etwa mit Blick auf die im Vergleich zu Deutschland deutlich niedrigere Maturitätsquote. Die Autorinnen und Autoren gehen auch auf zwei weitere Aspekte der Gymnasialbildung ein, die

aktuell in der Schweiz in der Diskussion stehen: das Verhältnis von allgemeinen und beruflichen Bildungsinhalten sowie der Fremdsprachenunterricht (Landessprachen vs. Englisch).

Der erste empirische Beitrag thematisiert die Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Schuljahre (G8-Reform) in Hamburg (Beitrag 4). Um die Auswirkungen dieser Reform zu bestimmen, nutzen *Stanislav Ivanov*, *Roumiana Nikolova* und *Ulrich Vieluf* die Ergebnisse der Schulleistungsstudien LAU (G9-Abitur) und KESS (G8-Abitur). Sie untersuchen die Lernstände beider Schülerjahrgänge am Ende der gymnasialen Oberstufe in den Fachdomänen Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften und berücksichtigen dabei soziodemografische, -kulturelle und leistungsbezogene Voraussetzungen, die bereits zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 erhoben wurden.

Svenja Mareike Kühn beschäftigt sich in Beitrag 5 hingegen mit der (Wieder-)Einführung von G9-Zügen an allgemeinbildenden Gymnasien. Sie geht den Fragen nach, wie sich die Einführung von G9-Zügen auf die soziale und migrationsgeschichtliche Zusammensetzung der G9-Schülerschaft auswirkt, wie ähnlich diese Zusammensetzung über Schulen hinweg ist und welche Auswirkungen durch die Einführung von G9-Zügen auf die individuellen Förderungsmöglichkeiten und das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften beobachtet werden können. Die empirischen Befunde dazu entstammen einer Eltern- und Lehrkräfte-Befragung, die in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein durchgeführt wurde.

Empirische Befunde zur Einführung zentraler Abiturprüfungen in Bremen und Hessen werden in Beitrag 6 von *Katharina Maag Merki* vorgestellt. Die Ergebnisse stammen aus qualitativen und quantitativen Erhebungen, die in beiden Bundesländern über fünf Jahre hinweg gesammelt wurden. Befragt wurden Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte. Die Erfassung von Leistungstests in Mathematik, Englisch, allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und von Halbjahres- und Abiturnoten in den Prüfungsfächern wird genutzt, um zu beschreiben, wie sich diese Variablen zwischen den Schülerkohorten mit und ohne Zentralabitur verändert haben.

Nele Kampa, *Michael Leucht* und *Olaf Köller* thematisieren in Beitrag 7, inwieweit nach Einführung der obligatorischen Belegung von Mathematik als Fach mit erhöhtem Anforderungsniveau bei gleichzeitiger Aufhebung der Niveaudifferenzierung in Grund- und Leistungskurse von hinreichenden Mathematikkompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Gymnasien ausgegangen werden kann. Berichtet werden die Befunde einer Studie, die in Schleswig-Holstein durchgeführt wurde.

Wie sich die Studierendenschaften an unterschiedlichen Hochschultypen Baden-Württembergs (Universitäten, Hochschulen für angewandte Wissenschaften

und der Dualen Hochschule Baden-Württemberg) unterscheiden, beschäftigt *Jochen Kramer* und *Ulrich Trautwein* in Beitrag 8. Sie gehen mit Daten des TOSCA-Projektes der Frage nach, ob und inwieweit sich Abiturientinnen und Abiturienten, die verschiedene Hochschultypen wählen, in beruflich relevanten Persönlichkeitsmerkmalen (beruflichen Interessen, Motiven, basalen Persönlichkeitseigenschaften) und akademischen Leistungsindikatoren voneinander unterscheiden und ob sich die Persönlichkeitsmerkmale während des Studiums je nach Hochschultyp unterschiedlich entwickeln. Außerdem untersuchen sie, ob es den Hochschultypen unterschiedlich gut gelingt, ihre Studierenden auf das Berufsleben vorzubereiten.

Maren Oepke und *Franz Eberle* widmen sich in Beitrag 9 der Frage, welche Rolle Deutsch- und Mathematikkompetenzen für die Studierfähigkeit spielen. Sie nutzen Daten aus der Schweiz (EVAMAR-II-Studie und eine Nachfolgestudie zu EVAMAR-II), in der – ebenso wie in Deutschland – der Erwerb der allgemeinen Studierfähigkeit eines der Hauptziele des Gymnasiums ist. Neben den Effekten der Deutsch- und Mathematikkompetenzen auf Indikatoren des Studienerfolges berichten sie auch die subjektive Einschätzung der Studierenden zur Bedeutung dieser Kompetenzen in verschiedenen Studienrichtungen. Sie prüfen außerdem, ob sich diese subjektiven Einschätzungen der Studierenden empirisch bestätigen lassen.

Ebenfalls anhand einer Studie aus der Schweiz (Zürcher Längsschnittstudie *Von der Schulzeit bis ins mittlere Erwachsenenalter*) untersuchen *Claudia Schellenberg*, *Achim Hättich*, *Nicolas Schmaeh* und *Kurt Häfeli* in Beitrag 10, wie sich Maturantinnen und Maturanten von jungen Menschen unterscheiden, die eine berufliche Ausbildungsform wählten (*Berufslernende*). Sie beschäftigen sich außerdem mit der Frage, welcher Bedeutung der Ausbildungsform (allgemeinbildend/Matura oder beruflich) als Prädiktor für Berufserfolg zukommt.

Die Herausgeber des vorliegenden Bandes möchten sich an dieser Stelle bei einer Reihe von Personen bedanken, die zum Gelingen dieses Buches beigetragen haben. An erster Stelle sind dies die Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge. Bei ihnen möchten wir uns für die qualitätsvolle Arbeit beim Verfassen der Artikel und der gründlichen Revisionsarbeit herzlich bedanken. Ebenfalls großer Dank gebührt den Gutachterinnen und Gutachtern der Beiträge für ihre konstruktiven und wertvollen Rückmeldungen zu den eingereichten Manuskripten. Für ihre Formatierungsarbeiten im Vorfeld der Drucklegung gilt ein besonderer Dank Nada Abou El Seoud und Eve Sarah Müller, studentische Mitarbeiterinnen des Hector-Instituts für Empirische Bildungsforschung der Universität Tübingen. Ferner danken wir Frau Stefanie Laux vom Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, die das Projekt von der Verlagsseite von Beginn an unterstützt und betreut hat. Unser abschließender Dank gilt den Herausgebern der Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft für die Möglichkeit, dieses Publikationsprojekt im Rahmen der „*Edition ZfE*“-Reihe realisieren zu können.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., Hrsg.) (2011). *Gemeinsames Kernabitur: Zur Sicherung von nationalen Bildungsstandards und fairem Hochschulzugang*. Münster: Waxmann.
- Eberle, F. (2013). Das Schweizer Gymnasium zwischen Heterogenität und Standardisierungsansprüchen. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 51-65). Wiesbaden: Springer VS.
- Herrlitz, H.-G. (1982). Geschichte der gymnasialen Oberstufe. Theorie und Legitimation seit der Humboldt-Süvernischen Reform. In H. Blankertz, J. Derbolav, A. Kell & G. Kutscha (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Bd. 9. Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf* (S. 89–107). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herrlitz, H.-G. (2001). Die gymnasiale Oberstufe ist besser als ihr Ruf. Ein Rückblick auf fünfzigjährige Reformbemühungen. *Die Deutsche Schule*, 93, 279–290.
- Huber, L. (2004). Stoff, Raum und Zeit für individuelle Bildung! Thesen zur Rettung und Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe nach PISA. *Die Deutsche Schule*, 96, 23–31.
- Huber, L. (2009). Von „basalen Fähigkeiten“ bis vertiefte Allgemeinbildung: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, E. D., Kühn, S. M., van Ackeren, I., & Block, R. (2009). Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 596–621.
- KMK – Expertenkommission (1995). *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Konzeption zur Implementation der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013*.
- Kühn, S.M. (2012). Die Einführung zentraler Abiturprüfungen im nationalen und internationalen Vergleich mit besonderer Perspektive auf Bremen und Hessen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Prozesse und Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in zwei Bundesländern* (S. 25-42). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kühn, S.M., Ackeren, I. van, Bellenberg, G., Reintjes, C., Brahm, G. im (2013). Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, S. 115-136.

- Maag-Merki, K. (Hrsg.). (2012). *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, M., & Trautwein, U. (2014). Die (Rück?)Reform der gymnasialen Oberstufe: Hintergründe, Entwicklungen in den Bundesländern und empirische Befunde aus der TOSCA Repeat-Studie. In F. Tosch & C. Ritz (Hrsg.), *Gymnasium im strukturellen Wandel: Befunde und Perspektiven von den preußischen Reformen bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe* (S. 247-276). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Statistisches Bundesamt (2014). *Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen (Fachserie 11, Reihe 4.3.1, 1980-2013)*. Wiesbaden.
- Tenorth, H.-E. (1996). Reform der gymnasialen Oberstufe – Praxis ihrer Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 491–494.
- Trautwein, U., & Neumann, M. (2008). Das Gymnasium. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 467-501). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O., & Maaz, K. (2010). Institutionelle Reform und individuelle Entwicklung: Hintergrund und Fragestellungen der Studie TOSCA-Repeat. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand* (S. 15-36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abitur und Matura im Wandel

Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und
ihre Effekte

Kramer, J.; Neumann, M.; Trautwein, U. (Hrsg.)

2016, XIV, 285 S. 16 Abb., 4 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-11692-7