



# 27 Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen

## Kurzfassung

## **Bildungsforschung Band 27**

### **Qualität entwickeln - Standards sichern – mit Differenzen umgehen**

#### **Impressum**

##### **Herausgeber**

Bundesministerium  
für Bildung und Forschung (BMBF)  
Referat Bildungsforschung  
11055 Berlin

##### **Bestellungen**

Schriftlich an den Herausgeber  
Postfach 30 02 35  
53182 Bonn

oder per

Tel.: 01805-262 302

Fax: 01805-262 303

(0,14 Euro/Min. aus dem deutschen  
Festnetz)

E-Mail: [books@bmbf.bund.de](mailto:books@bmbf.bund.de)

Internet: <http://www.bmbf.de>

**Bonn, Berlin 2008**

##### **Autoren:**

Prof. Dr. Jürgen Oelkers,  
Pädagogisches Institut der Universität Zürich  
Prof. Dr. Kurt Reusser,  
Pädagogisches Institut der Universität Zürich

##### **Beiträge**

Esther Berner, Pädagogisches Institut der Universität Zürich  
Uli Halbheer, Pädagogisches Institut der Universität Zürich  
Stefanie Stolz, Pädagogisches Institut der Universität Zürich

# Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen

## Kurzfassung

Die Expertise *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen* beschäftigt sich mit der Frage, wie Bildungsstandards im Kontext nationaler Bildungssysteme wirkungsvoll „implementiert“ werden können. Sie wurde von den Autoren und Mitarbeitenden im Auftrag der Bildungsministerien Deutschlands, Österreichs, Luxemburgs sowie der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren ausgearbeitet. Im Einzelnen geht die Studie der Frage nach, wie die für das Projekt „Implementation von Bildungsstandards“ zentralen Konzepte begrifflich gefasst werden können, was ihre qualitätsbezogene Entwicklung ausmacht und vor allem, wie sie als Steuerungsmittel im System so verankert werden können, dass sie die Ebene des Unterrichts und der Akteure erreichen. Der Titel der Expertise, der zugleich die Zielsetzungen des Auftrags umfasst, setzt damit ein Kriterium der „Wirksamkeit“ voraus, das sich schlussendlich an der Qualität des Unterrichts, den Lernangeboten und Nutzungsmöglichkeiten zu messen hat. Der Begriff der „Differenz“ wiederum sah von Beginn weg einerseits vor, dass die Frage der optimalen Politik und der adäquaten (pädagogischen) Mittel der Umsetzung nicht allein auf einer abstrakten Modellebene, sondern ausgehend von bestehenden nationalen und damit kulturell unterschiedlichen Systemen zu beantworten ist. Den Aspekt der Differenz gilt es aber auch in Form der Frage zu berücksichtigen, wie viel Differenz innerhalb des Rahmens staatlicher Bildungssysteme, die egalitär ausgerichtet sind, zulässig ist und welche Form von Standardisierung im Hinblick auf die Steuerung der Bildungssysteme sinnvoll und der Schule zuträglich ist.

Ausgehend von diesen Voraussetzungen und Fragestellungen umfasste das Vorgehen folgende Hauptzielsetzungen:

- Auswertung internationaler Forschungsliteratur und Erfahrungen zu Prozessen der Qualitätsentwicklung und -sicherung unter besonderer Berücksichtigung der Steuerung durch Standards;
- Herausarbeitung von Modellen zur Steuerung und Förderung von Prozessen der Qualitätsentwicklung und -sicherung unter Berücksichtigung der Steuerung durch Standards und unter Bedingungen kultureller Differenz.

Die vorliegende Kurzfassung folgt im Wesentlichen den zusammenfassenden Ausführungen in Kapitel 7 der Expertise *Qualität entwickeln – Standards sichern –*

## *Kurzfassung*

*mit Differenz umgehen* und nimmt dabei deren Aufbau auf: Zuerst werden konstitutive Konzepte und Begriffe, die sich an die Einführung von Bildungsstandards knüpfen, aufgenommen und definiert. Es folgen ausgewählte Ergebnisse aus einer vergleichenden Analyse von Erfahrungen und Forschungsergebnissen, über die ausgesuchte Länder (USA, England, Niederlande, Schweden) im Umgang mit Bildungsstandards und ihrer Implementation inzwischen verfügen. Die Entwicklungen in den untersuchten Ländern verliefen in aller Regel seit den 1980er Jahren in mehreren Phasen von Problemwahrnehmungen, Reform- und neuerlichen Korrekturmaßnahmen. Unter anderem gestützt auf diese Erkenntnisse wird in der vorliegenden Studie ein akteurszentrierter Ansatz vorgeschlagen, der die Implementation von Bildungsstandards im Zusammenhang von Prozessen der Schulentwicklung situiert und verankert. Die Einführung von Bildungsstandards – dies eine der Kernaussagen – kann dabei nicht ausschließlich top-down erfolgen, wenn Anschlussfähigkeit ans Unterrichtsgeschehen und ans Lehrerhandeln angestrebt wird. Um den Implementationsprozess in für die Schule nachhaltiger und gelingender Weise zu gestalten, braucht es zudem geeignete Verfahren und unterrichtsnahe Instrumente („Tools“) der Umsetzung, die den Akteuren zur Verfügung gestellt werden müssen. Die Folgerungen und Empfehlungen am Schluss der Expertise nehmen deren Hauptergebnisse nochmals auf und richten sich an die Entscheidungsträger in den Auftragsländern.

## **Entwicklung und Diskussion zentraler Konzepte**

Ausgangspunkt der Expertise ist ein internationaler Wandel der Bildungspolitik, der inzwischen häufig als „Paradigmenwechsel“ von der Input- zur Outputsteuerung bezeichnet wird. In diesem Kontext sind im deutschen Sprachraum neue Konzepte und Begrifflichkeiten – am prominentesten „Bildungsstandards“, „Kompetenzen“, „Accountability“ – aufgenommen worden und haben, in den vier Auftragsländern in unterschiedlichem Ausmaß, zu kontroversen Diskussionen geführt.

### ***Von der Input- zur Outputsteuerung***

Ist von einer „Umsteuerung“ vom Input zum Output die Rede, so bezeichnet dies insofern einen Paradigmenwechsel, als in den deutschsprachigen Ländern eine *systematische* Orientierung an und überhaupt Messung von Ergebnissen im Bildungsbereich wenig Tradition hat. Als Gegenmodell zur etablierten Steuerung über Vorgaben und Regulative wird dabei häufig auf ein einfaches Input-Prozess-Output-Modell rekurriert. Vor dem Hintergrund bestimmter Defizitwahrnehmungen, die aus einer einseitigen Ausrichtung am Input folgen, unterstützt die Expertise Leistungs- und Qualitätsstandards als *zusätzliche* Maßgaben der Steuerung, nicht jedoch im Sinne einer *alleinigen* Optik. Bildungssysteme müssen wohl neu stärker evidenzbasiert vom Ertrag her

## Kurzfassung

betrachtet werden, aber auch vom Angebot und von den Prozessen her, wobei zwischen Angebotsqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität kein linearer Zusammenhang besteht. Die Expertise geht von Annahmen und Modellen aus, die Angebot und Nutzung in ein Verhältnis setzen und dabei ressourcenorientiert verfahren. Das Ergebnis des Unterrichts ist demnach abhängig von der Art und Weise sowie den gegebenen Möglichkeiten der Nutzung. Beide sind in mehreren Hinsichten variabel.

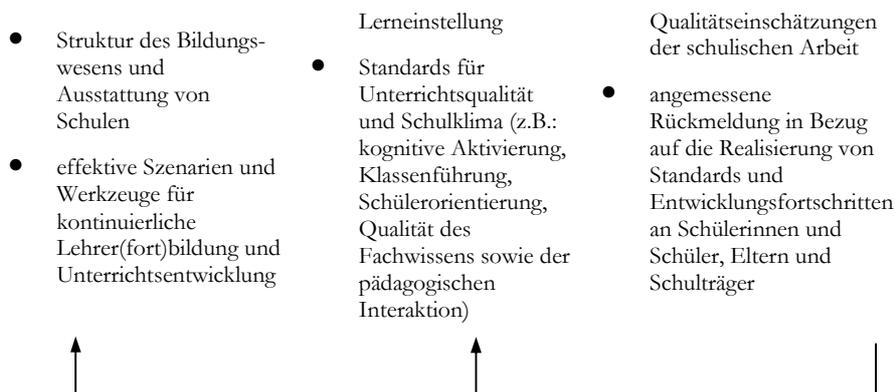
Die Expertise geht davon aus, dass die Steuerung durch den *Output*, verstanden als politische Festlegung wünschbarer Ergebnisse und die Orientierung des Unterrichts an den entsprechenden Leistungsnormen, allein jene gewünschten Ergebnisse nicht zeitigen wird. Notwendig ist die Reflexion und Ausgestaltung des Unternehmens in Verbindung mit Fragen und Ergebnissen aus der Forschung zur *Unterrichtsentwicklung* (Bsp. kompetenzorientierter Unterricht) sowie der *Schulentwicklung*, um den schulischen Rahmen den neuen Anforderungen an den Unterricht und den veränderten Steuerungsbedingungen anzupassen. Das heißt, die Qualität komplexer Lehr- und Lernprozesse muss entwickelt werden und Bildungsstandards müssen dazu beitragen. Die zentrale Ebene der Qualitätssicherung ist der *Unterricht*, was inzwischen als gesichertes Resultat internationaler Forschung gelten kann. Die Erträge eines Schulsystems zu kennen, ist somit eine zwar hilfreiche, jedoch nicht hinreichende Bedingung zu einer Qualitätsverbesserung. So wächst unser Wissen über die Leistungsergebnisse unserer Bildungssysteme derzeit schneller als das Wissen darüber, wie diese Erkenntnisse für eine Verbesserung der Angebots- und Prozessqualität genutzt werden können.

Aus der Analyse der internationalen Forschung geht des Weiteren und ebenfalls eindeutig hervor, dass die Rückverwandlung von Output in (optimierten) Input – was mehr bedeutet als die bloße Rückmeldung der Ergebnisse an die Akteure – eine, wenn nicht *die* zentrale Aufgabe und Herausforderung der Implementation darstellt (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Die drei Säulen der Steuerung und Qualitätssicherung des Bildungssystems

<b>INPUT</b> (gesteuert über Ziele und Ressourcen)	<b>PROZESS</b> (gesteuert über die Qualität der Lehr-Lernprozesse)	<b>OUTPUT</b> (gesteuert über Resultate und Rückmeldungen)
<ul style="list-style-type: none"><li>• kohärente Lehrpläne und Lehrmittel, welche an Standards ausgerichtet sind</li><li>• gut ausgebildete und engagierte Lehrpersonen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• internalisierte und klare Erwartungshaltungen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern</li><li>• Schul- und Fachinteresse, positive</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• auf Bildungs- und Schulstandards basierende multi-dimensionale und niveaugestufte Leistungstests</li><li>• auf Verfahren der Fremd- und Selbstevaluation basierende</li></ul>

### Kurzfassung



Eindeutig ist schließlich auch der Befund, dass diese Aufgabe nur an der Basis und unter Berücksichtigung der regionalen und der lokalen Verhältnisse gelöst werden kann. Vorliegende Studien zur Implementation von Bildungsprojekten in verschiedenen Ländern zeigen, dass Politikstrategien nicht ohne weiteres und direkt umgesetzt werden können. Der Begriff der Implementation verweist auf einen Mehrebenenprozess. Wo, wie zuerst in verschiedenen US-amerikanischen Bundesstaaten, auf zentrale top-down-Steuerung gesetzt wurde, ohne lokale und regionale Besonderheiten und Prozesse der Willensbildung zu beachten und ohne nachhaltige Lernprozesse vor Ort anzuregen und zu unterstützen, sind die Ergebnisse in aller Regel dürftig geblieben (s.u.).

Eine „Umsteuerung“ vom Input zum Output muss des Weiteren von historisch gewachsenen Systemen ausgehen, die trotz gewisser Tendenzen zur Globalisierung immer noch weitgehend nationalkulturell geprägt sind. Die Schulsysteme der vier Auftragsländer unterscheiden sich in erheblichem Maße (s.u.), und wir denken nicht, dass sie sich einem einheitlichen Modell annähern werden. Das schließt die gemeinsame Bearbeitung vergleichbarer Probleme jedoch nicht aus. Die Frage der Qualitätssicherung durch Bildungsstandards stellt sich in *allen* Ländern, wenngleich die Lösungen durchaus verschieden sind. Das erklärt sich nicht zuletzt durch die Tatsache, dass die politischen Kompetenzen und die Verfahren der Systemabstimmung traditionell unterschiedlich sind.

Es macht naturgemäß einen Unterschied, ob den Bildungssystemen eine föderale oder zentralstaatliche Organisation und Verwaltung zugrunde liegt. Deutsche Bundesländer werden zentral gesteuert, bilden untereinander aber ein föderatives System. Die viel kleineren Kantone der Schweiz sind ebenfalls föderal verbunden, werden aber vor allem auf der Ebene der Gemeinde gesteuert. Österreich und Luxemburg wiederum verfügen je über ein nationales Ministerium, wie es in der Schweiz nicht existiert. In Deutschland ist Bildung nach dem politischen Entscheid zum Föderalismus mehr denn je Ländersache, zugleich ist es das Bundesministerium, das Entwicklungsimpulse setzt. In jedem

## *Kurzfassung*

Land sind damit verschiedene Ebenen der Implementation auf unterschiedliche Weise involviert.

Die bildungspolitische Diskussion ist, wenngleich in den Auftragsländern in je unterschiedlichem Ausmaß, durch die Ergebnisse der PISA-Lesestudie aus dem Jahr 2000 beeinflusst worden. Das 2003 vorliegende Gutachten *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Klieme/Avenarius/Blum et. al. 2003) hat die Konzeptentwicklung in den Auftragsländern maßgeblich bestimmt. Die internationale Diskussion selbst geht zurück auf die Siebzigerjahre, als die ersten Modelle zur Entwicklung der Bildungssysteme durch Evaluation und Feedback vorgelegt wurden. Leistungsüberprüfung und Rückmeldung sind denn auch die bestimmenden Elemente im Kontext Output-orientierter Steuerung und grundlegend für die anschließende Entwicklung, die von der Verantwortung der Schulen für ihre Resultate sowie von Rechenschaftslegung (Accountability, s.u.) bestimmt sein soll.

### ***Bildungsstandards und Kompetenzen***

Standards in Bildungssystemen sind historisch nichts Neues, versteht man darunter Verhaltenserwartungen, Raum- und Zeitnormen, staatliche Reglemente oder auch etablierte Medien für den Unterricht. In der Literatur wird der Standard-Begriff unterschiedlich verwendet. Pragmatisch lässt sich zwischen einem engen Begriff von Bildungsstandards (als Ergebnisstandards) und einem weiten (Strukturen und Prozesse einschließenden) Verständnis von Standards unterscheiden. Jede fixierte und für eine bestimmte Dauer gültige Regelung kann „Standard“ genannt werden, und man kann immer auch Niveaus unterscheiden, also einen höheren oder tieferen Standard festlegen. Typisch für die Beschreibungen von Lernleistungen sind unterschiedliche Niveaus. Auch Kompetenzstufen sind auf den ersten Blick nichts Neues, das historische Notenschema ist nichts anderes als eine abgestufte Leistungsbeschreibung.

Bildungsstandards im engeren Sinne sind in der Regel curriculare Gehalte, die für bestimmte Schulfächer und Lerndomänen als Ziele festgelegt werden. Sie stellen einen Kern dar und sollten von allen Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Zeitpunkt angeeignet werden. Der gesamte Umfang eines Faches geht darüber hinaus, und testfähige Bildungsstandards in der Form fachlicher Kompetenzstandards werden in den Auftragsländern auch nicht für alle Fächer entwickelt. Die Verteilung des Stoffes, also der Gegenstände und Themen des Unterrichts, wurde in den Lehrplänen bisher mit Hilfe von Beispielsammlungen beschrieben, die die Auswahl letztendlich offen lassen. Das Ergebnis war und ist eine hohe Beliebigkeit bei formal gleichen Anforderungen. Hieran vor allem entzündete sich die Diskussion der Bildungsstandards. Am Ende kann so unter Umständen mit ganz unterschiedlichen Lernleistungen ein- und derselbe Abschluss erreicht werden, zumal auch die Notenschemata ohne Bezugsnormen arbeiten und lediglich den

## Kurzfassung

Klassendurchschnitt beschreiben. Mit Bildungsstandards wird in Teilen des Unterrichts versucht, Leistungserwerb und Beurteilung zu objektivieren.

Historisch neu für die Schulsysteme und die Akteure in allen vier Auftragsländern ist vor allem die Einführung von regelmäßigen Leistungstests. Unter „Output-Orientierung“ wird vielfach die Messung der je erreichten Leistungen am Ende einer bestimmten Unterrichtsdauer verstanden. Basis der Messung sind Tests, die die Bearbeitung von Aufgaben durch die Schülerinnen und Schüler vorsehen. Die Aufgaben kommen von außen, sie sind für diesen Zweck konstruiert worden und haben eine Validierung erfahren. Die Lehrkräfte beeinflussen diesen Prozess nicht, wohl aber können sie ihre Schülerinnen und Schüler auf Tests vorbereiten, was umso mehr der Fall ist, je wichtiger der Test wird. Es ist daher kein Zufall, dass im Mittelpunkt der Kritik an den Bildungsstandards die Tests stehen.

Maßgeblich für die europäische und insbesondere auch für die deutschsprachige Bildungsstandardsdiskussion ist der von Weinert (1999) formulierte Kompetenzbegriff geworden. Ausgehend von diesem Verständnis sollen schulische Inhalte so gelernt werden, dass daraus am Ende bestimmte Kompetenzen resultieren, die sich wiederum nach ihrer Performanz, also den Leistungen und Ergebnissen, unterscheiden. Der Kompetenzbegriff ist schulnah und präzisiert das Hauptgeschäft von Unterricht, nämlich Vermittlung und Erwerb von Wissen und Können. Fachliche werden inzwischen von überfachlichen Kompetenzen unterschieden. Auch überfachliche, nicht-kognitive, indirekt leistungsbezogene Kompetenzen werden auf Schule und Unterricht bezogen. Es handelt sich dabei etwa um Lernstrategien, Diskursfähigkeiten, Lernmotive oder Lernhaltungen, nicht um vage „Schlüsselqualifikationen“.

In der Expertise wird der Begriff „Bildungsstandards“ in zwei Bedeutungen verwendet. Im engeren Sinne handelt es sich um die Erwartung von Ergebnissen oder um *Outputstandards*. Im weiteren Sinne bezieht sich der Ausdruck auf allgemeine Schulstandards, die sich auch als *Prozess- oder Inputstandards* verstehen lassen. Lehrpläne zum Beispiel beschreiben in aller Regel Standards für den Input, Lehrmittel und Lehr-Lerntheorie bzw. Didaktik fassen genauer, wie der Prozess gestaltet werden soll. In der Schule ist jeder Input ergebnisbezogen, aber nicht jedes Ergebnis ist messbar.

Die theoretische Basis der Definition von Kompetenzen sind Kompetenzstufenmodelle. Eine Modellierung abgestufter Kompetenzen, die der Komplexität fachlicher Wissens- und Lernprozesse gerecht werden, sind, wie laufende Entwicklungsarbeiten zeigen, wissenschaftlich anspruchsvoll. Maßgeblich ist dabei die Zusammenarbeit von Psychometrik, Kognitionspsychologie und Fachdidaktik, wobei sich deren Ergebnisse in der Praxis beweisen müssen und der Forschungsprozess als ein laufender anzusehen ist. Generell spiegeln Bildungsstandards ein verändertes oder erweitertes Verständnis von Bildungszielen. Die Stoff- wird durch die Kompetenzorientierung erweitert. Inwieweit sich eine Orientierung an den

## *Kurzfassung*

Inhalten oder Stoffen der schulischen Bildung durch eine an Kompetenzen orientierte ersetzen lässt, bleibt abzuwarten. Die Expertise begegnet dieser Situation vorläufig damit, dass Lehrpläne in ihrer Funktion erhalten bleiben, während die maßgebliche Leistung der Bildungsstandards in ihrer Ergebnisorientierung gesehen wird. Kompetenzen beziehen sich dabei mit Vorteil auf fachliche Domänen.

Der politische Zweck der Bildungsstandards ist beim heutigen Stand der Diskussion nur bedingt klar und in den Auftragsländern durchaus verschieden ausgeprägt, wie sich am Verhältnis von *Regelstandards* und *Mindeststandards* zeigen lässt. Das Schweizer Projekt HarmoS stützt sich auf Mindeststandards in Kernfächern, die alle Schülerinnen und Schüler erreichen sollen. Der Erreichungsgrad wird an drei Zeitpunkten flächendeckend getestet, die Testresultate sind ein wichtiger Indikator, um den Förderbedarf zu ermitteln. In Deutschland sind für verschiedene Fächer Regelstandards entwickelt worden, die eine inhaltliche Norm darstellen und in Form von Kerncurricula formuliert werden. Auch in Österreich läuft die Entwicklung auf Regelstandards hinaus. Eine in der Vergangenheit wahrgenommene Ungerechtigkeit der Leistungsbeurteilung und der Zuweisung zu Bildungsgängen lässt hier Bildungsstandards als Orientierungshilfe für Lehrpersonen bei der Schüler-Leistungsbewertung eine zentrale Rolle zukommen.

Bildungsstandards formulieren gegenüber Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern, Bildungsadministration und Öffentlichkeit verbindliche Erwartungen in bestimmten inhaltlichen Lernbereichen, die auch überprüft werden sollen. Das ist mit Bezug auf die Funktion und Gestaltung von Lehrplänen neu. Bislang wurden der Schule wohl Ziele vorgegeben, deren Erreichung wurde aber nicht überprüft. Auch wenn Teile des Lehrplans für verbindlich erklärt wurden, blieb offen, ob und wie sie den Unterricht bestimmten. Eine Theorie und ein praktisch wirksames Konzept der Verbindlichkeit gab es nicht. Dabei ist aus der Forschung seit Langem bekannt, dass Lehrkräfte nicht nach Lehrplan unterrichten; zudem sind Lehrpläne oft so formuliert, dass sie leicht und mit Vorteil für die Praxis umgangen werden können.

## ***Accountability***

Daraus folgt, dass die Frage der Accountability im Sinne einer (Selbst-) Verpflichtung zu Bilanzierung, Rückmeldung von Daten und Rechenschaftslegung schärfer zu formulieren ist, was auch heißt, die Ziele der Schulen präziser zu fassen. Diese waren im deutschsprachigen Bildungsraum bisher tendenziell vage gehalten und dienten allenfalls rhetorischen Zwecken. Damit ist auch gesagt, dass die Ziele selten auf externe und nur sehr bedingt auf interne Überprüfungen hin angelegt waren. Verantwortung im Sinne von Accountability aber muss konkrete Gestalt annehmen und setzt den Nachweis von Qualität und Leistung voraus. Auch und vornehmlich aus diesem Grunde

## Kurzfassung

sind Evaluationen der Schulqualität zu einer der stärksten bildungspolitischen Forderungen der letzten Jahre geworden.

Eine entsprechende Praxis ist seit dem 19. Jahrhundert in vielen nationalen Bildungssystemen nachweisbar, und auch die Organisation von Evaluationen ist kein neues Phänomen, wie der Blick auf die USA, aber auch auf die Tradition der Schulinspektion in England zeigt. Das Problem der Überprüfung der Schulqualität ist also historisch vielfach bearbeitet worden, ohne dass einheitliche Modelle dafür verwendet worden wären. Das wirft die Frage auf, warum die historischen Formen der Evaluation sich als wenig wirksam erwiesen haben. Eine erste Antwort bezieht sich auf die Punctualität solcher Unternehmungen; externe Evaluationen von Schulen waren oft Einzelprojekte, die nicht regelmäßig wiederholt wurden. Eine zweite Antwort bezieht sich auf die kaum elaborierten Methoden der Evaluation und eine dritte auf die fehlende Rückkopplung mit dem Praxisfeld. Schließlich kann als Erklärung der vergleichsweise geringen Wirksamkeit die oft fehlende Objektivität bzw. Neutralität ins Feld geführt werden. Vielfach waren Schulevaluationen Bestätigungen von Reformwartungen und keine wirklichen Stärken-Schwächen-Analysen, oder sie wurden, wie in vielen Fällen die Inspektorate, mit Loyalitätsbindungen verknüpft, die kein wirklich unabhängiges Urteil erlaubten.

Die für Schulevaluation maßgebliche Idee der Rückkopplung von Daten, der Rechenschaftslegung und damit der Übernahme von Verantwortung hat der amerikanische Bildungsökonom Henry M. Levin 1974 als einer der Ersten dargelegt. Die Verantwortung der Schule wird hier modellhaft mit der gezielten Evaluation ihrer Anstrengungen und der dabei je erzielten Resultate in Verbindung gebracht. Grundlegend ist, dass mittels Feedbackschleife neue Ansprüche (*demands*) erzeugt oder die bestehenden regeneriert werden können. In beiden Fällen können die vorgängigen Aktivitäten bestätigt werden oder sich verändern, was auch für abgeleitete Aktivitäten gilt. Nach dem Feedback können neue oder alternative Ergebnisse (*outcomes*) erreicht werden. Der Loop ist vollendet, wenn das Feedback die „Quelle der Ansprüche“ (*source of demands*) erreicht, also den Auftraggeber oder den Abnehmer.

Das ist die Basisidee hinter dem, was heute „Evaluation“ genannt wird. Evaluieren können die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzen der Lehrkräfte oder die Qualität der Schulen. Qualität wird mit Hilfe von Feedbackschleifen im Prozess beschrieben. Damit wird es theoretisch möglich, Lernen nicht nur auf Ziele auszurichten, sondern den fortlaufenden Prozess zu beeinflussen. Es ist im Sinne dieses Prozessmodells nicht hinreichend, aus allgemeinen Lernzielen operative abzuleiten und dann dabei stehen zu bleiben; entscheidend ist, die tatsächlichen Erfahrungen einschätzen und gegebenenfalls auch korrigieren zu können. Die Schule übernimmt so Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess.

## *Kurzfassung*

### ***Implementation***

Der Begriff „Implementation“ stammt ursprünglich aus den Ingenieurwissenschaften und wurde von der Computertechnologie übernommen. Hier bezeichnet der Ausdruck die praktische Anwendung einer Methodologie oder eines Algorithmus. Der Ausdruck wird seit Längerem auch in der politischen Wissenschaft verwendet, etwa im Blick auf die Implementation von Politikstrategien oder neuen Wegen politischer Entscheidungen („Governance“). Um erfolgreich zu sein, verlangen Implementationsvorhaben eine kohärente Politik, was allein aber nicht ausreicht. Die sprachliche Formulierung der Standards und ihrer Ausführungsbedingungen ist interpretationsabhängig. Was politisch intendiert ist, muss zusammen/gemeinsam mit den stets auch ausgehend von eigenen Deutungen handelnden Akteuren ko-konstruiert und auf Verständigung hin kommuniziert werden. Dies setzt einen sozialen Prozess voraus.

In der politischen Theorie ist es seit Langem üblich, zwischen Mikro- und Makroprozessen zu unterscheiden, also nicht von einem einheitlichen und geschlossenen System auszugehen. Es ist auch seit Längerem klar, dass die Kontrolle von Bildungsprozessen verschiedene Instanzen kennt, die bei der Implementation eine unterschiedliche Rolle spielen. Die lokale Ebene ist immer unterschieden von derjenigen der übergeordneten Behörden oder der staatlichen Instanzen. In der neueren politischen Literatur zur Nachhaltigkeit ist darauf verwiesen worden, dass dem Konzept nur dann praktische Relevanz zukommt, „if it can accommodate local preferences and capabilities“ (Victor 2006, S. 99).

Die Implementation komplexer schulischer Neuerungen lässt sich so auch als gebührende Anpassung neuer Aufgaben oder Ziele verstehen, die nicht nur mit Transfer zu tun hat, sondern auch mit Problemen der Übersetzung – verstanden als Entwicklungsprozess – rechnen muss. Der Prozess setzt immer lokale Theorien darüber voraus, ob und wie der Wandel vollzogen werden muss. Letztlich erfolgt die Implementation von Bildungsstandards auch nicht einfach in Regelsystemen, sondern in Mentalitäten, die nur zum Teil professionell geformt sind. Mit anderen Worten: Das zu vermittelnde Konzept muss als Innovation überzeugen und kann nicht einfach verordnet werden. Adressaten von Implementationsstrategien sind dabei nicht nur die Lehrkräfte und die Bildungsverwaltung, sondern auch die Eltern, die Schülerinnen und Schüler, die Medien und nicht zuletzt die lokale Öffentlichkeit. In der Kommunikation mit diesen verschiedenen Akteursgruppen muss je nach Vorverständnis und Erwartungen mit divergierenden Interpretationen gerechnet werden.

Aufgrund der Erfahrungen seit den 1980er Jahren wird in der US-amerikanischen Literatur zwischen zwei unterschiedlichen Zugängen unterschieden, der top-down- und einer bottom-up-Strategie. Zwischen beiden Strategien besteht keine Unvereinbarkeit, wenngleich man mit Bezug auf die

## *Kurzfassung*

internationale Problembearbeitung in der jüngeren Vergangenheit insgesamt eine Sensibilisierung gegenüber der Bedeutung von Voraussetzungen und Entwicklungen „vor Ort“ feststellt. Neue und wirksame Instrumente sind für die Implementation bildungspolitischer Programme genauso wichtig wie die überzeugende Anbindung an die lokalen Verhältnisse. Zwischen den Ebenen der Implementation muss es Verknüpfungen geben, die den Prozess unterstützen und ihm nicht entgegenarbeiten. Die Verknüpfungen müssen sich einspielen, sie lassen sich nicht einfach verordnen. Andererseits hängen der Erfolg und das Ansehen eines Projekts auch davon ab, inwiefern die eingesetzten Instrumente sich als tauglich herausstellen. Wenn etwa die Rückmeldesysteme nicht funktionieren, Ergebnisse nicht interpretiert werden können oder von vornherein als unfair wahrgenommen werden, ist schnell das gesamte Projekt der Bildungsstandards gefährdet.

Die Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten der Produktivität von Bildungssystemen lassen sich insgesamt im Sinne eines *Angebots-Nutzungs-Modells* (Fend 2000) verstehen. Danach wird Schulleistung von einem als „kollektiver Akteur“ verstandenen System sowie den heranwachsenden Kindern und Jugendlichen durch gemeinsames Gestaltungshandeln ko-produziert oder ko-konstruiert. Qualität kommt immer nur durch eine optimale „Synchronisierung von Angebotsmerkmalen und Nutzungsmöglichkeiten“ zustande, wobei Stützsysteme vorausgesetzt werden müssen, die auch außerhalb des Unterrichts angesiedelt sind (ebd., S. 57).

Damit sich Schulen verantwortlich fühlen können für Lernergebnisse, die ihnen nach Durchführung von nationalen oder regionalen Tests und als Ergebnis von Evaluationen rückgemeldet werden, müssen sie über entsprechende Rahmenbedingungen verfügen, innerhalb derer sie ihre Bildungsangebote im Rahmen ihres professionellen Selbstverständnisses und unter Würdigung der eigenen situationalen Voraussetzungen selber gestalten können. Das heißt, die Philosophie einer „neuen Rechenschaftslegung“ verlangt die Koppelung von verbindlichen, orientierenden Vorgaben mit (neuen) *Spielräumen von Schulautonomie* und daran geknüpften *Ressourcen und Werkzeugen der lokalen und regionalen Schulentwicklung* (s.u.). Jegliche Form von Evaluation ergibt nur Sinn, wenn im Rahmen geöffneter Handlungsmöglichkeiten auch produktiv auf die Ergebnisse reagiert werden kann.

## **Wirkungen einer Output-orientierten Steuerungspolitik: Erfahrungen aus den USA, den Niederlanden, Schweden und England**

Die Länderberichte im dritten Teil der Expertise, vor allem die Auswertung der Forschungsliteratur aus den Vereinigten Staaten, aber auch aus England zeigen, dass eine Orientierung der Bildungspolitik mehr oder weniger *allein* an den

## Kurzfassung

Testresultaten Effekte haben kann, die nicht in jedem Fall ungewollt sind, aber unbedingt einer Risikoanalyse unterworfen werden müssen. Die Testdaten werden politisch gedeutet und sind so keineswegs neutral. Neben den direkten Konsequenzen für die Arbeit der Lehrkräfte hat die Einführung von Tests breite Folgen. Bildungspolitische Fragen, die meist unmittelbar mit der Verfügbarkeit von Testergebnissen auftauchen, betreffen in erster Linie die Einführung der freien Schulwahl, die Koppelung der Lehrerlöhne an die getesteten Schülerleistungen sowie Befürchtungen einer curricularen Vernachlässigung von Stoffen, die nicht getestet werden.

Das Thema der Schulwahl (*school choice*), ein Thema auch in England und Schweden, impliziert einen testbasierten Qualitätsindex, der etwa in England auch mit einem öffentlichen Ranking verbunden ist. Die Eltern können nicht nur die Qualität einer Schule gemessen an deren Testresultaten und anderen Indikatoren ersehen, sondern auch deren Rang im Vergleich mit anderen Schulen. Wenn ein Testsystem eingeführt wird, ist die Folge davon fast zwangsläufig eine politische Diskussion der freien Schulwahl. Der Länderbericht zu England zeigt auf, wie sich damit Forderungen nach Demokratisierung verbunden haben, welche Probleme sich stellen, eine faire Lösung zu erreichen, und welche konkreten Möglichkeiten gesucht werden müssen, um in der Problembearbeitung voranzukommen. In den Vereinigten Staaten und in Anfängen auch in England ist das Thema der Leistungslöhne für Lehrkräfte (*performance pay*) inzwischen weit fortgeschritten, begleitet von scharfen Kontroversen insbesondere zwischen Schulträgern und den verschiedenen Professionen der Lehrerschaft, die sich allerdings nicht alle grundsätzlich ablehnend verhalten, sondern eher wiederum die Fairness des Verfahrens bezweifeln. Unabhängig davon: In bestimmten amerikanischen Schuldistrikten werden Lehrkräfte bereits heute nach ihren Leistungen bezahlt, ein System, das in England 1898 abgeschafft wurde. Der Grund für die Wiederkehr der Leistungslöhne sind High-Stakes-Tests. Die Lehrkräfte werden mit einem Teil ihres Lohns danach bezahlt, welche Resultate ihre Schülerinnen und Schüler in den nationalen oder bundesstaatlichen Tests erzielen.

Wenn die getesteten Fächer in der Ressourcennutzung Priorität erlangen, birgt dies die Gefahr eines Bedeutungsverlustes für die anderen Fächer. Das deckt sich auch mit den Ergebnissen von Studien zur Motivation der Schülerinnen und Schüler, die dann nur noch solche Tests und mithin Fächer ernst nehmen, bei denen es „um etwas geht“. Damit entsteht die Gefahr, dass Tests eine Umgewichtung des Curriculums bewirken. Eine solche Verschiebung der Schwerpunkte lässt sich durch die Neukonstruktion der Lehrpläne zusätzlich befördern, wie am National Curriculum in England gezeigt werden kann. Nur bestimmte Fächer, und nicht zufällig solche, mit denen sich besonders hohe Nützlichkeitswartungen verbinden, werden auf allen vier Schlüsselstufen (*key stages*) angeboten.

Aus der vergleichenden Länderanalyse ergeben sich unbeschadet aller Unterschiede zwei allgemeine Erfolgsbedingungen für Strategien der

## Kurzfassung

Qualitätssicherung: Eine in sich konsistente Bildungspolitik auf der einen und eine sie tragende Gesetzgebung auf der anderen Seite. Beide Bedingungen treffen auf unterschiedliche Systeme und Politiken gleichermaßen zu. Wer einen Systemwandel will, muss die Gesetze und die damit verknüpfte Verteilung der Ressourcen verändern. Dies lässt sich mit Bezug auf England in besonderem Maße ausgehend von der *Education Reform Act* von 1988 nachweisen, aber auch anhand der übrigen drei einbezogenen Länder, wenngleich die Intentionen und Folgen der Gesetze ganz unterschiedlich waren und sind.

Die vier Länder zeigen starke und schwächere Formen der Outputsteuerung. Sehr starke Formen wie in England und in einigen US-amerikanischen Staaten sind mit einem folgenreichen Gegensatz zwischen Politik und Profession verbunden. Dieser Gegensatz ruft alternative Entwicklungs- und Forschungsstrategien auf den Plan. Bewiesen werden soll jeweils, dass die andere Seite Unrecht hat; die Folge sind anhaltende Spannungen zwischen zwei grundlegenden Paradigmen, die sich nicht aufeinander zurückführen lassen. Letztlich geht es in der angelsächsischen, vor allem in der US-amerikanischen Diskussion um die Frage, ob andere als statistische Verfahren überhaupt zulässig sind. Die Optik der Profession favorisiert gemischte Ansätze, die Tests in einen Zusammenhang mit anderen, aufwändigen und kostenintensiven, Formen der Leistungsüberprüfung stellen.

Solche gemischten Formen gibt es in den Niederlanden und in Schweden, wobei sie generell charakteristisch sind für kontinentaleuropäische Bildungssysteme. Sie kennen bislang weder High-Stakes-Testing noch härtere Formen der Accountability, ohne deswegen in ihren Leistungen zurückzubleiben. Das politische Ziel der Anhebung der Schülerleistungen oder in Systemen mit Best Practice der Bewahrung des hohen Leistungsstandes lässt sich offenbar auf verschiedenen Wegen erreichen. Die skandinavischen Länder erzielen durchgehend sehr gute Werte in den internationalen Vergleichen, benötigen dazu aber weder Incentives für die Lehrkräfte noch Sanktionen für die Schulen. Das System basiert auf hohem Ressourceneinsatz und einer diesem angemessenen Kontrolle, die kein grundsätzliches Misstrauen der Politik zur Grundlage hat.

Mit Blick auf die Übertragung der Resultate des Ländervergleichs muss zwischen der angelsächsischen und der skandinavischen Kultur des Umgangs mit Standards unterschieden werden. Die internationalen Erfahrungen mit Bildungsstandards lassen sich im Hinblick auf Qualitätsverbesserung somit folgendermaßen zusammenfassen: In angelsächsischen Ländern zeigen verschiedene Befunde, dass die Einführung von Standards und Leistungsüberprüfung durch Tests zur Verbesserung der Bildungsqualität beitragen kann. Schwächere Schulen profitieren in besonderem Maße, bei starken Schulen ist der Effekt fraglich, aber es gibt hier offensichtlich keine negativen Effekte. In den Niederlanden und in den skandinavischen Ländern sind Leistungsüberprüfung und Kontrollcharakter von Tests weniger

## *Kurzfassung*

ausgeprägt. Die Systeme setzen stärker auf Autonomie, inzwischen aber auch Schweden auf Wettbewerb zwischen den Schulen. Es liegen Untersuchungen vor, die auch in dieser Hinsicht einen Zusammenhang mit Leistungsverbesserung in bestimmten Fächern feststellen konnten.

In den Niederlanden sind Inspektorate seit Langem die Regel. Die Schulqualität wird so regelmäßig extern überprüft. Das Standardkonzept ist allerdings wie in Schweden stärker verbunden mit Verantwortungsübernahme durch Schulen und Gemeinden. Diese Form ist anschlussfähig an die Schweiz, nicht jedoch an Deutschland und Österreich. Hier fehlen Formen der Aufsicht vor Ort, wengleich in verschiedenen deutschen Bundesländern neu Schulinspektorate aufgebaut werden. Ein Kontrollsystem wie in England, also die regelmäßige Überprüfung durch eine unabhängige Behörde (Ofsted), gibt es in den Auftragsländern nicht. In einigen Schweizer Kantonen laufen allerdings Versuche in diese Richtung.

## **Verständnis, Strategien, Akteure, Ebenen und Kontexte der Implementation von Bildungsstandards**

Im vierten Teil der Expertise wird das bereits präsentierte Modell (Abb. 1) der Implementation einer schulischen Innovation, wie sie die Einführung von Bildungsstandards darstellt, entwickelt, das interdependente Ebenen, Akteure und Prozesse unterscheidet. Ausgangspunkt ist ein Verständnis von Implementation als einem komplexen Anpassungs- oder Adaptationsprozess auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems. Jenseits eines einfachen „Transfers“, einer „Verordnung“ oder der „Übernahme“ von Vorgaben geht es darum, eine komplexe Neuerung in einem mehrstufigen ko-konstruktiven Lern- und Entwicklungsprozess unter Berücksichtigung lokaler Gegebenheiten zu rekontextualisieren und daraus sich ergebende neue Kompetenzen, Routinen, Einstellungen und Identitäten aufzubauen. Im Mittelpunkt des Prozesses, in dem Phasen der Entwicklung, Anwendung, Reflexion und Evaluation ineinander übergehen, steht die Verknüpfung von Bildungsstandards mit professionellem Lernen und Schulentwicklung. Das bestehende System soll dabei nicht künstlich herausgefordert und auf eine Weise verändert werden, die auf großen Widerstand stößt. Vielmehr sollen das System und die Akteure zum Lernen angeregt werden. Dies kann nach Meinung dieser Expertise weder allein mit einer hierarchisch-interventionistischen „outside-in“- oder „top-down“-Strategie der Bildungssteuerung noch ausschließlich mit einer „bottom-up“- bzw. „inside-out“-Strategie der Selbstregulierung und der Selbstentwicklung gelingen. Vorgeschlagen wird eine auf Partizipation hin angelegte Mischform von Educational Governance; dies gestützt auf Erkenntnisse, wonach die Aneignung einer Innovation, die den Kernbereich der Tätigkeit einer Profession tangiert, individuelle und kollektive *Lern- und Entwicklungsprozesse*

## *Kurzfassung*

auslösen muss, welche wiederum durch die Vermittlung der Kernideen, klare Ziele, Verfahren und Instrumente angeregt und unterstützt werden muss. Ein solches Modell berücksichtigt deshalb insbesondere die Perspektive der Akteure an der Basis, welche künftig die Reform internalisieren und umsetzen müssen. Dahinter steht eine Theorie der Veränderung, des individuellen und kollektiven „conceptual change“, die davon ausgeht, dass der zu einem grundlegenden Wandel erforderliche Problemdruck individuell und örtlich erzeugt wird (und werden muss) und mit materialen und arbeitsplatzbezogenen Anreizen zum „Sich-darauf-Einlassen“ verbunden sein muss. Einsichten in die Notwendigkeit und den Sinn des Wandels müssen zuallererst aufgebaut werden, was einen wichtigen Teil der Anstrengung zur Implementation einer erweiterten Qualitätssicherung darstellt. Das in der angelsächsischen Forschungsliteratur anzutreffende so genannte „Sense-Making“ stellt eine bildungspolitische – und lehrerbildungspolitische – Herausforderung dar, die auch damit zu tun hat, dass die Akteure oft über gegenteilige Erfahrungen und nur schwer modifizierbare Überzeugungen („Beliefs“) verfügen und jede Reform unterlaufen können. Die Einsicht zum Wandel ergibt sich nicht aus dem politischen Appell, sondern verlangt Kommunikation sowie zur Selbsterfahrung und zum Umlernen beitragende Systeme der Unterstützung.

Diesem Verständnis von Innovation und Implementation folgend, lassen sich nachstehende konkretisierenden Leitvorstellungen für eine mit Bildungsstandards arbeitende Qualitätspolitik formulieren:

- Unerlässlich für ein Gelingen des Unternehmens „Bildungsstandards“ ist die Qualität der Standards und der darauf bezogenen Tests im Sinne inhaltlicher Validität und methodischer Ausarbeitung. Wie in Deutschland mit der Schaffung des IQB bereits erfolgt, ist dafür auch eine geeignete Infrastruktur bereit zu stellen.
- Pädagogische und politische Ziele der Einführung nationaler Bildungsstandards müssen in einer Langzeitstrategie verankert und sichtbar gemacht werden. Die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen muss koordiniert und langfristig gesichert sein.
- Zusätzlich zur objektiven Qualität von Standards und Tests muss mit Zielklarheit und adressatenbezogener Kommunikation die Akzeptanz der hauptsächlich betroffenen Akteure gesichert werden. Damit Lehrpersonen die Reform annehmen, müssen Standards auch einen erfahrbaren Nutzen in der täglichen Unterrichtsarbeit aufweisen.
- Die Implementation von Bildungsstandards muss überzeugend in den regionalen und lokalen Kontexten einer auf den Unterricht zielenden pädagogischen Qualitätsentwicklung verankert sein. Neben der kommunikativen Verbreitung der Steuerungsphilosophie im Sinne der Entwicklung und Überprüfung von Standards sowie der Rückmeldung von Ergebnissen müssen die neuen Instrumente von Lernenden auch produktiv genutzt werden können.

### *Kurzfassung*

- Entsprechend müssen Unterstützungssysteme sowie Werkzeuge und Verfahren des professionellen Lernens und der Schulentwicklung auf Bildungsstandards bezogen werden. Die Wirkung der Reform wird daran bemessen werden, ob der mit dem neuen Referenzsystem einhergehende Qualitätsrahmen auch Einfluss darauf hat, welche Kompetenzen im Unterricht tatsächlich vermittelt werden.
- Neben den von Bildungsstandards über normierte Kerninhalte und Grundkompetenzen angesprochenen Inhalten soll genügend Raum bleiben für Lernprozesse, Stoffe und Kompetenzen, welche sich an einem breiten Begriff fachlicher und überfachlicher Bildung orientieren. Zu beachten ist, dass die als fachliche Standards konzipierten Bildungsstandards mit dem ihnen zugrunde liegenden „literacy“-Konzept nur einen Ausschnitt des Spektrums dessen abbilden, worauf sich Schule und Unterricht ausrichten sollen.
- Die mit der Einführung von Bildungsstandards angestrebte Outputsteuerung darf nicht zur Monostrategie und einzigen Säule in der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung von Schule und Unterricht werden. Die Orientierung an der Qualität der Ergebnisse stellt eine notwendige Ergänzung zu bestehenden Verfahren der Sicherung von Input- und Prozessqualitäten dar. Die Formulierung von Konsequenzen in Bezug auf Entwicklungsaufgaben und -ziele setzt Verfahren der Rückkopplung und funktionierende Informationsrückflüsse voraus.

Strategien der Implementation von Bildungsstandards zielen auf verschiedene, voneinander wechselseitig abhängige Akteursgruppen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems: Lehrkräfte, Eltern und Schüler, Schulleitungen und einzelne Schulen, Behörden auf nationaler und regionaler Ebene sowie Anbieter in der Aus- und Weiterbildung. Diese Gruppen werden das neue System der Outputsteuerung unterschiedlich interpretieren (s.o.), wobei ein Konzept der Kommunikation gefunden werden muss, um die Unterschiede möglichst gering zu halten. Das neue System muss verständlich dargestellt und mit überzeugenden Beispielen versehen werden. Dabei müssen verschiedene Ebenen beachtet werden. Als besonders produktiv haben sich Akteursgruppen in kooperativen Netzwerken erwiesen.

Wie besonders skandinavische und niederländische Beispiele zeigen, stellt eine erweiterte Schulautonomie mit Verantwortungsübernahme und Rechenschaftspflicht der Einzelschule eine wesentliche Voraussetzung für ein standardbasiertes Bildungssystem dar. Zur Autonomie gehören dabei der flexible Einsatz der zeitlichen und materiellen Ressourcen, das eigene Curriculum oder auch die Personalrekrutierung und -entwicklung. Die Zielsteuerung steht in keinem Widerspruch dazu, sofern für effektive, transparente und faire Formen der Leistungsüberprüfung gesorgt ist.

Die Breite der Orientierung am Output spielt für die Akzeptanz eine entscheidende Rolle. Wenn sich alles nur noch auf die Resultate konzentriert,

### *Kurzfassung*

ist wenig gewonnen, aber viel verloren. Erst wenn neben den basalen Literacy-Standards und Fähigkeiten Raum bleibt für kognitives und nicht-kognitives Lernen, das sich auch auf andere Inhalte und auf multiple Ziele bezieht, ergibt der Begriff einer bildenden und zugleich autonom ihr Profil mitbestimmenden Schule inhaltlich und nicht bloß rhetorisch Sinn. Die verschiedenen Arten des Assessments müssen zur Schule als einer bildenden Institution passen und dürfen nicht als Fremdkörper erfahren werden.

### **Werkzeuge und Verfahren der Implementation**

Der fünfte Teil der Expertise ist der Sicherung von Standards respektive dem Umgang mit Differenz gewidmet. Um die Implementation zu konkretisieren und die Reform letztlich zu sichern, müssen unterschiedliche, ergebnis- und prozessbezogene Instrumente als Teil eines Gesamtkonzeptes auf mehreren Ebenen des Bildungssystems und im Sinne feedbackgesteuerten Lernens eingesetzt werden. Von entscheidender Bedeutung ist die Tatsache, dass über Bildungsstandards Leistungsrückmeldungen erzeugt werden, welche zu den einzelnen Akteuren auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems gelangen und von diesen rückübersetzt werden müssen, um neuen Input und hochwertige Prozesse auszulösen. Dabei muss immer von einer Interdependenz der drei Bereiche 'Input', 'Prozesse' und 'Output' ausgegangen werden. Den Betroffenen müssen Instrumente und Verfahren zur Verfügung stehen, welche eine solche Rückübersetzung erlauben bzw. erleichtern. Entsprechend werden in der Folge „Tools“ und Desiderate bezeichnet, welche sich aus dem internationalen Erfahrungs- und Forschungsstand ableiten und im Sinne von Zielvorgaben, Orientierungshilfen, Wegbeschreibungen oder Handlungswerkzeugen in Bezug auf Qualitätssicherung und -entwicklung verstanden werden wollen. Die Palette ist bewusst breit gewählt. Die Umsetzung der Reformpolitik kann nicht auf der Basis von vereinzelt Strategien erfolgen, sondern verlangt ein Maßnahmenbündel, das in seiner Systematik und seinen praktischen Schlussfolgerungen dargestellt wird.

### ***Systemebene***

Auf der Ebene des Gesamtsystems etwa bilden die Bildungsstandards selbst und die darauf bezogenen Testinstrumente die entscheidenden Werkzeuge der Reform. Standards müssen klar benennbare fachliche Kompetenzen abbilden. Sie sollen in ihrem Umfang so schlank sein, dass sie keinen Druck erzeugen, welcher die gesamte Lernzeit der Schülerinnen und Schüler in Anspruch nimmt. Testbezogener Unterricht darf nicht zur Haupterfahrung schulischen Lernens werden. Tests wiederum sollen in der Lage sein, die gesetzten Standards möglichst umfassend und valide zu erfassen. Auch müssen Überlegungen zu Infrastruktur und Nachhaltigkeit eines mit der Einführung von Standards einhergehenden Bildungsmonitorings angestellt werden. Die

### *Kurzfassung*

Ergebnisse von Tests und Schulevaluationen sind in diesem Zusammenhang nicht nur als neue Form der Überprüfung, etwa durch die Benennung von Stärken und Schwächen, sondern auch zur Ingangsetzung empiriegestützter Prozesse der Systementwicklung und Weiterbildung zu nutzen. Ein systemweites Bildungsmonitoring, in dem mittels Tests, statistischer Auswertungen sowie weiterer Indikatoren der Ist-Zustand eines Bildungswesens regelmäßig und über die Zeit erfasst wird, ist für die politische Rechenschaftslegung unabdingbar, ersetzt aber keine pädagogische Prozess- und auch keine Individualdiagnostik. Das Systemmonitoring sollte zudem durch regionale Lernstandserhebungen und lokal durchgeführte Parallelarbeiten ergänzt werden. Auch und gerade hier können vergleichende Rückmeldungen Basisinformationen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität liefern. Weiter müssen die Testergebnisse nach für die Schulleistungen bedeutsamen Kontext- oder Inputparametern (soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Lektionenzahl) statistisch bereinigt werden, um faire Vergleiche zu ermöglichen. Schließlich zeigen Erfahrungen auch, dass Lehrerkollegien und einzelne Lehrpersonen selbst bei optimaler Differenziertheit und Individualisierung von Rückmeldungen selten in der Lage sind, diese ohne fremde Hilfe und Fortbildung handlungsbezogen in solcher Weise zu interpretieren, dass sie unmittelbar für die eigene Unterrichtsentwicklung genutzt werden können.

Lehrpläne werden im Zuge der Implementation von Bildungsstandards nicht überflüssig, sondern ergänzen diese, indem sie fachliche „Essentials“ benennen sowie die innere Gliederung und das Verhältnis zu anderen Fächern festlegen. Fruchtbar wird diese Ergänzung dann, wenn auf den curricularen Kern eines Faches ausgerichtete Standards und die damit verbundenen Kompetenzbeschreibungen in Leistungstests und im Unterricht wiedererkennbar werden.

Eine an Bildungsstandards orientierte Reform von Schule und Unterricht ist sodann auf die Nutzung der Potenziale internetbasierter Werkzeuge angewiesen. So können Schul- und Bildungsserver neben ihrer Informationsfunktion auch der Distribution innovativer Unterrichtsmodelle und -materialien dienen. Ebenso ergeben sich Formen netzbasierter Rückmeldungen, etwa im Rahmen von Vergleichsarbeiten oder Lernstandserhebungen.

Weiter bedingt ein differenzierter Umgang mit Leistungsrückmeldungen auch das Vorhandensein professioneller Aufsichtsorgane, welche in der Lage sind, eine produktive Evaluationskultur zu etablieren. Dazu gehört, dass Inspektionspersonen in die Lage versetzt werden, Führungs- und Projektmanagement, Personalrekrutierung und -entwicklung, aber auch Systemberatungsaufgaben wahrzunehmen. Inspektorate etwa müssen wie in den Niederlanden selbstverständlicher Bestandteil der Schulhauskultur sein und zugleich *in* den Schulen möglichst starke Beachtung finden.

## *Kurzfassung*

Reformprojekte und Modellversuche können als „Vehikel“ für die Einführung, Erprobung und Umsetzung von Bildungsstandards gesehen werden, indem sie die Chance bieten, schulnahe und an bestimmten Problemlagen orientierte Unterrichtsentwicklung anzuregen. Darüber hinaus bieten sie die Möglichkeit der regionalen Vernetzung von Schulen mit dem Ziel, die Rezeption von Innovationserfahrungen in die Breite zu tragen und an verschiedene Schultypen und -formen zu adaptieren – wie etwa im Modellversuchsprogramm SINUS geschehen (Prenzel 2000).

### ***Schulebene***

Auf der Ebene der Einzelschule trifft die Reform auf einen Trend der zunehmenden administrativen und fachlich-pädagogischen Selbstorganisation. Kennzeichnend für diese Entwicklung ist die Einführung bzw. Aufwertung von Schulleitungen. Diese können als Türöffner und Katalysatoren von Innovation einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie positiv oder negativ sich ein Kollegium auf eine Reform einstellt. Im Sinne einer verstärkten Professionalisierung müssen Schulleitungen zunehmend pädagogische Führungsarbeit leisten können, indem sie befähigt werden, ihr Personal auf innovativen und effektiven Unterricht zu sensibilisieren.

Mit der teilweisen Autonomie von Schulen einher geht auch die zunehmende Bedeutung von Selbst- und Fremdevaluation. Beide sind notwendig und bilden im Hinblick auf eine durch Bildungsstandards eingeführte Zielklarheit eine komplementäre Ergänzung, indem sie das Prozessgeschehen beleuchten und den Beteiligten differenzierte Rückmeldungen sowohl zu Mängeln wie zu Stärken liefern. Möglichkeiten zu verbindlicher Kooperation von Lehrpersonen, wie sie etwa aus dem BLK-Modellversuchsprogramm SINUS bekannt sind (Prenzel 2000), erweisen sich angesichts der notwendigen Dissemination neuen Arbeitswissens und des Aufbaus neuer Verfahrensweisen ebenfalls hilfreich. Bildungsstandards sind für die kollegial-fachliche Zusammenarbeit insofern ein Vorteil, als sie eine Grundlage bilden für die Planung und Auswertung der gemeinsamen Arbeit.

### ***Unterrichts- und Klassenebene***

Kern pädagogischer Qualitätsentwicklung bilden Lehren und Lernen. Steuerungsmaßnahmen in Bezug auf die Einführung von Bildungsstandards werden nur dann Erfolg haben, wenn es gelingt, sie für die Entwicklung des Unterrichts fruchtbar zu machen. Entsprechend müssen Instrumente, welche der Rückübersetzung von Output in Input- und Prozessqualitäten dienen, den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Blick haben.

Ausgehend von Befunden zur Unterrichtsentwicklung wird bewusst, dass der Reflexion des eigenen Unterrichts angemessene Bedeutung zukommen muss. Bildungsstandards sind immer auch als Prozessstandards zu verstehen

## Kurzfassung

und stehen in engem Zusammenhang mit Maßnahmen, welche den Unterricht nachhaltig beeinflussen und zu seiner kriteriumsbezogenen Qualitätsentwicklung beitragen. Dies wiederum macht deutlich, in welchem hohem Maße sie von der Akzeptanz durch die Lehrpersonen als den hauptbetroffenen Akteuren abhängen. Insbesondere gilt dies für innovative Formen der unterrichtsbezogenen Fort- und Weiterbildung, wie sie etwa das Coaching des pädagogisch-fachdidaktischen Handelns von Lehrpersonen oder die videobasierte Analyse und Reflexion von Unterricht darstellen. Obwohl aufwändig, bieten sie die Möglichkeit, Lehrpersonen für die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren und Veränderungen des professionellen Handelns in Gang zu setzen.

Die Einführung von Bildungsstandards hat auch Folgen für die Entwicklung der Lehrmittel. Dieser Bereich ist in den Auftragsländern unterschiedlich geregelt. In der Schweiz gibt es staatliche Lehrmittelverlage, die auf Auftrag hin gezielt Lehrmittel entwickeln; in Deutschland herrscht das Marktprinzip, wobei Lehrmittel verschiedener Verlage eine staatliche Zulassung erlangen müssen, wenn sie im Unterricht eingesetzt werden wollen. Die Kontrolle im Hinblick auf die tatsächliche Verwendung der Lehrmittel ist eher gering, was einen Teil der Ursachen für die viel beklagte Beliebigkeit ausmachen dürfte. Andererseits sind Freiheiten und Spielräume für die Lehrkräfte ein wichtiger Faktor für das Zustandekommen von Unterrichtsqualität, die stark von der geschickten Anpassung an die gegebene Situation abhängt. Es ist unklar, wie Verlage und Lehrbuchautoren auf Bildungsstandards und Tests reagieren werden. Das Hauptproblem wird auch hier sein, eine Verengung des Curriculums zu verhindern.

Im Zuge einer Neuzentrierung des Lehr-Lernbegriffs in Richtung aktives und selbstgesteuertes Lernen ergeben sich sowohl für Lernende wie für Lehrende veränderte Szenarien. Lehrpersonen müssen sich vermehrt auf die Rolle als Lerncoachs und Lernbegleiter (*scaffolds*) einstellen, welche Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen und dabei insbesondere beim Erwerb von Lernstrategien unterstützen. Schülerinnen und Schüler müssen sich selbst als zunehmend eigenständige Lernerinnen und Lerner begreifen, deren Entwicklungsaufgabe darin besteht, in wachsendem Maß Selbstverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und ihre Lernstrategien weiterzuentwickeln. Das heißt, dass auf der Unterrichtsebene Lernprozesse in ihrer Verlaufscharakteristik in den Blick treten. Zuhanden einer umfassenden und auf Förderung angelegten Lerndiagnostik sind auch sie über geeignete Möglichkeiten (wie etwa Lernportfolios oder „Reisetagebücher“) abzubilden.

Nur wenn es gelingt, Standards auf allen Ebenen des Bildungssystems auf nachhaltiges Lernen hin zu beziehen und wenn sich alle Akteure – auch die Schülerinnen und Schüler – zur Realisierung von Bildungserwartungen und -zielen verpflichtet fühlen, kann das Unternehmen „Bildungsstandards“ Erfolg haben.

## **Stand der Diskussion und Entwicklung in den Auftragsländern**

Der Stand der Entwicklung in den vier Auftragsländern wird im sechsten Teil der Expertise dargestellt. Angesichts des Tempos der Reformen und der unterschiedlichen Ansätze nur allein schon in den deutschen Bundesländern kann dies lediglich anhand von Beispielen erfolgen, nachdem jeweils die Problemwahrnehmung und die Grundmerkmale der Steuerungspolitik dargestellt wurden. Das größte Land, Deutschland, hat naturgemäß die größte Differenz erzeugt. Die Bundesländer gehen in der konkreten Ausgestaltung der Qualitätssicherung durchaus eigene Wege, auch wenn sich zum Teil kooperative Lösungen abzeichnen. Die grundlegende Richtung der Politik ist aber auf KMK-Ebene unumstritten.

Offene Probleme sind der Einsatz und die Funktion der Tests, die Verknüpfung der Bildungsstandards mit Schulentwicklung und die Umschichtung der Ressourcen infolge veränderter Zuständigkeiten. In Österreich wird es zu einem sehr limitierten Einsatz von Tests kommen, ebenso in Luxemburg, während in der Schweiz, ähnlich wie in Deutschland, zu verschiedenen Zeitpunkten flächendeckend getestet werden wird, wobei die Modalitäten noch nicht genau bestimmt sind. Es ist auch noch nicht entschieden, welche Folgen sich mit den Tests verbinden sollen und welche nicht.

Weder die freie Schulwahl noch Leistungslöhne für Lehrkräfte sind in den Auftragsländern bislang ein Thema. Die kritische Diskussion des Einsatzes von Tests konzentriert sich in Deutschland und Österreich auf die Frage, ob damit die Selektion der Schülerinnen und Schüler besser begründet werden kann oder ob die Testresultate vor allem für die Förderung eingesetzt werden sollen. Auf dieser Linie ist dann auch der Zeitpunkt der Tests umstritten. In der Schweiz ist diese Frage auf EDK-Ebene entschieden, wobei selbstverständlich auch hier die Entwicklung in der Praxis abgewartet werden muss.

Die Befunde lassen sich so summieren: Unterschiedliche Länder haben auf der Basis ihrer geschichtlichen Voraussetzungen die Frage des anzustrebenden Bildungssystems, aber auch der Vision seiner Weiterentwicklung sehr verschieden beantwortet. Bestehende Kulturen in einem bestimmten System lassen sich nicht einfach auflösen. Auch zwischen den Auftragsländern bestehen neben Gemeinsamkeiten zum Teil erhebliche Unterschiede. Daraus erwächst die Einsicht, dass sich kein Prinzip und keine Regel, die sich in einem Land als produktiv und wirksam erweist, kontextlos auf ein anderes Land übertragen lässt. Bildungssysteme sind historisch gewachsene soziokulturelle Konfigurationen, an die sich Bildungsreformen anschließen müssen. Es geht um Modernisierung, ohne die eigene historisch geformte Identität zu verlieren.

Bildungsstandards sind als ein zentrales Element der Qualitätssicherung anzusehen. Sie sind aber kein Selbstzweck. Ohne ko-konstruktive und kultursensible Kontextualisierung in bestehenden Systemen wird die Implementation nicht gelingen oder auf halber Strecke stehen bleiben. In

## Kurzfassung

optimaler Gestaltung verlangen Bildungsstandards die Verklammerung und Vernetzung von Systemebenen, Prozessen Akteuren und Werkzeugen. Der Forschungsstand lässt viele Fragen offen und ist nur in Teilen zufriedenstellend.

## Schlussfolgerungen

Die Schlussfolgerungen im letzten Teil richten sich an die Bildungspolitik.<sup>1</sup> Sie benennen Punkte und Aspekte, bezüglich derer die Expertise im Hinblick auf die Gesamtstrategie der Implementation von Bildungsstandards, die Entwicklung von unterstützenden Werkzeugen, die Allokation von Kompetenzen und Ressourcen sowie die Kommunikation der Reform nach außen – kurz: auf eine die Implementation umgreifende Qualitätspolitik auf der Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems – Handlungsbedarf sieht. Die Schlussfolgerungen gelten in Abstufungen für alle Auftragsländer.

- (1) Die Einführung von Bildungsstandards verlangt nach einer neuen Qualitätspolitik im Bildungswesen. Diese soll kohärent sein und sich auf alle Ebenen der Bildungssteuerung beziehen. Qualitätsentwicklung, Orientierung an Standards und eine Kultur der Evaluation sollen in ihr zusammenwirken.*
- (2) Periodisch überprüfte Bildungsstandards sind innovativ und sinnvoll, weil sie erstmals in den deutschsprachigen Ländern die Qualität der Bildungssysteme auch am Output bemessen und weil sie im Rahmen einer umfassenden Qualitätspolitik das Potenzial zu einer sichtbaren Verbesserung der Schulkultur und des Unterrichts haben.*
- (3) Die Implementation von Bildungsstandards soll weder ausschließlich noch primär auf die Etablierung einer Testkultur als Steuerungsmittel setzen, sondern muss in erster Linie der Entwicklung von Schule und Unterricht verpflichtet sein. Die Länder müssen sich überlegen, durch welche Unterstützungsmaßnahmen sie die Weiterentwicklung der Schulen vor allem auf der Unterrichtsebene fördern können.*
- (4) Die Philosophie der Reform muss einem breiten, mehrdimensionalen Begriff von Bildungsstandards verpflichtet sein, der neben einem multikriterialen Verständnis von Zielen und Ergebniserwartungen auch Ressourcen, Verfahren und Lerngelegenheiten umfasst, also neben dem Output auch die Bildungsprozesse und den Input einschließt.*

---

<sup>1</sup> Die Schlussfolgerungen der Expertise werden in dieser Zusammenfassung nur in der Kurzfassung als Thesen *ohne Erläuterungen* wiedergegeben. Für eine elaborierte Fassung der Schlussfolgerungen vgl. Kapitel 7.2. der Langfassung der Expertise (S. 450-460).

## Kurzfassung

- (5) *Die Formulierung von auf Kompetenzmodellen beruhenden Bildungsstandards sowie die Entwicklung darauf bezogener Tests und Aufgabenpools benötigt wissenschaftlichen Sachverstand, eine entsprechende Infrastruktur und eine mehrjährige Entwicklungszeit. In diesem Sinne sind auch die bisher vorliegenden (KMK-)Bildungsstandard-Kataloge keinesfalls als Endprodukte zu betrachten, sondern müssen forschungsgestützt weiterentwickelt werden.*
- (6) *Die Implementation von Bildungsstandards soll hohe Ziele auf mehreren Ebenen in einem großen und weitläufigen System erreichen, was ohne eine langfristige Perspektive und ohne wirksame Maßnahmen des „scaling-up“ nicht möglich sein wird.*
- (7) *Einem ertragsorientierten Bildungsmonitoring und einer externen Evaluation und Zielerreichungskontrolle auf Einzelschulebene müssen inhaltlich gefüllte und rechtlich gesicherte Formen von regionaler und lokaler Schulautonomie entsprechen. Von bisherigen Formen engmaschiger bürokratischer Detailsteuerung und „top-down“-Kontrolle, die an Kontextbedingungen vor Ort oft wenig angepasst ist, muss abgerückt werden zugunsten einer horizontalen und partizipationsbezogenen Kontextsteuerung im Bildungswesen und damit der Verankerung der Kernprozesse von Bildung und Erziehung bei denjenigen Einrichtungen, denen die konkrete Aufgabenerledigung obliegt.*
- (8) *Testergebnisse dürfen nicht ohne zusätzliche Informationen für die Schullaufbahnplanung genutzt und schon gar nicht mit der Mittelvergabe an Schulen oder gar mit der Beförderung der Lehrpersonen verbunden werden, weil dadurch der Nutzeffekt von Tests für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung untergraben wird. Einer Ranking- und Wettbewerbsmentalität auf Schulebene ist entgegenzuwirken. Produktiver als zur Demotivierung der Lehrerschaft führende negative Sanktionen sind Entwicklungsanreize und die Kommunikation von „best practice“ in der Profession.*
- (9) *Die Lehrkräfte als wichtigste Akteure und Erfolgsgaranten der Reform müssen gewonnen werden. Dies erfordert nebst einer gemeinsam geteilten Problemwahrnehmung insbesondere ein hinreichend elaboriertes, gemeinsames Verständnis der Ziele der Reform und der durch Bildungsstandards und die damit verbundenen Tests zur Verfügung gestellten Information.*
- (10) *Ein massiver Paradigmenwechsel wie die Änderung der Steuerungsphilosophie im Bildungswesen verlangt auch nach massiver Unterstützung. Ohne zusätzliche Investitionen und ohne Bündelung der maximal verfügbaren Ressourcen für die Verwirklichung der Vision und für die Schaffung der dazu notwendigen Voraussetzungen wird die Implementation von Bildungsstandards keinen Erfolg*

## Kurzfassung

*haben. Die Politik wird hier Entscheidungen über Umschichtungen in den Haushalten zu treffen haben.*

- (11) Nicht nur das Bildungssystem als solches, sondern auch seine Reformen brauchen Instrumente. Neben Vorstellungen einer produktiven Reformsteuerung und der Bereitschaft zur Investition von Ressourcen bedarf es zur Implementation von Bildungsstandards geeigneter Verfahren und Werkzeuge des Wissenstransfers und der Personalentwicklung. Dazu gehören auch Verfahren zur Überwindung der Isolierung der Lehrkräfte und zur Ausrichtung der Schulentwicklung an gemeinsamen Zielen.*
- (12) Damit Standards ihre Wirksamkeit auf den Zielstufen entfalten, müssen auch die Unterstützungssysteme, administrative Strukturen, die Landesinstitute sowie die Anbieter in der Aus- und Weiterbildung in den Transformationsprozess einbezogen werden. Ziel der Politik muss es sein, für eine möglichst kohärente Abstimmung („alignment“) der Arbeit der Kontextsysteme mit den Zielen der Reforminitiative zu sorgen, ohne damit die Ausrichtung der Unterstützungssysteme allein auf diese Aufgabe konzentrierten zu wollen. Was es insbesondere braucht, sind innovative Formen einer pflichtmäßigen und zielbezogenen pädagogisch-didaktischen Fortbildung der Lehrkräfte.*
- (13) Da es sich bei der Einführung von Bildungsstandards um einen komplexen Designvorgang handelt mit dem Ziel, eine neue Steuerungsphilosophie in die bestehenden Bildungssysteme und deren Untersysteme verträglich zu integrieren, sind authentische Modelle und Beispiele auf allen Ebenen und bezüglich aller Facetten des Unternehmens notwendig. Insbesondere bestehende Reformprojekte von Ländern und Regionen zur Qualitätsentwicklung sollten in einen Zusammenhang mit der Implementation von Bildungsstandards gebracht, neue Projekte von Anfang an darauf ausgerichtet werden.*
- (14) Die Politik sollte beim Unternehmen „Bildungsstandards“ sowohl ihre eigenen Grenzen als auch jene der empirischen Forschung mit in Rechnung stellen. Das in einem analytisch nur schwer auflösbaren Bedingungs-, Ursachen- und Wirkungszusammenhang stehende Bildungssystem lässt sich weder durch Bildungspolitik beherrschen noch durch Wissenschaft einfach kalibrieren. Das Gegenteil zu glauben, entspräche einer Kontrollillusion. Auf die Ebene des pädagogischen Handelns bezogen: Schulisches Lernen lässt sich immer nur sehr begrenzt steuern. Lehrkräfte stellen durch professionellen Unterricht und gute Lernbedingungen ein Angebot bereit; ob dieses ertragreich genutzt wird, hängt jedoch nicht allein von ihnen, sondern auch von den Lernenden und einem ganzen Kranz von Kontext- und Systemvariablen ab.*

## Kurzfassung

*(15) Die Implementation von Bildungsstandards verlangt nach einer strukturell starken und von der Politik unabhängigen wissenschaftlichen Bildungsforschung, die nicht nur evaluativ und nicht nur analytisch-diagnostisch ausgerichtet, sondern auch pädagogisch-entwicklungsorientiert und überdies imstande ist, auf fehlgehende Entwicklungen kritisch hinzuweisen.*

## Literatur

- Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz S. 55-72.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Ternorth, H.-E./Vollmer, H.J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF.
- Levin, H.M. (1974): A Conceptual Framework for Accountability in Education. In: School Review 82, S. 363-391.
- Prenzel, M. (2000): Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern. In: Unterrichtswissenschaft 28, S. 103-126.
- Victor, D.G. (2006): Recovering Sustainable Development. In: Foreign Affairs 85, Nr. 1, S. 91-103.
- Weinert, F.E. (1999): Concepts of Competence. Contribution within the OCED-Project Definition and Section of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen/Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

