Zukunftsvermögen Bildung

Wie Deutschland die Bildungsreform beschleunigt, die Fachkräftelücke schließt und Wachstum sichert

Studie von McKinsey & Company
im Auftrag der Robert Bosch Stiftung

Unter Mitwirkung von Hartmut Ditton,
Peter Fauser, Manfred Prenzel,
Jürgen Oelkers, Michael Schratz

Robert Bosch Stiftung

Zukunftsvermögen Bildung

Wie Deutschland die Bildungsreform beschleunigt, die Fachkräftelücke schließt und Wachstum sichert

Studie von McKinsey & Company
im Auftrag der Robert Bosch Stiftung

Unter Mitwirkung von Hartmut Ditton,
Peter Fauser, Manfred Prenzel,
Jürgen Oelkers, Michael Schratz

Inhalt

1 Zukunftsfähig durch Bildung
Eine Aufforderung zum Umdenken 6

2 Wie wir mehr Fachkräfte gewinnen
Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Maßnahmen 16

Reserven für den Arbeitsmarkt heben 18
Der demographische Wandel 19
Wertschöpfungsverlust durch Fachkräftemangel 22
Steigerung der Erwerbstätigenquote 24

Bildungskapital erhöhen 34
Neue bildungspolitische Weichenstellungen 35
Die Investitionsfelder 38

Bildungsausgaben und ihre Rendite 46

Exkurs: Den pädagogischen Paradigmenwechsel einleiten 48
Individualisierung von Bildungswegen von Peter Fauser 49
Durchlässigkeit an den Übergängen von Hartmut Ditton 53
Professionalisierung des pädagogischen Personals von Manfred Prenzel 56

3 Höherqualifizierung und Professionalisierung
Zwei Beispiele der Veränderung 62

Facharbeiter akademisch qualifizieren 64
Investition in ein Studium 65
Zulassungshindernisse 66
Positive Anreize zur Erhöhung der Studienquote 75
Veränderungsbedarf 78

Schulleiter professionalisieren 79
Schulleitung als Beruf 79
Fragmentierte Professionalisierung 80
Nachhaltige Systementwicklung 80
Die nötigen Investitionen 89

4 Wie der Wandel umgesetzt werden kann
Am Beispiel Schweiz und Großbritannien 90

Schweiz: Wandel des Schulmanagements 93

Großbritannien: »Instruction to deliver« 100

5 Zukunftsinvestition Bildung
Aufgaben und Finanzierung des Reformprozesses 104

1
Zukunftsfähig durch Bildung
Eine Aufforderung zum Umdenken

Die Welt der Zukunft ist eine Welt des Lernens – inmitten sich ständig verändernder Wirklichkeiten. Eine lernende Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass ihre Bürger wie ihre Institutionen willens und im Stande sind, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten neuen Aufgaben anzupassen und ständig weiterzuentwickeln, um dem Wandel gewachsen zu sein. Ihr entscheidender »Nachhaltigkeitsfaktor« – wirtschaftlich, kulturell, sozial und politisch – heißt lebenslanges Lernen.

Die Vorstellung, mit dem einmal Erworbenen über lange Zeiträume wirtschaften zu können, wäre angesichts des Tempos, mit dem sich Arbeits- und Lebenswelten heute verändern, nur noch töricht zu nennen. Keiner kann mehr damit rechnen, den einmal erlernten Beruf sein Leben lang auszuüben. Lebensmuster mit absehbaren Sequenzen, in denen man in jungen Jahren eine Lehre machte oder ein Studium absolvierte, dann einen dauerhaften Arbeitsplatz fand und später eine Familie gründete, die Jahrzehnte lang für breite Bevölkerungskreise die bundesrepublikanische Normalität ausmachten, schwinden. Selbst in unseren fragiler werdenden Sozialstrukturen, die sich auf keine festen Normen und Rollenvorgaben mehr berufen können, verlangt uns das Mehr an Freiheiten zugleich Kompetenzen ab, mit denen wir tragfähige Beziehungen – öffentlich, am Arbeitsplatz und privat – aufbauen können. Die einen schätzen die »Großbaustelle« Leben als Freiheitsgewinn, andere drohen an der Selbstverantwortung, die ihnen damit auferlegt wird, zu zerbrechen.

Das einzige vermehrungsfähige Vermögen, über das wir verfügen, um dieser Herausforderung gewachsen zu sein, und im Umgang damit herkunftsbedingte Nachteile auszugleichen, ist Bildung. An ihr entscheidet sich, ob wir die Zukunft meistern werden. Ihre Aufgabe besteht darin, Menschen darauf vorzubereiten, ihr eigenes Leben selbstbestimmt zu führen und verantwortlich an der Gestaltung der Gesellschaft teilzunehmen.

Bildung aber kann der Einzelne sich nur selbst aneignen, nicht weil ein anderer es will. Die Institutionen unseres Bildungssystems können ihn auf diesem Weg begleiten, ihn unterstützen und ihm beibringen, auf Veränderungen nicht abwehrend und mit Verweigerung zu reagieren, sondern auf sie Einfluss zu nehmen, ihnen eine Richtung zu geben. Das verlangt ein komplexes Ensemble an Fähigkeiten, die wir im Zusammenspiel mit anderen »orchestrieren« und ständig erweitern müssen. Ohne lebenslanges Lernen – der Kern von Bildung – ist das nicht möglich; erst damit werden wir zu fortlaufender Grenzüberschreitung des Erreichten fähig.

Im Wettbewerb

Der Horizont, an dem sich Gelingen oder Scheitern bemisst, ist allerdings in den letzten Jahrzehnten sehr viel weiter geworden – sowohl für den Einzelnen wie für die Gesellschaft. Beide stehen, ob sie es wollen oder nicht, in einer global vernetzten Welt immer im Wettbewerb mit anderen. Nahezu jede digitalisierbare Arbeit kann heute überall auf der Welt in Auftrag gegeben, Produktions- und Serviceleistung können dorthin verlagert werden, wo sie billiger zu beziehen sind. Noch sind Länder wie China, Indien und andere vornehmlich Konkurrenten für die Geringqualifizierten bei uns; alle Zeichen aber – ihr offensives Werben um vielversprechende Nachwuchswis-

senschaftler, ihr beschleunigter Ausbau von urbanen Wissenszentren – deuten darauf hin, dass sie schon morgen bei den Spitzenqualifikationen gegen die westlichen Industriestaaten antreten werden. Wer unzureichend in Bildung investiert, wird dieses Versäumnis nicht nur mit einer Randlage in der neuen Weltkarte der Bildungsgeografie, sondern auch mit sinkender Lebensqualität und einem erodierenden Sozialstaat bezahlen, besonders angesichts steigender Eigenverantwortung auch für die soziale Absicherung. Länder wie die europäischen müssen das kleiner werdende Zeitfenster dafür nutzen, ihren noch vorhandenen Bildungsvorsprung zu erhalten und möglichst weiter auszubauen, auch um auf den demographischen Wandel – sinkende Geburtszahlen, steigende Lebenserwartung – mit erhöhter Produktivität und Wertschöpfung antworten zu können.

Die von dem Theologen Georg Picht in den 1960er Jahren angestoßene Bildungsexpansion, die den erforderlichen Anschluss an die »wissenschaftliche Zivilisation« suchte, um im Bildungsniveau nicht »hinter den Standards des 20. Jahrhunderts« zurückzubleiben, hat zu einem Modernisierungsschub und zu einer deutlichen Steigerung der Bildungsbeteiligung auf höherem Niveau geführt – sie zeitigte mehr Schulabschlüsse, mehr Abiturienten, mehr Studierende. Das sicherte Produktivität, Arbeitsplätze, einen wachsenden Lebensstandard und das hohe Niveau eines sozial gerechten Wohlfahrtsstaats.

Aber gerade die Bundesrepublik ist auf diesem Weg im OECD-Vergleich Ende des vergangenen Jahrhunderts ins Stocken geraten. Trotz großer Anstrengungen der letzten Jahre schneiden wir in den meisten relevanten Kennzahlen noch immer unterdurchschnittlich ab. Wir haben zu viele Schulabbrecher, zu viele Sitzenbleiber, zu viele Studienabbrecher und zu wenig gut ausgebildete Akademiker. Das behindert nicht nur die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit. Es zeigt auch, dass es uns noch nicht gelungen ist, die optimale Lernbefähigung jedes Einzelnen, sein Recht auf Bildung, mit unseren bisherigen Instrumenten und Strategien hinreichend zu verwirklichen. Wir stehen, ähnlich wie zu Zeiten des von Picht ausgerufenen »Bildungsnotstands«, an einer »Bruchstelle«, die Veränderungsnotwendigkeiten markiert. Im internationalen Wettbewerb und gegen den demographischen Schrumpfungsprozess werden wir uns nur durch zunehmend »wissensbasierte« Produkte und Dienstleistungen behaupten können. Die hierfür notwendigen Innovationen sind ohne steigende Investition in Forschung und Entwicklung sowie höhere Bildungsqualifikationen nicht erwartbar.

Die Fachkräftelücke

Anders als in den 1960er Jahren, der Zeit von Wachstum und geburtenstarken Jahrgängen, leben wir inzwischen in einer alternden und von Geburtenrückgängen gezeichneten Gesellschaft. Immer weniger Erwerbstätige müssen für die Finanzierung unserer gesellschaftlichen Leistungen aufkommen. Weder unsere Arbeitsproduktivität noch unser Bildungskapital sind dem – nach heutigem Stand – gewachsen. Wir werden die Quote der Erwerbstätigen erhöhen, länger arbeiten und den Wert unserer Arbeit steigern müssen. Das ist ein Gebot der wirtschaftlichen Vernunft wie auch der sozialen und der Generationengerechtigkeit. Wie sonst wollen wir künftig staatliche Leistungen finanzieren?

Wir werden überdies unsere im Vergleich immer noch zu starren Bildungsstrukturen durchlässiger machen müssen, denn wir haben nicht nur zu wenige Erwerbstätige, sondern vor allem auch zu wenig akademisch Qualifizierte, die für innovative Märkte und eine höhere Wertschöpfung dringend gebraucht werden. Selbst das eher bescheidene Wachstum der letzten Jahre werden wir nur mit einer höheren Zahl an Akademikern erzielen können.

Denn auch das deutsche Wachstumsmodell steht an einer »Bruchstelle«: Nennenswerte Produktivitätssteigerungen sind nicht mehr wie in den vergangenen Jahren vorrangig über die Rationalisierung bestehender Strukturen zu erzielen; Produktivitätsgewinne werden wir in Zukunft mehr als heute über gesteigerte Innovationen erzielen müssen. Dafür braucht es besser gebildete und höher qualifizierte Mitarbeiter. Hier hat die deutsche Wirtschaft in den letzten Jahren zu wenig investiert und damit ebenso zu ihrer Innovationsschwäche beigetragen wie der Reformstau in unserem Bildungswesen: Der Abstand zu anderen Ländern hat sich besonders bei den akademisch Qualifizierten vergrößert und damit eine Fachkräftelücke entstehen lassen. Während sich die Zahl der im Tertiärbereich Studierenden seit 1995 im OECD-Mittel um 41% erhöht hat, können wir in Deutschland nur eine Steigerung um 5% verzeichnen, in den Ingenieurwissenschaften ist damit nicht einmal der Bestand zu sichern. Der hier berechnete und als volkswirtschaftlicher Verlust bezifferte Engpass an Fachkräften, vor dem wir heute besonders in den wissensintensiven Branchen stehen, ist ohne erhebliche gesteigerte Bildungsanstrengungen, die alle Qualifikationen und Bildungsabschlüsse auf ein höheres Niveau heben, nicht zu beheben.

Bildungsallianzen

Was bisher in den »zwei Kulturen« des Pädagogischen und des Ökonomischen getrennt gedacht und gefordert wird, muss in den Reformanstrengungen unseres Bildungswesens an entscheidenden Schnittstellen übersetzt und zusammengeführt werden. Neue Allianzen sind zu schaffen: Deshalb haben sich für diese Studie zum »Zukunftsvermögen Bildung« die Robert Bosch Stiftung und die Top-Management Beratung McKinsey zusammengetan. Die einen haben Expertise in der Frage, was gute Bildung auszeichnet, die anderen in der Analyse von wirtschaftlichen Entwicklungen. Sprache, Prioritätensetzungen und Reformvorschläge mögen stellenweise differieren, aber gemeinsam teilen wir die Überzeugung, dass über unsere gesellschaftliche Zukunftsbefähigung im Bildungswesen entschieden wird, ihre Bewährungsprobe muss sie auf dem (Arbeits-)Markt bestehen.

Wer sich weigert, »Bildung« als volkswirtschaftliches »Vermögen« zu sehen, wird die ihr zukommende strategische Bedeutung, besonders in einer alternden Volkswirtschaft, mit schwachem Wachstum, nicht begreifen. Sie ist im Kontext der globalen und nationalen Veränderungen unser wichtigstes Zukunftskapital. Wenn wir hier nicht investieren und die fällige Optimierung und Modernisierung unseres Bildungswesens vorantreiben, werden wir auf Vieles verzichten müssen, was uns heute selbstverständlich zur Verfügung steht. Wohlstandsverluste bedrohen immer auch die soziale Gerechtigkeit und gefährden damit das demokratische Fundament.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Bildungsreformen nur am Arbeitsmarkt auszurichten, wäre kurzsichtig – was heute notwendig ist, reicht morgen nicht hin. Das Ziel von Bildung weist immer über Beschäftigungsfähigkeit hinaus. Sie aber ohne Rücksicht auf die in der Welt der Arbeit erforderlichen Kompetenzen zu denken, wäre verantwortungslos. Sowohl in der Wirtschaft wie in unserem Bildungswesen müssen die Weichen neu gestellt werden, um Zukunftsbefähigung durch höhere Qualifizierung zu erlangen. Die Wirtschaft braucht sie, um die derzeit schon spürbare Fachkräftelücke schließen, Innovationsfähigkeit erlangen und sich die aussichtsreicheren Zukunftsmärkte erobern zu können; unser Bildungssystem braucht sie, um das demokratische Versprechen einzulösen, keinen Lernenden ohne jenes Zukunftsvermögen aus seinen Einrichtungen zu entlassen, das ihn befähigt, mit dem schnellen Wandel an Lebens- und Arbeitsverhältnissen selbstbestimmt umgehen zu können.

Auch zu Zeiten Wilhelm von Humboldts griffen Reformen in beiden Welten ineinander. Als er sein Amt antrat, befand sich Preußen in einer tiefen Krise: Die Staatskasse war leer, die Hälfte seines Staatsgebietes musste es nach der Niederlage gegen Napoleon an Frankreich abtreten; England war es wirtschaftlich unterlegen. Und doch musste sich das Land modernisieren. Das Kernstück der preußischen Reformen, die das Land erneuerten, war eine umfassende Bildungsreform. Binnen weniger Jahrzehnte lebten in Preußen so viele des Lesens, Schreibens und Rechnens kundige Bürger wie in kaum einem anderen europäischen Staat. Die von Humboldt geschaffene Universität wurde weltweit zum Maßstab und verschaffte der deutschen Wissenschaft bis ins 20. Jahrhundert eine Vormachtstellung. Preußen prosperierte.

Die Herausforderungen, vor denen wir heute stehen, sind andere als zu Zeiten einer ständisch verkrusteten Gesellschaft – der Auftrag aber ist geblieben: die Lernenden zu verantwortlichen, selbstständigen Staatsbürgern zu bilden, um das Land wieder zukunftsfähig zu machen. Unter den Bedingungen der Moderne müssen wir das Reformprogramm fortschreiben. Das heißt: Bildungswege individualisieren, um keinen durch mangelnde Förderung zurückzulassen, mehr Durchlässigkeit zugunsten von mehr Bildungsmobilität schaffen und das Personal an unseren Bildungseinrichtungen den neuen Aufgaben entsprechend professionalisieren.

Pädagogischer Paradigmenwechsel

Wollen wir in Qualität und Erfolgen unseres Bildungswesens den Standards des 21. Jahrhunderts gerecht werden, kommen wir nicht umhin, entscheidende Paradigmenwechsel einzuleiten. Mit den hier skizzierten Stichworten – Individualisierung, Durchlässigkeit und Professionalisierung – gilt es, Abschied zu nehmen von manchen herkömmlichen Vorstellungen, die das Bildungsgeschehen bei uns bis heute prägen: vom »Durchschnittsschüler«, von homogenen Lerngemeinschaften, vom Lehrer als Einzelkämpfer, von früher Auslese, starren Verwaltungsvorschriften, von abgeschotteten Teilsystemen unseres Bildungswesens, insbesondere der immer noch dem 19. Jahrhundert verhafteten Vorstellung einer grundsätzlichen Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung, die eine praxisferne Allgemeinbildung und eine bildungsferne Praxis der Berufsbildung begünstigt hat.

Moderne Bildungssysteme werden selbst zum Motor für Entwicklung und Innovation. Auch wir werden künftig unsere öffentliche Bildungseinrichtungen nach Prinzipien organisieren und gestalten müssen, die in anderen Lebensbereichen unserer Gesellschaft längst selbstverständlich sind und sich erfolgreich bewährt haben: Ja, Schüler und Studenten sind »Bildungskunden«, um die zu werben und deren Nachfrage bestmöglich zu befriedigen ist. Kontinuierliche Professionalisierung des zuständigen Personals, das dieses Unternehmen steuert und seine gesetzten Ziele erreichen soll, ist dafür erforderlich. Dazu gehört auch, Bildungserfolge zu honorieren und schlechte Schulen zu sanktionieren. Und die starren Strukturen unseres Bildungswesens müssen sich weiter öffnen, in vielen anderen Ländern sind auch Qualifikationen, nicht ausschließlich Abschlüsse anrechenbar: Der Kunde will »nachrüsten« können – so wie man einen alten durch einen energieeffizienteren Kessel ersetzen kann, ohne gleich die gesamte Heizungsanlage erneuern zu müssen.

Wir müssen – von Beginn des Bildungsweges an – viel stärker individuelle Lernpfade in unserem pädagogischen Denken und Handeln in den Blick nehmen, sowohl in den diagnostischen Instrumenten, die es dafür zu entwickeln gilt, wie auch in den Lernangeboten, die wir den Starken wie den Schwachen zur Verfügung stellen. Das verlangt einen Professionalisierungsschub des Lehr- und vor allem des Leitungspersonals an den Bildungsinstitutionen, mehr autonome Entscheidungen, aber auch verpflichtende Fort- und Weiterbildung und Rechenschaftslegung. Ferner muss für eine wesentlich dichtere Verzahnung zwischen allen Bildungseinrichtungen, vertikal wie horizontal, gesorgt werden, um besonders an den Übergängen mehr Durchlässigkeit für die kontinuierliche Fortschreibung individueller Bildungsbiographien der Lernenden zu schaffen.

Der Wandel lohnt sich – etliche von der Robert Bosch Stiftung ausgezeichnete »gute Schulen«, die ihn bereits eingeleitet haben, zeigen, dass damit nicht nur bessere und gerechtere Bildungserfolge erzielt werden, sondern alle Beteiligten durch mehr Zufriedenheit, Entlastung und Engagement davon profitieren.

Wandel umsetzen

Wir möchten in dieser Studie den Wandel nicht nur fordern, sondern auch durch erfolgreiche Umsetzungsbeispiele befördern: »best practices«, von denen wir lernen können, wie andere Länder – früher als wir – neue Weichenstellungen vorgenommen haben.

Die Rollen und damit die Fähigkeiten aller am Bildungsprozess beteiligten Akteure werden sich im Zuge des Paradigmenwechsels ändern – das Kapitel »Schulleiter professionalisieren« zeigt, dass eine um Managementfähigkeiten aufgestockte Lehrtätigkeit für diese Profession nicht ausreichend ist; Schulleitung wird ein eigenständiger Beruf, für den neue Kompetenzen und Eignung – Führungsqualität – gefordert sind, damit ein lernendes System entsteht. Andere, wie die österreichische »Leadership Academy« und das britische »National College of School Leadership« machen vor, wie diese Aufgaben zu meistern sind.

Dass solche Reformen auch in bildungsföderalistischen Strukturen bundesweit verpflichtend umgesetzt werden können, zeigt das Beispiel »Schweiz: Wandel des Schulmanagements«: Reformen müssen »Sinn machen«, ihr Nutzen und ihre Vorteile überzeugend kommuniziert werden und für alle Beteiligten erkennbar sein. Verwaltungen werden dabei daran zu messen sein, wie effizient sie Bildungsinstitutionen beim Erreichen vereinbarter Ziele unterstützen können.

Einen anderen Weg ist Großbritannien gegangen: »Instruction to deliver« hieß die unmissverständliche Aufforderung des ehemaligen Premierministers Tony Blair, der mit klar vorgegebenen Kennzahlen und Controlling-Maßnahmen eine zügige Anhebung des Bildungsniveaus im breiten Mittelfeld mit deutlichen sozialpräventiven Erfolgen »von oben« durchsetzte. Für Blair waren Bildungsfragen wohlstandsentscheidend, besonders angesichts der zunehmenden Konkurrenz durch die asiatischen Staaten.

Beide Beispiele veranschaulichen – bei unterschiedlicher Vorgehensweise –, wie in einem schwerfälligen öffentlichen Sektor neue Weichenstellungen herbeigeführt werden können; beide teilen die Grundprämisse, dass die entscheidende Ressource für nachhaltige Reformen der gemeinsame politische Wille aller Parteien ist, damit diese auch Legislaturperioden und Machtwechsel überstehen.

Auf der Agenda

Die in Deutschland anstehenden Aufgaben können hier nur angedeutet, ihre erfolgreiche Bearbeitung mit Beispielen aus anderen Ländern angeregt werden. Es braucht seine Zeit, bis sich Bildungsgewinne »materialisieren«, gleichzeitig lässt der demographische Wandel das verfügbare Zeitfenster beständig kleiner werden. In anderen Worten: Über die Möglichkeit, welchen Wachstumspfad wir einschlagen können, wird nicht in einigen Jahren, sondern heute entschieden. Dafür allerdings ist sowohl eine arbeitsmarkt- wie auch eine bildungspolitische Offensive geboten.

»Wie wir mehr Fachkräfte gewinnen« benennt den durch die Politik steuerbaren Reformbedarf und die Investitionen, die erforderlich sind, um durch eine höhere Mobilisierung von Erwerbstätigen unsere wirtschaftlichen Wachstumsaussichten zu verbessern. Unser veraltetes Steuersystem fördert durch das Ehegattensplitting den Rückzug von Frauen aus dem Erwerbsleben und benachteiligt Familien, in denen beide Elternteile arbeiten; der Mangel an flexiblen Einrichtungen der Kinderbetreuung ist mitverantwortlich dafür, dass Frauen hierzulande Familie und Beruf eher sequenziell statt parallel vereinbaren; im Wettbewerb um qualifizierte Migranten sind wir aufgrund starrer Vorschriften für dauerhafte Aufenthaltsbewilligungen der internationalen Konkurrenz hoffnungslos unterlegen. Dabei brauchen wir sie, um die Fachkräftelücke zu schließen, die heute schon in einigen Branchen zur Wachstumsbremse wird – am deutlichsten in den »wissensbasierten« Industrien: Ohne ein steigendes Potenzial an Akademikern und Facharbeitern werden wir die höhere Wachstumsraten versprechenden Zukunftsmärkte nicht erobern.

Kurzfristig können wir dabei nur auf das Reservoir beruflich bereits Qualifizierter zurückgreifen, denen seit einigen Jahren schon die Möglichkeit des Hochschulzugangs

offensteht. Eine Erhöhung der Studierendenquote ließe sich hier am wirksamsten durch eine stärkere Durchlässigkeit zum Hochschulstudium erzielen. Das Gegenteil aber ist der Fall: Die Immobilität hat zugenommen, der Anteil der beruflich qualifizierten Studienanfänger ist in den letzten Jahren gesunken. Warum nehmen – trotz der Aussicht auf höheres Einkommen und größere Arbeitsplatzsicherheit, besonders in den späten Berufsjahren – nicht mehr Berufstätige die ihnen gebotene Chance wahr? »Facharbeiter akademisch qualifizieren« analysiert die Hindernisse und unterbreitet Vorschläge, wie wir Anreize zur Erhöhung der Quote schaffen und mehr Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung erzielen können.

Die Modernisierung unseres Arbeitsmarktes verlangt nach einer Überwindung des traditionellen deutschen »Bildungsschismas« (Martin Baethge) zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, das sich einer Zeit verdankt, als die Industrie noch keine akademischen Qualifikationen brauchte. Längst aber hat sich ein sozioökonomischer Strukturwandel vollzogen, in dem diese Trennung sich zunehmend als Achillesferse unseres Bildungssystems erweist.

Zukunftsvermögen

An solchen Stellen Geld und Ideen zu investieren, zahlt sich aus: Die Szenarien von McKinsey rechnen uns die Höhe der notwendigen »Bildungsausgaben und ihre Rendite« vor. Sie zeigen: »Bildungskosten« sind keine Kosten, sondern eine Investition in die Zukunft, die sich für den Einzelnen, für die Unternehmen, für den Staat und die Sozialkassen rechnet. Immer mehr Eltern in Deutschland sind auch bereit, in die Bildungsqualität ihrer Kinder viel Geld zu investieren. Die Gesamtausgaben für Nachhilfe zeigen das ebenso wie die zunehmenden Auslandsaufenthalte von Gymnasiasten, die trotz erheblicher Kosten vermehrt als Ergänzung einer rein nationalen Schulkarriere nachgefragt werden.

Aber nicht alle Bürger verfügen über die privaten Mittel, um verstärkt in das Bildungsvermögen ihrer Kinder zu investieren. Hier ist die Verantwortung des Staates gefordert. Andere europäische Länder haben dementsprechend längst umgedacht und ihre Bildungsinvestitionen erhöht, aber auch Vereinbarungen der Sozialpartner ermöglicht, die diese mit in die Verpflichtung für eine höhere Qualifizierung von Erwerbstätigen einbinden. Auch bei uns ist das verstärkte Engagement von Unternehmen gefordert – sie profitieren von mehr Höherqualifizierten, an denen sie ein vitales wirtschaftliches Interesse haben; nachahmenswerte Beispiele für diese Wahrnehmung von Verantwortung gibt es. Und die Hochschulen könnten sich – dem Vorbild anderer Länder folgend – noch viel stärker beruflich Qualifizierten ohne herkömmliche Studienberechtigung öffnen, um ihnen durch Mentoring und Tutoring zu einem Studienerfolg zu verhelfen.

Die Politik ist gefordert, den Wandel voranzutreiben, seine Umsetzung durch geeignete Instrumente und die Einrichtung entsprechender Scharniere zu fördern und so breiteren Bevölkerungsgruppen die Möglichkeit zu eröffnen, ein höheres Bildungsvermögen zu erwerben. Am Anfang, das zeigen alle hier versammelten Beispiele anderer Länder, steht der unbedingte Wille zur Reform. In einer Demokratie obliegt dieser nicht nur den politischen Entscheidungsträgern. Er fordert die Beteiligung und damit

auch die Verantwortlichkeit aller ein. Die »Bruchstellen«, vor denen wir heute – wirtschafts- wie bildungspolitisch – stehen, machen ein Umdenken nötig: Wir müssen begreifen, dass Bildung sich auszahlt. Mit ihr erwerben wir Zukunftsvermögen. Zukunft wird uns nicht geschenkt. Wir können sie nur erobern. »Zukunftsvermögen Bildung« möchte zu einem solchen Aufbruch anstiften.

Dr. Ingrid Hamm
Geschäftsführerin, Robert Bosch Stiftung

Nelson Killius
Principal, McKinsey & Company

2
Wie wir mehr Fachkräfte gewinnen
Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Maßnahmen

Ob ein Land erfolgreich wirtschaftet oder nicht, hängt immer stärker von der Bildung seiner Bürger ab: Eine hohe Bildungsbeteiligung – in allen Phasen des Lebens – entscheidet darüber, welche Volkswirtschaften sich im globalen Wettbewerb behaupten können.

Eine alternde und demographisch schrumpfende Gesellschaft wie die unsere, die künftig immer weniger Erwerbstätige, zugleich aber immer mehr »Abhängige« hat, Menschen, die sie versorgen muss, gerät in die »demographische Zange«. Dieser wird sie nur dann entkommen, wenn es ihr gelingt, alle Reserven an Erwerbsfähigen zu heben, diese durch möglichst hohe Qualifikationen zu höherer Wertschöpfung wie zu einem längeren Arbeitsleben zu befähigen und überdies bildungspolitisch Weichenstellungen vorzunehmen, die für einen breiten Nachschub an Hochqualifizierten – weit über das heutige Niveau hinaus – sorgen. Andernfalls sind wir international nicht wettbewerbsfähig und werden weder Innovationen hervorbringen, noch jenes Wachstum erzielen, das wir zur Finanzierung unserer bisherigen staatlichen Leistungen brauchen.

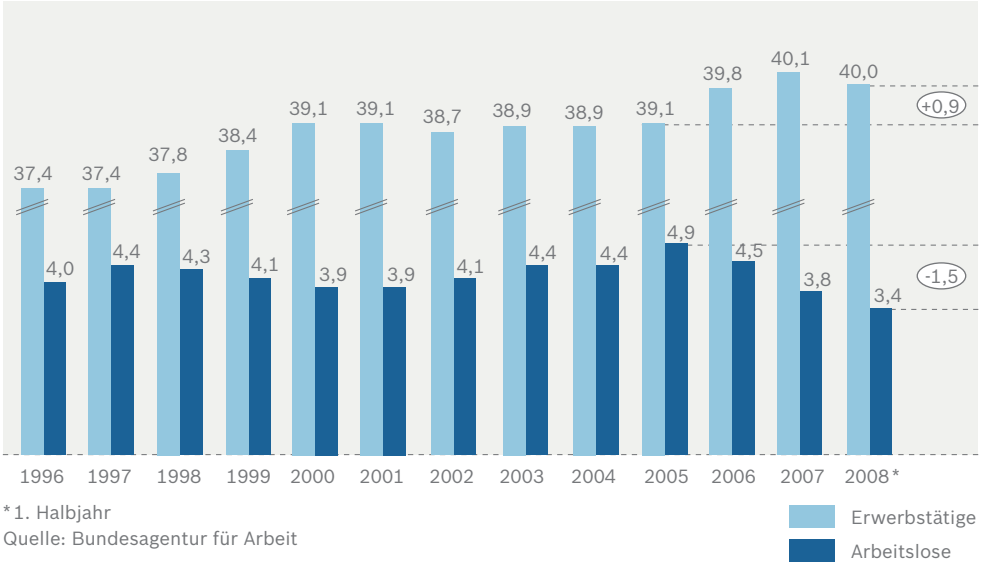
Angesichts des demographischen Wandels haben wir keine Zeit mehr zu verlieren: Schon bis 2020 tut sich eine eklatante Lücke an qualifizierten Fachkräften auf, die wir zur Sicherung unseres derzeitigen Wachstums- und Wohlstandsniveaus bräuchten. Wir werden – das zeigt das folgende Kapitel »Reserven für den Arbeitsmarkt heben« – diese Lücke selbst dann nicht schließen können, wenn es uns gelänge, durch erheblich verbesserte Zugangsbedingungen mehr gut ausgebildete Frauen und mehr qualifizierte Migranten als heute anzuwerben; der Bedarf, so zeigen unsere Berechnungen für alle Maßnahmen, mit denen wir das »Bildungskapital erhöhen« können, ist in dem kurzfristigen Zeitraum auch nicht durch bildungspolitische Anstrengungen allein zu decken; Bildung ist ein schwerer Tanker, der sich nicht von heute auf morgen in eine andere Richtung manövrieren lässt – was wir heute investieren, zahlt sich erst Jahre später für die Gesellschaft aus.

Nur wenn arbeitsmarkt- und bildungspolitische Maßnahmen konzertant ineinander greifen, werden wir das zur Schließung der Lücke benötigte Potenzial an Fachkräften gewinnen und damit zugleich die bildungspolitischen Weichenstellungen vornehmen, die unser Bildungswesen zukunftsfähiger machen. Denn die Lücke bis 2020 ist nur das Menetekel an der Wand: Der Bedarf an höher Qualifizierten wird uns auch über 2020 hinaus begleiten – er kennzeichnet grundsätzlich den Wandel von der Industrie- zu einer wissensbasierten Gesellschaft. Bisher zeigt sich unser Bildungswesen dieser Aufgabe nicht hinreichend gewachsen: genügend junge Menschen mit jenen Kompetenzen auszurüsten, die sie zum aussichtsreichen Wettbewerb auf dem globalisierten Arbeitsmarkt befähigen und ihnen ermöglichen, die Folgen des demographischen Wandels tragen zu können. Seine Engpässe, an denen Stau entsteht, Abbrüche in viel zu hoher Zahl erfolgen, müssen durch neue pädagogische Paradigmen geöffnet werden, deren Leitbilder Individualisierung, Durchlässigkeit und Professionalisierung heißen – an ihnen haben wir uns zur Berechnung der Investitionsfelder in dem Kapitel »Bildungskapital erhöhen« orientiert. Sie in der Reform unseres Bildungswesens konsequent umzusetzen, heißt, Kapital einzusetzen. Dies als schlichten Kostenfaktor anzusehen ist falsch. Es ist Kapital, das »arbeitet«, eine Investition, die erhebliche Renditen abwirft – sowohl für den Einzelnen wie für den Staat. Damit würde unser Bildungssystem Anschluss an die veränderten Wirklichkeiten des 21. Jahrhunderts gewinnen und bessere wie gerechtere Ergebnisse produzieren.

Reserven für den Arbeitsmarkt heben

Die im Mai 2008 von McKinsey veröffentlichte Studie »Deutschland 2020«, die die Wachstumschancen der deutschen Wirtschaft untersucht, hat in ihren Analysen einen erheblichen Bedarf an Fachkräften ermittelt, die wir bis 2020 zusätzlich brauchen, um das bisherige Niveau an Lebens- und Sozialstandards aufrechterhalten zu können. Das Ergebnis mag irritieren – musste man durch die jahrelang vermeldete steigende Zahl an Arbeitslosen doch eher den bedrückenden Eindruck gewinnen, dass es hierzulande für immer mehr Menschen keine Arbeit mehr gibt. Erst in jüngerer Zeit schien es wieder aufwärts zu gehen: Die Bundesagentur für Arbeit meldete sinkende Arbeitslosenzahlen, was allerdings weniger ein Anzeichen dafür ist, dass es »mehr Arbeit« gibt, sondern eher dafür, dass weniger Menschen Arbeit suchen. Der Rückgang der Arbeitslosigkeit schlägt sich nur in einer geringen Zunahme der Erwerbstätigkeit nieder. Deren Zahl, das zeigt die Statistik, hat sich seit dem Jahr 2000 nur geringfügig erhöht.

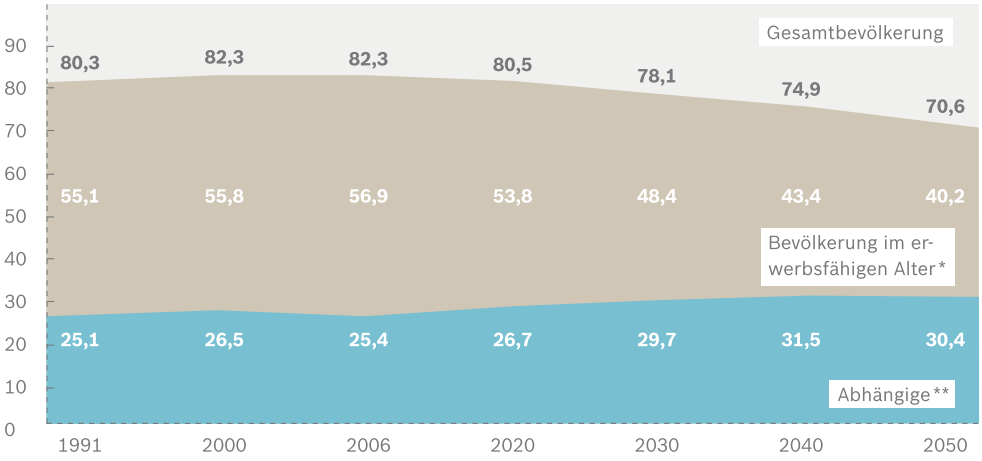
Erwerbstätige und Arbeitslose [in Mio.]



*1. Halbjahr
Quelle: Bundesagentur für Arbeit

Dabei sind es hauptsächlich jene rund 40 Millionen Menschen, die unser Gemeinwesen mit Steuern und Abgaben finanzieren. Sie erarbeiten den Gewinn, auf den die Unternehmen Steuern zahlen. Sie kommen mit ihren Sozialversicherungsbeiträgen für die Altersversorgung von mehr als 20 Millionen Rentnern auf, für die Krankenversicherung auch von Kindern und nicht arbeitenden Ehepartnern, für das Arbeitslosengeld I und sie finanzieren mit ihren Steuern die allgemeinen Staatsausgaben – Straßen, Kindergärten oder Polizeikräfte usw. – Leistungen, die uns allen zu Gute kommen. Ihre Zahl ist auf einem Höchststand seit dem Zweiten Weltkrieg angekommen. Das verdankt sich den »Babyboomern«, den geburtenstarken Jahrgängen der 1960er Jahre. Wenn sie in den kommenden Jahren in Rente gehen, wird die Zahl der Erwerbsfähigen zwischen 15 und 65 Jahren, die dem Arbeitsmarkt aktiv zur Verfügung stehen, stark abnehmen[1]. Die Personen, denen die Finanzierung unseres Gemeinwesens obliegt, werden also immer weniger. Das liegt vor allem an der demographischen Entwicklung.

Prognose zur Bevölkerungsentwicklung [in Mio.]



*15 bis 65 Jahre
**Unter 15 oder über 65 Jahre
Quelle: Statistisches Bundesamt, McKinsey

Der demographische Wandel

Deutschland gehört zur Spitze im europaweiten Doppeltrend von steigender Lebenserwartung und sinkenden Geburtenraten. Unsere Bevölkerung schrumpft und altert; der sinkenden Zahl an Erwerbsfähigen steht eine steigende Zahl an »Abhängigen«, d.h. Kindern und Älteren gegenüber, die es zu versorgen gilt. Diese »demographische Zange« strapaziert unsere sozialen Sicherungssysteme. Für die gegenwärtig 40 Millionen Erwerbstätigen, die diese Aufgabe schultern müssen, spielt es keine Rolle, ob ihre Sozialversicherungsbeiträge Rentner oder Arbeitslose finanzieren, die monetäre Belastung bleibt die gleiche. Entscheidend ist, dass sich diese Aufgabe auf immer weniger Schultern verteilt. Anders gesagt: So bedrückend für jeden Einzelnen der Zustand von Arbeitslosigkeit auch ist – für die Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft und ihrer sozialen Sicherungssysteme ist nicht die Zahl der Arbeitslosen der entscheidende Indikator, sondern die Quote der Erwerbstätigen, jener Wert, der angibt, welcher Anteil der Personen im erwerbsfähigen Alter tatsächlich einer Erwerbsarbeit nachgeht und somit zur Finanzierung des Gemeinwesens beiträgt. Wir müssen alles tun, um sie zu erweitern, wenn wir unsere staatlichen Leistungen und unser Wachstum sichern wollen. Denn auch die Arbeitswelt bleibt nicht unberührt von dem knapper werdenden Kontingent an jüngeren Erwerbsfähigen – der Wettbewerb um die gut qualifizierten unter ihnen wird zunehmen, um dem wachsenden Bedarf an Fachkräften zu entsprechen.

Um das Verhältnis der Erwerbstätigen zur Gesamtbevölkerung etwa auf dem heutigen Stand zu halten, müssten wir die Erwerbstätigenquote von heute knapp 70% bis 2020 auf 76% steigern, was ehrgeizig (EU15-Durchschnitt: 67%), aber durchaus möglich ist, wie die Beispiele Schweden (74%), Niederlande (76%) und Dänemark (77%) zeigen. Dazu allerdings müssen wir alle Reserven auf dem Arbeitsmarkt heben. Da aber, wie

1 Die schrittweise Anhebung des gesetzlichen Renteneintrittsalters auf 67 Jahre wird theoretisch bis zu etwa 2 Millionen zusätzlichen Personen im erwerbsfähigen Alter führen. Das kann den Trend jedoch höchstens verzögern, nicht aufhalten.

sich zeigen wird, diese Reserve in Summe nicht ausreichend qualifiziert ist, brauchen wir zudem gezielte Investitionen in unser Bildungssystem – zur nachbessernden Höherqualifizierung all jener, die bereits im Arbeitsmarkt sind, wie auch zur Steigerung des qualifizierten Potenzials an jüngeren Alterskohorten, die von unten nachrücken.

Schon bis 2020 lässt sich die nötige Mobilisierung zur Schließung der Fachkräftelücke nicht allein durch arbeitsmarktpolitische Maßnahmen erreichen – nur ein Bruchteil der benötigten akademisch qualifizierten Kräfte lässt sich so gewinnen; auch aus unserem Schulsystem dürften diese in dem Zeitfenster bis 2020 nur höchst begrenzt hervorgehen: Die Zahl der Abiturienten ist zwar leicht gestiegen, aber es sind im Vergleich mit anderen Ländern insgesamt zu wenige, denen bei uns – auch aufgrund der sozialen Selektivität unseres dreigliedrigen Schulsystems – der uneingeschränkte Hochschulzugang offensteht. Im zeitlichen Horizont unseres Szenarios bis 2020 werden wir den benötigten Fachkräftebedarf nur noch durch eine Erhöhung der Studienberechtigtenquote decken können. Die dafür erforderlichen bildungspolitischen Maßnahmen haben wir in dem Kapitel »Facharbeiter akademisch qualifizieren« benannt.

Längerfristig bleibt einer schrumpfenden Bevölkerung allein der Weg über eine höhere Bildungsbeteiligung in der ganzen Breite aller Lernenden, um sich gegen den demographischen Wandel mit einem hohen Wohlstandsniveau zu behaupten. Bis 2050 müsste die Erwerbstätigenquote dafür auf über 90% steigen, um weiterhin eine Relation zwischen Erwerbstätigen und Gesamtbevölkerung wie heute zu haben. Eine Zielmarke, die ziemlich unrealistisch erscheint, zumal ein erheblicher Teil der Erwerbsfähigen (zwischen 15 und 67 Jahren), die wir mobilisieren könnten, sich noch in schulischer oder universitärer Ausbildung befinden dürfte. Der Ausweg aus der demographischen Zange besteht in einer besseren (Aus-)Bildung der Erwerbstätigen, um dadurch eine deutlich höhere Wertschöpfung zu erzielen.

Wir wissen, dass die sogenannte volkswirtschaftliche Wertschöpfung mit zunehmendem Bildungsgrad steigt. Ein Ingenieur leistet mit seiner Arbeit einen finanziell höheren Beitrag zum Unternehmensgewinn und damit auch zum gesellschaftlichen Wohlstand als ein Facharbeiter. Und dieser mehr als ein Ungelernter. Dieses Bildungsvermögen durch höhere Qualifizierung spiegelt sich nicht zuletzt auch im jeweiligen Einkommen wider. Der Bedarf an gut ausgebildeten, hoch qualifizierten Arbeitskräften wird auch weiterhin – über 2020 hinaus – zunehmen. Der demographische Wandel hat die Nachfrage nach Hochqualifizierten nur entscheidend verschärft und uns deutlich vor Augen gehalten: Bildungsarmut erzeugt Wachstumsarmut. Wenn wir daher den Lebensstandard unserer Gesellschaft und ein funktionierendes Gemeinwesen mit all den sozialen Aufgaben erhalten wollen, die wir von ihm erwarten, führt an einer Modernisierung unseres Bildungswesens zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung aller kein Weg vorbei.

Die Present-Value-Berechnung

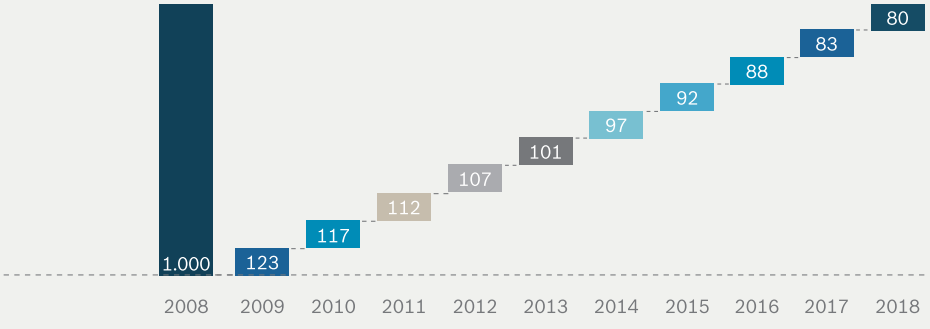
Zur Berechnung des volkswirtschaftlichen Schadens, der Investitionskosten von Maßnahmen sowie der Summe, die die Gesellschaft dadurch spart oder gar verdient, haben wir die sogenannte »Present-Value-Methode« herangezogen. Im Unterschied zu der in der gesellschaftlichen Debatte häufig verwendeten einfachen Aufsummierung zieht sie den Zeitwert des Geldes in Betracht.

Ein einfaches Beispiel: Nehmen wir an, ein Unternehmen investiert im Jahr 2008 in eine Maschine 1 Million Euro, um damit in den nächsten 10 Jahren Güter zu produzieren, mit denen es jedes Jahr nach Abzug der Betriebs- und Einkaufskosten einen Überschuss von 110.000 Euro erwirtschaftet. Die Maschine hat eine Lebensdauer von 10 Jahren. Dann würde die einfache Summenbetrachtung ergeben, dass sich diese Investition lohnt, da in Summe 1,1 Millionen Euro verdient werden, die Maschine aber nur 1 Million Euro gekostet hat.

Die »Present-Value-Methode« zieht nun in Betracht, dass 110.000 Euro, die das Unternehmen im 10. Jahr verdient, heute weniger wert sind als 110.000 Euro, die schon 2008 verdient werden. Das liegt daran, dass heute nur 67.530 Euro angelegt werden müssten, um bei einem Zinssatz von 5% in 10 Jahren genau 110.000 Euro herauszubekommen. Für die 110.000 Euro, die im nächsten Jahr mit der Maschine verdient werden, müssten heute 104.762 Euro angelegt werden. 5% Zinsen auf diese Summe sind 5.238 Euro, zusammen wären das nächstes Jahr 110.000 Euro.

Zeitwert des Geldflusses [in Tsd. EUR]

Geldfluss	-1.000	130	130	130	130	130	130	130	130	130	130
Zinsfaktor	–	$1{,}05^{1}$	$1{,}05^{2}$	$1{,}05^{3}$	$1{,}05^{4}$	$1{,}05^{5}$	$1{,}05^{6}$	$1{,}05^{7}$	$1{,}05^{8}$	$1{,}05^{9}$	$1{,}05^{10}$



Quelle: McKinsey

Berechnet man nun den heutigen Wert für jeden Jahresverdienst entsprechend, so erhält man den Betrag, den die Maschine heute kosten darf. Er beträgt rund 850.000 Euro. Das heißt, effektiv hat das Unternehmen mit der Investition in diese Maschine einen Verlust von 150.000 Euro gemacht, auch wenn die Summe der Zahlungsströme

positiv ist. Umgekehrt muss man durch diese Investition bei 5% Zinsen jedes Jahr knapp 130.000 Euro verdienen, damit sie so lohnend ist wie ein Sparguthaben auf der Bank. Zieht man nun in Betracht, dass unternehmerisches Handeln risikoreicher ist als eine Spareinlage, (die Maschine kann kaputt gehen, es kommt ein neues Produkt auf den Markt, wodurch weniger verkauft wird etc.), so wird ein Zins von 5% nicht ausreichen. Daher hat ein Unternehmer nur dann wirklich Geld verdient, wenn er mit heutigem Geldwert mehr einnimmt als investiertes Kapital plus Kapitalkosten (Zinsen).

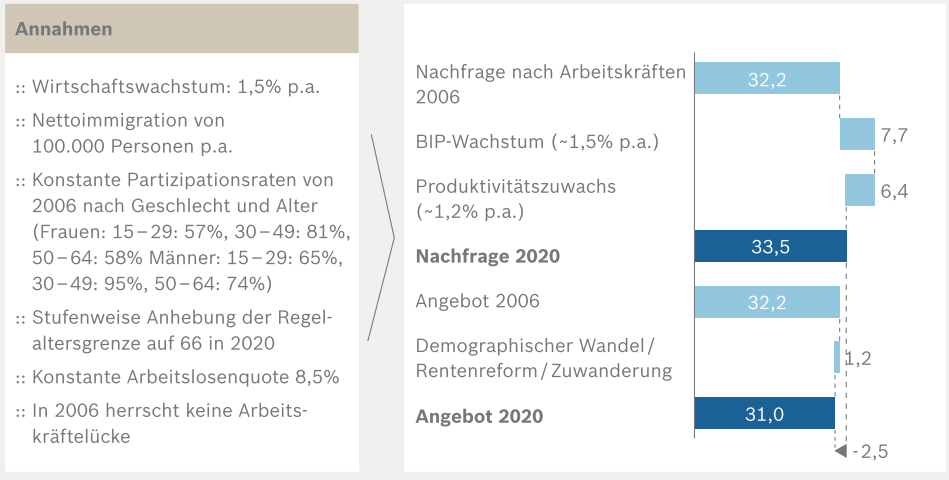
So betrachten wir auch die Investitionskosten für Arbeitsmarkt- und Bildungsmaßnahmen. Sie müssen einen Geldrückfluss »erwirtschaften«, der nicht nur einfach aufsummiert mehr ist als die Investition, sondern der unter den oben genannten Gesichtspunkten immer noch positiv ist. Nur dann rentieren sie sich wirklich.

Zur Veranschaulichung haben wir die zu erwartenden Renditen in einen Sparbuchzins umgerechnet. Dazu fragen wir, ab welchem Zins wird es attraktiver, das Geld auf der Bank anzulegen anstatt es in Bildung zu investieren.

Wertschöpfungsverlust durch Fachkräftemangel

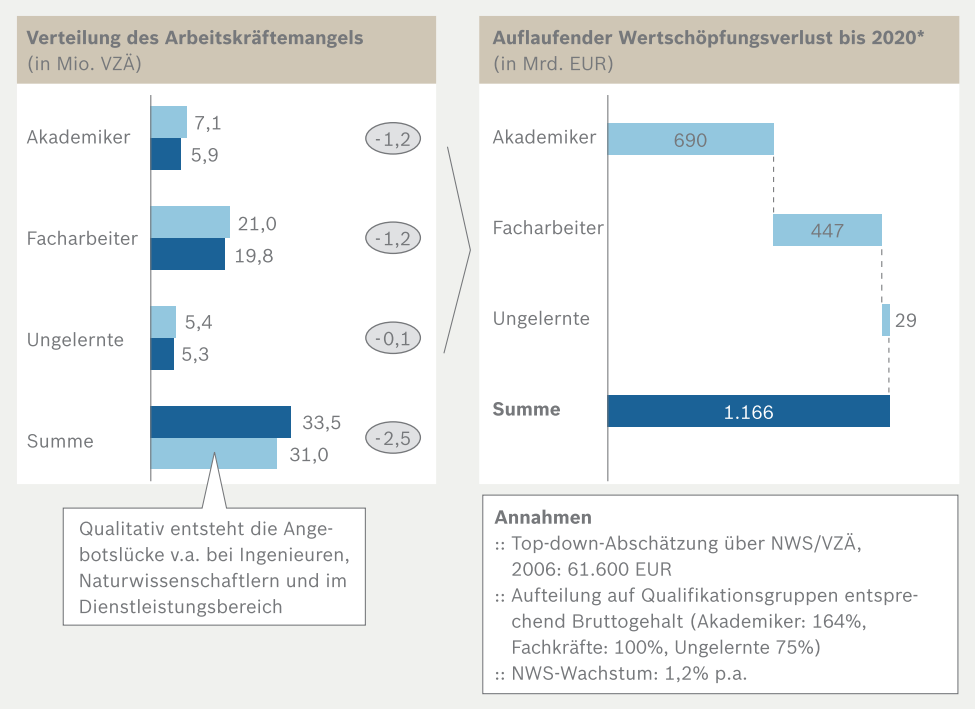
Die Studie »Deutschland 2020« kommt zu dem Ergebnis, dass selbst unter einem konservativen Basisszenario von jährlich 1,5% Wirtschaftswachstum bis 2020 rund 2,5 Millionen Vollzeiterwerbstätige fehlen. Den Löwenanteil davon stellen 2,4 Millionen Fachkräfte, die sich aus 1,2 Millionen akademisch Qualifizierten und aus 1,2 Millionen Facharbeitern zusammensetzen.

Bei einem Wachstum von 1,5% p.a. droht auf Grund des demographischen Wandels 2020 ein Arbeitskräftemangel von rund 2,5 Millionen Vollzeitäquivalenten (VZÄ) [in Mio. VZÄ]



Quelle: Statistisches Bundesamt (Mikrozensus), Eurostat (Arbeitskräfteerhebung), Prognos, McKinsey

Der Arbeitskräftemangel von rund 2,5 Mio. Vollzeitäquivalenten führt zu einem Wertschöpfungsverlust von fast 1.200 Mrd. EUR



*Barwert in 2008 bei 5% Diskontierungszinssatz
Quelle: VGR, Eurostat (Arbeitskräfteerhebung), McKinsey

Der aus diesem Fehlbestand resultierende volkswirtschaftliche Gesamtschaden (durch entgangenes Wachstum) lässt sich beziffern: Er beläuft sich bis 2020 auf etwa 1,2 Billionen Euro[2].

Diese Zahl stellt den heutigen Gegenwert der Summe des Verlustes dar, der Jahr für Jahr bis 2020 aufläuft und jährlich größer wird. Wir haben dabei Kapitalkosten von 5% veranschlagt, was für eine gesamtgesellschaftliche Betrachtung angesichts der Renditen für Bundesanleihen mit 30-jähriger Laufzeit von gegenwärtig etwa 4,8% realistisch erscheint.

Um den Verlust von 1,2 Billionen Euro anschaulicher zu machen, können wir ihn auch auf den Zeitraum eines Jahres »übersetzen«. 2020 beispielsweise würden der Volkswirtschaft rund 240 Milliarden Euro entgehen, davon 120 Milliarden dem Staat durch entgangene Steuereinnahmen und durch entgangene höhere Beiträge zur Sozialversicherung. 2006 wurden von der gesetzlichen Krankenversicherung für Gesundheitsleistungen 140 Milliarden Euro aufgewendet – ein solcher Vergleich verdeutlicht die Dimension des Verlustes. Und er zeigt: Wenn wir uns Einnahmeausfälle in solchen

2 Zu der Bezifferung der Schadenssume von 1,2 Billionen sind wir durch eine Top-Down-Abschätzung über die volkswirtschaftliche Rechengröße der Netto-Wertschöpfung der Arbeitskräfte gelangt; deren Plausibilität haben wir durch eine Bottom-up-Berechnung überprüft.

Größenordnungen volkswirtschaftlich erlauben, werden entweder die Sozialabgaben und/oder die Steuersätze für die Erwerbstätigen unausweichlich auf ein nicht mehr sozial verträgliches Niveau angehoben werden müssen; oder es drohen – politisch ebenfalls kaum durchsetzbar – erhebliche Leistungskürzungen in der gesetzlichen Krankenversicherung und/oder der Rente. Die Summe von 1,2 Billionen Euro setzt sich im Wesentlichen aus den Verlusten von vier gesellschaftlichen Gruppen zusammen:

:: Arbeitnehmer: Wer gar nicht über die auf dem Arbeitsmarkt gebrauchten Qualifikationen verfügt oder nur ein niedriges Qualifikationsniveau zu bieten hat, erwirbt weniger Einkommen;
:: Arbeitgeber: Mit jedem Beschäftigten verdient ein Arbeitgeber Geld durch das Produkt, das er herstellt, oder die Dienstleistung, die er verrichtet; die Wertschöpfung steigt mit der Höherqualifizierung der Beschäftigten;
:: Staat: Steuereinnahmen – wie Einkommensteuer, Gewinnsteuern, um nur die größten zu nennen – füllen die Haushaltskasse; höhere Einkommen schaffen darüber hinaus sekundäre Effekte durch größeren Konsum und die dabei zu erzielenden Mehrwertsteuereinnahmen;
:: Sozialkassen: durch Sozialversicherungsbeiträge, die bei höheren Einkommen steigen.

Fazit: Alle haben zu verlieren, wenn wir weitermachen wie bisher – im Umkehrschluss aber heißt das auch: Alle haben zu gewinnen, wenn wir mehr in eine höher qualifizierende Bildung – und andere Maßnahmen – investieren, um die Fachkräftelücke zu schließen.

Steigerung der Erwerbstätigenquote

Die Branchen-Analysen für die McKinsey-Studie »Deutschland 2020« haben gezeigt, dass das deutsche Wachstumsmodell seit zehn Jahren fast ausschließlich auf Produktivitätsgewinnen zu Lasten der Beschäftigten beruhte, nicht aber auf beschäftigungswirksamen Neuerungen. Dieses Konzept stößt heute an seine Grenzen. Auch für die deutsche Wirtschaft ist deshalb ein Umschalten erforderlich: Sie muss sich mehr als bisher Wachstumsfelder durch Innovationen erschließen.
Dafür sprechen mehrere aus unseren Analysen gewonnene Argumente:

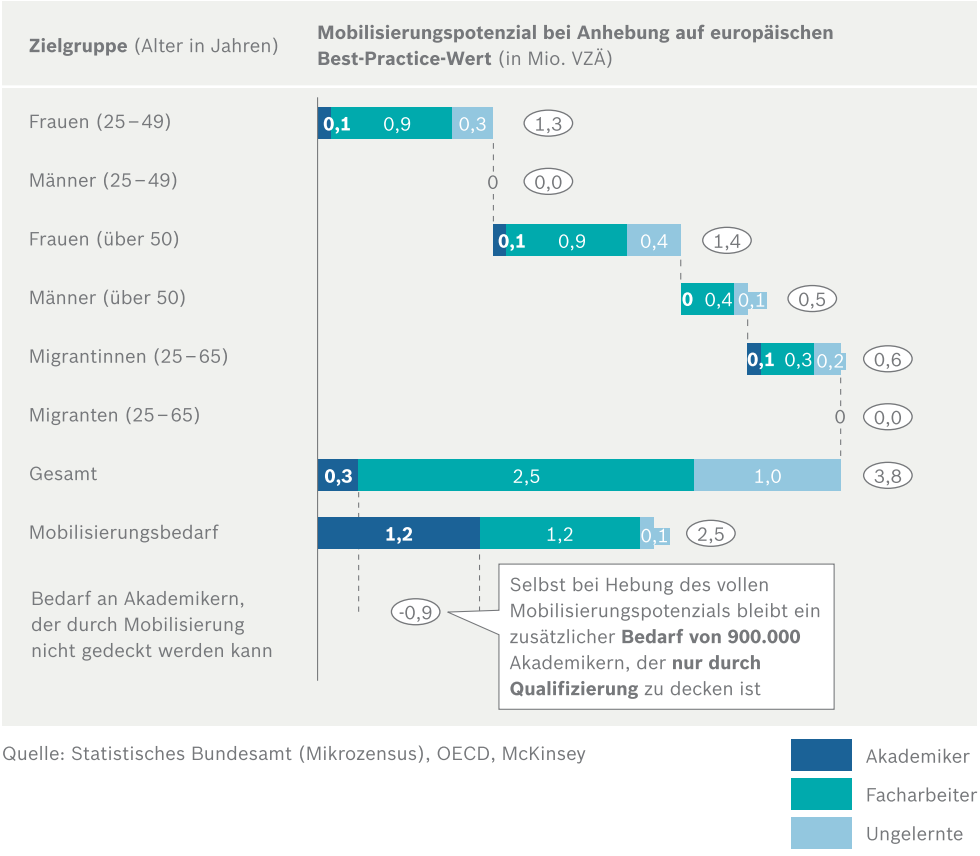
1. Unsere Studie »Deutschland 2020« zeigt, dass Produktivitätssteigerungen durch Rationalisierung nur noch zu hohen Kosten erreichbar sind – sie würden enorme finanzielle Investitionen erforderlich machen, deren Rendite ungewiss ist.

2. Die deutsche Produktivität ist im Vergleich etwa zur osteuropäischen fast doppelt so hoch. Rationalisierungsgewinne ließen sich also viel effektiver auf dem niedrigeren osteuropäischen Niveau erzielen. Die Firmen würden ihre Produktion schlicht dorthin auslagern, wenn sie hier die benötigten Fachkräfte nicht mehr bekommen. Damit aber fiele auch die Wertschöpfung – und das entsprechende BIP-Wachstum – in anderen Ländern, nicht bei uns an. Mittelfristig würde die Verlagerung der Produktion auch noch die Verlagerung der Entwicklung nach sich ziehen, was weitere Wertschöpfungsverluste für Deutschland mit sich brächte.

3. Und schließlich ist künftig mit eher geringeren Wachstumsraten in Deutschlands traditionellen Schlüsselindustrien, wie der Automobilindustrie und dem Maschinenbau, zu rechnen, mit eher höheren Wachstumsraten hingegen in den Zukunftsmärkten der Biotechnologie und der Clean-tech, der Embedded-Software und der Industrie-Hightech. Diese Branchen wachsen aber vor allem durch kontinuierliche Innovationen; sie sind durch den Mangel an akademischen Fachkräften besonders blockiert.

Wenn unsere Volkswirtschaft künftig weniger Erwerbstätige hat, so werden diese, selbst bei moderaten Wachstumszielen, eine deutlich höhere Wertschöpfung erbringen müssen. Dafür brauchen wir vor allem mehr beruflich und akademisch Höherqualifizierte. Wir haben im Folgenden untersucht, wie viele von ihnen bei Hebung von bisher nur unzulänglich erschlossenen Arbeitsmarktreserven zu gewinnen wären. Würden wir die Erwerbstätigenquote und die durchschnittliche Arbeitszeit auf europäisches Best Practice-Niveau erhöhen, so könnten wir damit zu zusätzlichen 3,8 Millionen Vollzeitbeschäftigten (im Folgenden VZÄ) kommen, vor allem durch die stärkere Beteiligung von Frauen, älteren Erwerbstätigen und Migranten am Arbeitsmarkt. Alle drei Gruppen sind auf dem heutigen Arbeitsmarkt unterrepräsentiert, bieten aber noch erhebliche Reserven, sofern die nötigen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eine Erwerbstätigkeit erleichtern oder gar begünstigen.

Bei Fortschreibung des aktuellen Qualifizierungsstands lässt sich der Bedarf an Akademikern 2020 nicht decken



Quelle: Statistisches Bundesamt (Mikrozensus), OECD, McKinsey

Wir haben analysiert, welche hemmenden Faktoren für die unterdurchschnittliche Präsenz dieser drei Gruppen auf dem Arbeitsmarkt zu benennen sind und welche Maßnahmen geeignet wären, sie zahlenmäßig stärker und mit einem höheren Zeiteinsatz in die Erwerbsarbeit zu bringen – immer unter der Maßgabe, wie wir dabei zu mehr Facharbeitern und Akademikern kommen; passgenau lassen sich solche Maßnahmen nicht justieren, sie bringen auch »Streuverluste« mit sich. Addiert man die Ergebnisse aller im Folgenden dargestellten Einzelmaßnahmen auf, kommen wir auf geschätzte rund 1,5 Millionen VZÄ, die zusätzlich mobilisiert werden können. Aber bei weitem nicht alle weisen die gesuchten höheren Qualifikationen auf. Unter ihnen lassen sich bestenfalls weitere 300.000 Akademiker finden, fast ausschließlich Frauen – gemessen am ermittelten Bedarf von 1,2 Millionen Akademikern bleibt damit immer noch eine Lücke von mindestens 900.000 Akademikern.

Will man diese verringern, müssen Anreize zur Aufnahme der Erwerbstätigkeit geschaffen werden. Wir haben hierfür mehrere mögliche Einzelmaßnahmen auf die angestrebten beschäftigungspolitischen Effekte und »Qualifizierungsgewinne« untersucht – der Ausbau des Kinderbetreuungsangebots, um Frauen den Entschluss zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit zu erleichtern; die Einführung einer Individualbesteuerung, damit sich das zweite Einkommen in einer Ehe auch rechnet; eine stärkere steuerliche Begünstigung von haushaltsnahen Dienstleistungen; die Abschaffung der staatlichen Subventionierung der Altersteilzeit, die zu viele Erwerbstätige vom Arbeitsmarkt abzieht; und eine qualifizierte Zuwanderungspolitik. Alle diese Maßnahmen erzielen nicht nur beschäftigungspolitische, sondern überdies soziale Gewinne.

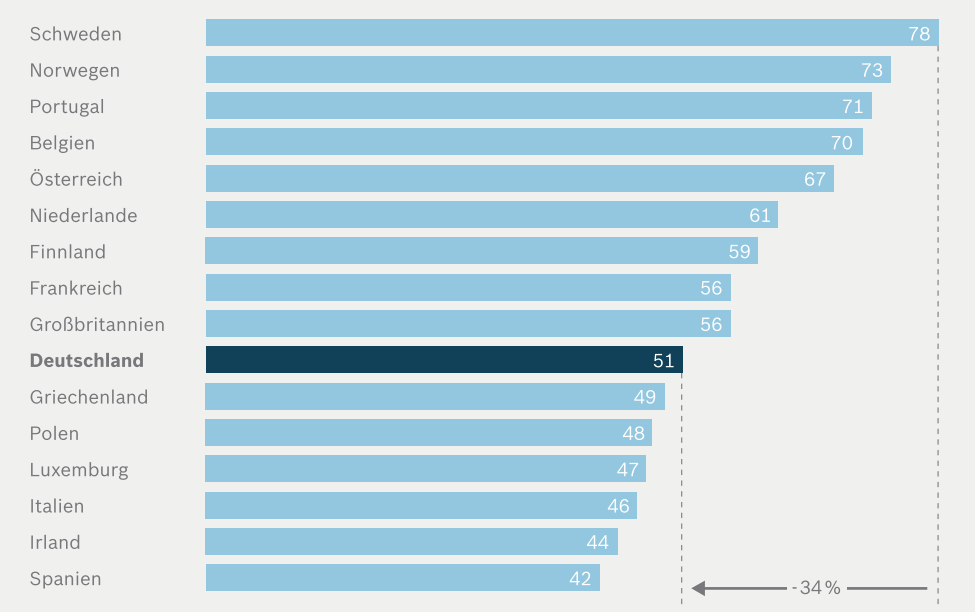
Ausbau des Kinderbetreuungsangebots für Unter-Dreijährige

In der Erwerbstätigenquote schneiden Deutschlands Frauen im Vergleich mit anderen auf den ersten Blick nicht schlecht ab – sie liegt mit knapp 60% leicht über dem europäischen Durchschnitt. Anders hingegen sieht es bei der durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit aus, sie ist im europäischen Vergleich niedrig: Mit 28 bis 30 Stunden pro Woche liegt Deutschland hier in Europa vor den Niederlanden und der Schweiz auf dem drittletzten Platz. Spitzenreiter unter den EU-15 ist Griechenland mit 39,2 Stunden. Wenn sie Kinder bekommen, ziehen sich deutsche Frauen stärker aus dem Arbeitsleben zurück. Sie wechseln auf Teilzeitarbeit über. Bei dieser Quote rangieren deutsche Mütter im obersten Drittel in der EU (ca. 60% bei Müttern mit Kindern von 0-6 Jahren, rund 73% bei Müttern mit Kindern zwischen 6 und 11 Jahren.) Zum Vergleich: In Frankreich liegt die Teilzeitquote von Müttern erheblich niedriger, nämlich bei 36% bzw. 40%, in Finnland sind gar nur 16% der erwerbstätigen Mütter teilzeitbeschäftigt.

Im europäischen Vergleich ist ein Zusammenhang zwischen Kinderbetreuungsangeboten und weiblicher Erwerbstätigkeit festzustellen. Länder, in denen eine familienfreundliche Infrastruktur an Kindergärten und Kindertagesstätten existiert, haben nicht nur höhere Geburtenzahlen, sondern auch erheblich höhere Quoten an erwerbstätigen Frauen, besonders unter den höher qualifizierten, die auf eine eigene berufliche Karriere nicht verzichten wollen. Dass wir hingegen qualifizierte Frauen, die eine höhere Ausbildung hinter sich haben, für den Arbeitsmarkt verlieren oder

Jahre später nur unter Wert, häufig auf Teilzeitbasis unzulänglich in die Erwerbstätigkeit integrieren, ist eine volkswirtschaftliche Verschwendung. Auch deswegen muss dafür gesorgt werden, dass sich Familie und Beruf für beide Partner gleichberechtigt vereinbaren lassen.

Erwerbstätigenquote von Müttern mit Kindern unter 6 Jahren [in Prozent]



Quelle: OECD Economic Outlook 2001, OECD 1997–2000

Wir gehen davon aus, dass die Initiative der Bundesregierung, bis 2013 500.000 neue Betreuungsplätze für Unter-Dreijährige einzurichten, selbst bei einer unterdurchschnittlichen Arbeitszeit von Müttern zu 300.000 zusätzlichen Vollzeitäquivalenten bis 2020 führt – sofern die Kinderbetreuungsplätze bevorzugt an Eltern vergeben werden, die beide berufstätig sind. Zudem müsste die zur Zeit noch diskutierte »Erziehungsprämie« von monatlich 150 Euro an Eltern, die keinen Betreuungsplatz für ihr Kind in Anspruch nehmen wollen, vom Tisch. Ein solches Instrument verhindert eher die Erwerbstätigkeit von Müttern und führt dazu, dass besonders Kinder aus bildungsfernen Schichten zu Hause bleiben, was bildungspolitisch nicht erwünscht sein kann. Denn gerade sie würden von einer frühen Förderung profitieren. Unterstellt man Vollkosten von 12.000 Euro je Platz, so sind für diese Maßnahme bis 2020 Investitionen von 48 Milliarden Euro nötig.

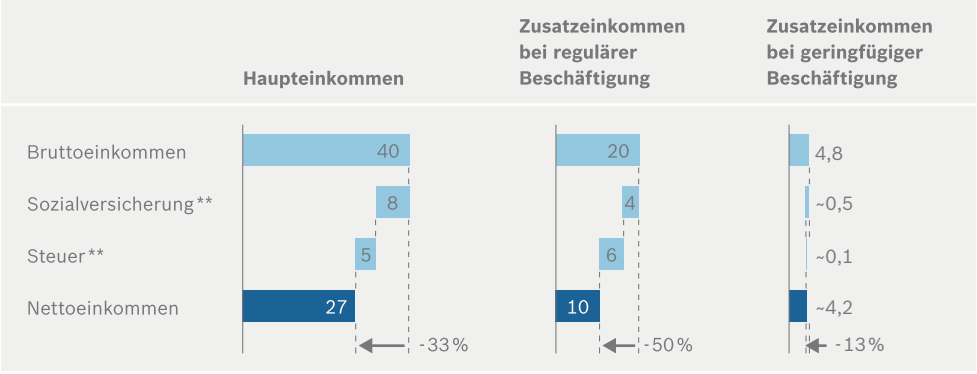
Individualbesteuerung statt Ehegattensplitting

Frauen sind heute vielfach qualifizierter als Männer – auf sie kann volkswirtschaftlich nicht verzichtet werden. Sie wollen einen Beruf ausüben und ein vom Partner unabhängiges Einkommen erwirtschaften. Das deutsche Steuer- und Sozialversicherungssystem steht dem jedoch im Weg. Die gemeinsame steuerliche Veranlagung von Ehepartnern (Ehegattensplitting) sowie die beitragsfreie Mitversicherung in der gesetz-

lichen Krankenversicherung sind Negativanreize für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit: Sie führen dazu, dass das Zusatzeinkommen im Vergleich zum Haupteinkommen überproportional hoch mit Steuern und Abgaben belastet wird.

Solange nur ein Partner verdient (in unserem Beispiel mit 40.000 Euro Jahresbruttoeinkommen), vereint dieser alle Grundfreibeträge und eventuellen Kinderfreibeträge auf sich. Er nimmt dabei die ihm mögliche unterste Stufe der Steuerprogression in Anspruch. Der Zusatzverdienst des zweiten Partners (hier mit einem Jahresbruttoeinkommen von 20.000 Euro) wird von unserem Steuersystem so behandelt, als würde der erste das – dem Zusatzeinkommen – Entsprechende mehr verdienen. Der zweite Partner unterliegt so mit seinem Verdienst ohne Freibetrag vom ersten Euro an einem Steuersatz, dem auch jeder zusätzliche Euro des Hauptverdieners unterläge. Darüber hinaus werden bei sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung für den Arbeitnehmer Sozialabgaben von rund 20% fällig, so dass sich der Nettozusatzverdienst etwa halbiert. In den Augen vieler Frauen, die mit einem gut verdienenden Partner verheiratet sind, »rechnet« sich deshalb ein zusätzliches Einkommen nicht, zumal sie – ohne Erwerbstätigkeit – in der gesetzlichen Krankenkasse des Partners mitversichert sind.

Negativer Effekt durch Ehegattensplitting [in Tsd. EUR*]



*Annahme: Ehepaar ohne Kinder
**Arbeitnehmer können volle Rentenansprüche erwerben durch die Aufstockung des vom Arbeitgeber geleisteten Beitrags auf den Vollsatz von 19,5%. Der pauschale Steuersatz von 2% kann auf den Beschäftigten abgewälzt werden
Quelle: Statistisches Bundesamt 2006, Minijob-Zentrale, OECD, McKinsey

Sie ziehen daher oft einen Minijob einer regulären sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung vor. Rein rechnerisch ist eine solche Wahl auch lukrativer: Mit einem Minijob kann bei einem Viertel der Arbeitszeit ungefähr die Hälfte des Nettoverdienstes einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung erzielt werden. Eine eigenständige Existenzsicherung, die sie vielleicht einmal in ihrem Leben brauchen werden, ist den Frauen (oder den zuverdienenden Männern) damit allerdings nicht möglich, sie bleiben abhängig vom verdienenden Partner. Das Ehegattensplitting wie auch die beitragsfreie Mitversicherung in der gesetzlichen Krankenversicherung sind unter beschäftigungspolitischen Gesichtspunkten falsche Anreize, das ihnen zu Grunde liegende Modell des Alleinernährers auch unter dem Gesichtspunkt der Gleichstellung der Geschlechter unzeitgemäß.

Wenn wir statt der gemeinsamen Besteuerung von Ehepartnern ein System der Individualbesteuerung einführen würden, ergäben sich durch einen solchen Paradigmenwechsel beschäftigungspolitische Effekte: 720.000 VZÄ könnten damit laut einer 2004 erstellten Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaft mobilisiert werden. Wir haben konservativer gerechnet und gehen von 360.000 VZÄ aus, die bei einer entsprechend geänderten steuerlichen Veranlagung bis 2020 gewonnen werden könnten. Anreize können motivieren, bis sie Einstellungsmuster und Verhaltensweisen ändern, dauert es aber. Die zusätzlichen Steuereinnahmen aus dem wegfallenden Splittingvorteil müssten der Allgemeinheit über eine Senkung des Steuertarifs wieder zurückgegeben werden.

Steuerliche Begünstigung von haushaltsnahen Dienstleistungen

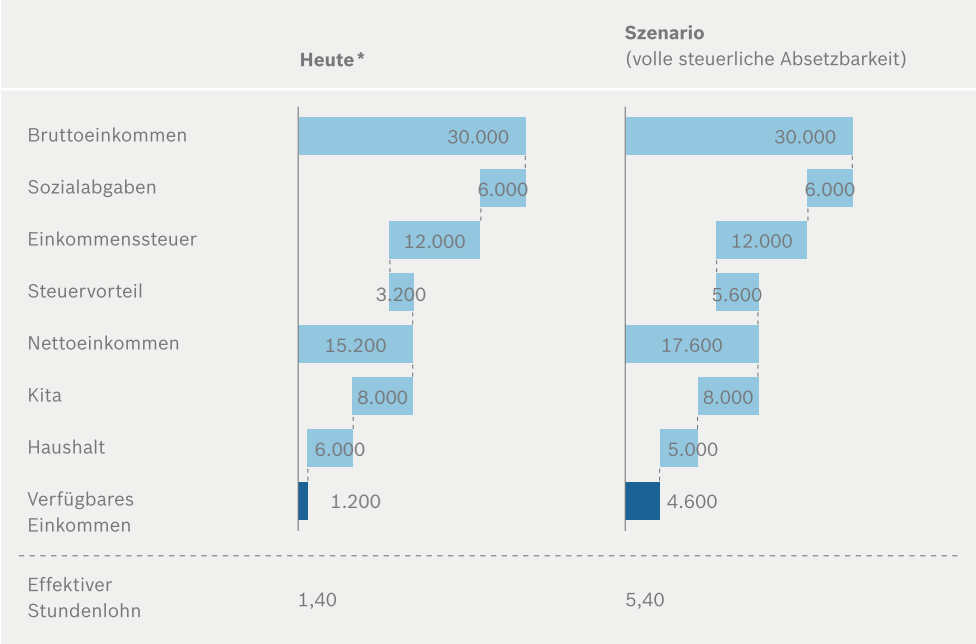
Der Negativanreiz, den unser Steuersystem bei gemeinsamer Veranlagung zweier Partner gibt, wird noch dadurch verstärkt, dass hinzuverdienende Frauen oder Männer einen großen Teil ihrer Arbeit im Haushalt als Dienstleistung einkaufen müssen. Das schmälert das eigene Einkommen noch einmal erheblich: Gegenwärtig bleiben dadurch vom Bruttoeinkommen noch nicht einmal 10% effektiver Verdienst. Ließen sich hingegen haushaltsnahe Dienstleistungen steuerlich voll absetzen und würden sie nur mit dem halben derzeit gültigen Satz an Sozialabgaben belastet, würde sich der effektive Verdienst etwa vervierfachen (von 1,40 EUR auf 5,40 EUR pro Stunde).

Die von der Robert Bosch Stiftung publizierte Studie »Unternehmen Familie« kommt zu dem Ergebnis, dass bei einer vollen steuerlichen Absetzbarkeit von haushaltsnahen Dienstleistungen von der Bemessungsgrundlage und einer Senkung der Sozialversicherungsabgaben um 20 Prozent kurzfristig rund 30% Frauen zusätzlich in die Erwerbstätigkeit zu bringen wären.

Unter Berücksichtigung der Überschneidung mit den anderen Maßnahmen sowie einer nicht vollständigen Umsetzung bis 2020 legen wir hier ein Potenzial von 300.000 Vollzeitäquivalenten zugrunde, wobei wir bei der Berechnung der Kosten von zwei Annahmen ausgegangen sind:

:: Eine erwerbstätige Vollzeitkraft benötigt $^1/_4$ VZÄ für haushaltsnahe Dienstleistungen.
:: Die jährlichen Kosten für eine erwerbstätige Vollzeitkraft für haushaltnahe Dienstleistungen belaufen sich auf 25.000 Euro.

Abzüge vom Bruttoeinkommen [in EUR]



*Sozialabgaben: 20%, Grenzsteuersatz: 40%, 2/3 der Kita-Kosten absetzbar vom zu versteuernden Einkommen, 10% der Kosten für Haushaltsdienstleistungen absetzbar von der Einkommenssteuer
Quelle: Knappschaft-Bahn-See, IHK, Studie »Unternehmen Familie«, McKinsey

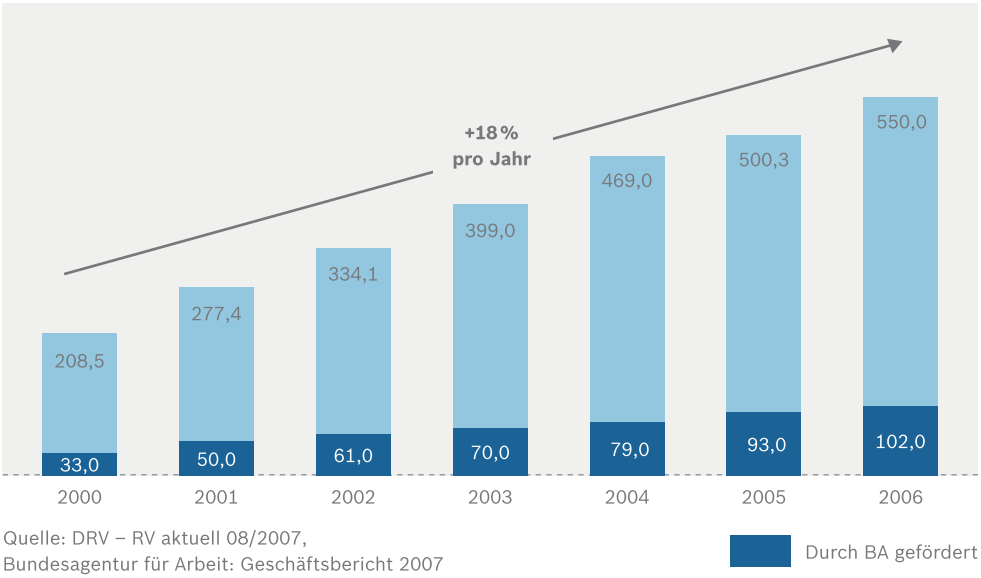
Abschaffung staatlicher Subventionierung von Altersteilzeit

Mit der Erneuerung des Altersteilzeitgesetzes im Jahr 2004 hat der Deutsche Bundestag auch das Auslaufen der Altersteilzeit-Förderung bis 2009 beschlossen. Daran ist – angesichts des Mangels an Erwerbstätigen unter den Bedingungen des demographischen Wandels – auch unbedingt festzuhalten. In den vergangenen Jahren ist die Teilnahme an Altersteilzeitmodellen jedes Jahr im Schnitt um knapp 20% gestiegen. Gegenwärtig stehen dadurch etwa 500.000 Personen – das sind knapp 20% der sozialversicherten Beschäftigten der Altersgruppe von 55-64 – dem Arbeitsmarkt nicht mehr zur Verfügung. Etwa 20% davon, überwiegend in den alten Bundesländern, werden durch Subventionen der Bundesagentur für Arbeit in Höhe von gegenwärtig jährlich 1,4 Milliarden Euro gefördert.

Die Mehrzahl derjenigen, die Altersteilzeit in Anspruch nehmen, kommt aus der mittleren Einkommensschicht und verfügt über ein höheres Einkommen als der Durchschnitt ihrer entsprechenden Altersgruppe; bei den betroffenen Männern liegt es 10% darüber, bei den Frauen sogar mehr als 20%[3]. Es sind mehr Beschäftigte aus dem öffentlichen Sektor, die Altersteilzeit in Anspruch nehmen, als Angestellte aus der Privatwirtschaft. Physische Gründe der Arbeitsunfähigkeit spielen offensichtlich kaum eine Rolle, zumindest tauchen die in der Auseinandersetzung über die Abschaffung des Altersteilgesetzes oft zitierten körperlich hoch belasteten Arbeitnehmer unter den Anspruchnehmern kaum auf.

3 Quelle: Kalamkas Kaldybajewa und Edgar Kruse : Altersteilzeit immer beliebter. Statistische Fakten, Interpretationen und Bewertungen, RVaktuell 8/2007).

Entwicklung der Inanspruchnahme von Altersteilzeit [in Tsd. Personen]



Quelle: DRV – RV aktuell 08/2007,
Bundesagentur für Arbeit: Geschäftsbericht 2007

Ursprünglich war das Altersteilzeitgesetz verabschiedet worden, um durch eine Verringerung der Arbeitszeiten einen gleitenden Übergang vom Erwerbsleben in die Rente zu ermöglichen. Tatsächlich aber wählen 80 bis 90% der Personen, die sie in Anspruch nehmen, nicht die »echte« Teilzeit, sondern das sogenannte Blockmodell, das in Form zweier getrennter Zeitblöcke organisiert ist: Sie arbeiten in dem ersten Block Vollzeit und lassen sich im zweiten freistellen, um so vorzeitig, vor Erreichen des Renteneintrittsalters, in Rente gehen zu können. Bei Abschaffung der Subvention, so haben wir gerechnet, würden 50% der bisher Geförderten bis zum faktischen Renteneintrittsalter arbeiten. Für den Arbeitsmarkt bedeutete das einen Gewinn von etwa 50.000 Vollzeiterwerbstätigen.

Durch die Anhebung des gesetzlichen Renteneintrittsalters auf 67 Jahre addieren sich die bei einem früheren Renteneintritt fällig werdenden Abschläge auf eine höhere prozentuale Gesamtsumme. Dadurch, so unsere Annahme, werden auch die verbleibenden 50% Erwerbstätigen später in Rente gehen, so dass mit weiteren etwa 20.000 VZÄ zu rechnen ist.

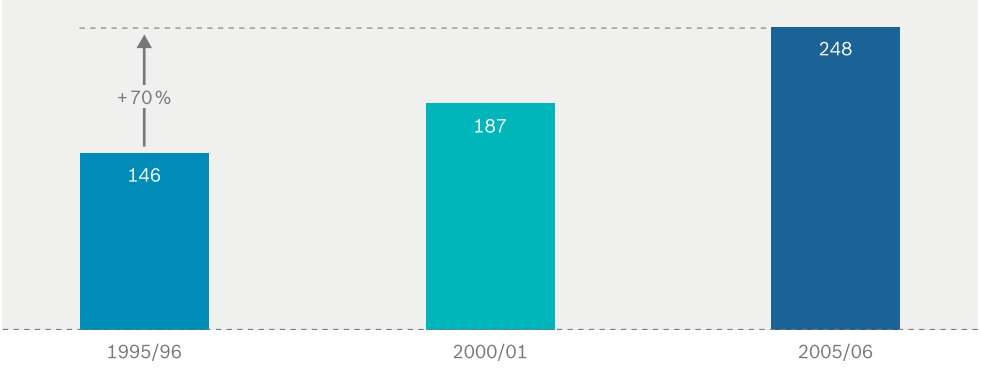
Die bisherige Praxis der Vorruhestandsregelung hat Bildungsinvestitionen zur Weiterqualifizierung Älterer eher verhindert. Dabei müssen angesichts der demographischen Entwicklung auch sie einen Beitrag zur gesellschaftlich notwendigen höheren Produktivität und Wertschöpfung leisten können, um so mehr da jüngere Nachrücker mit aktuellem Wissen knapper werden. Veranschlagt man für eine vierwöchige Fortbildungsmaßnahme Kosten in Höhe von 673 Euro – die beispielsweise die Bundesagentur für Arbeit für jeden Arbeitnehmer zu Grunde legt – dann ergeben sich für die Nachqualifizierung älterer Arbeitnehmer Gesamtkosten von rund 17 Millionen Euro pro Jahr – aufaddiert bis 2020 und abgezinst summiert sich das auf den heutigen Gegenwert von knapp 170 Millionen Euro. Zieht man von den eingesparten Subventionen diese Kosten ab, so verbleiben Einsparungen mit einem Gegenwert von knapp 14 Milliarden Euro.

Gezielte Zuwanderung

Darüber hinaus kann und muss der Bedarf an Fachkräften über die Anwerbung hochqualifizierter Zuwanderer gedeckt werden. Um sie wird international angesichts des steigenden Bedarfs an Fachkräften noch stärker als heute konkurriert werden. In Europa ganz besonders: Das europäische Statistikamt Eurostat sieht in seinen Prognosen bis 2030 für die Mehrheit der europäischen Regionen in der Zuwanderung den einzigen – wenngleich nur schmalen – Silberstreifen, um dem Schrumpfungsprozess etwas entgegenzusetzen. Deutschland gehört, neben Italien, zu jenen Ländern, die die höchste Nettozuwanderung brauchten, um den Bestand der Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter konstant zu halten.

Eigentlich sind wir für den Wettbewerb um qualifizierte Zuwanderer mit 250.000 ausländischen Studierenden gut gerüstet – die Zahl spiegelt die Attraktivität des Standorts Deutschland wider.

Ausländische Studierende in Deutschland [in Tsd.]



Quelle: Statistisches Bundesamt

Aber die Bundesrepublik tut sich traditionell schwer mit Zuwanderern. Deutlich zeigt sich das an jenen, die schon hier sind. Obwohl kein anderes europäisches Land so viele Zuwanderer beherbergt wie wir, gelingt es uns bisher nicht, ihre Kinder über eine qualifizierte Bildungsbeteiligung zu integrieren. Auch die enggefassten Regeln für die Zuwanderung auf den deutschen Arbeitsmarkt sind ein Indiz dafür, dass wir bisher – im Gegensatz zu anderen Staaten, die seit Jahren dabei sind, den internationalen Talentpool abzuschöpfen – weder die Notwendigkeiten noch die Chancen einer gezielten Anwerbung begriffen haben. Denn derzeit ist dieser Zugang nur unter folgenden Bedingungen möglich:

1. Wenn die Einzelfallprüfung durch die Bundesagentur für Arbeit ergibt, dass der Platz nicht durch einen deutschen Arbeitnehmer besetzt werden kann;
2. wenn das Jahreseinkommen der zuwandernden Fachkraft höher als 85.500 Euro/Jahr liegt oder es sich um einen Wissenschaftler mit besonderen Fachkenntnissen handelt;
3. wenn der Einsatz mit der Schaffung von mindestens fünf Arbeitsplätzen verbunden ist.

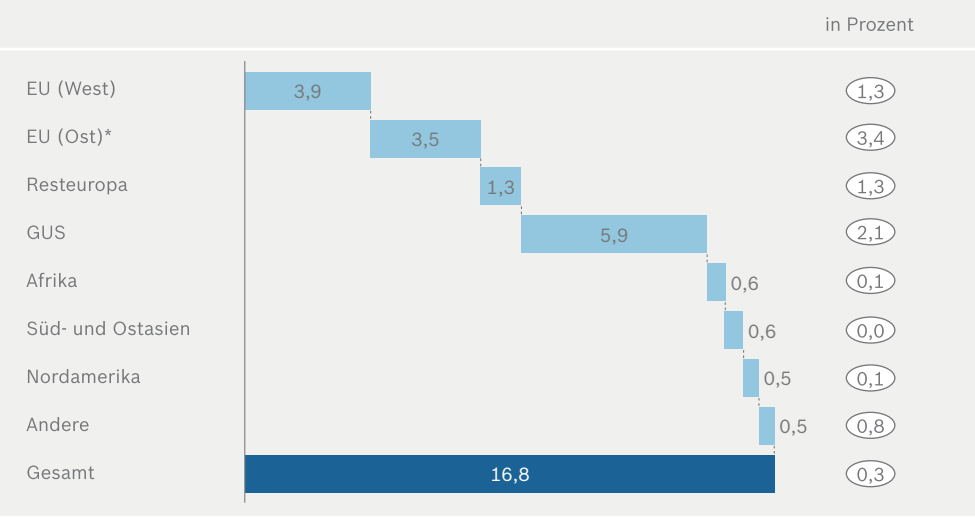
Diese strikten Regelungen haben im Jahr 2007 beispielsweise dazu geführt, dass weniger als 25.000 Aufenthaltsgenehmigungen mit Arbeitserlaubnis an Zuwanderer erteilt

wurden, nur 466 davon waren Hochqualifizierte und davon waren wiederum nur 115 neu eingereiste Zuwanderer. Mit solchen Quoten sind wir weit entfernt von den Anwerbungserfolgen anderer Länder. Wenn wir ein ernst zu nehmender Mitbewerber um hochqualifizierte Migranten werden wollen, dann müssen wir die rechtlichen Hürden des Zugangs modifizieren.

Mit geeigneten Maßnahmen und einem verstärkten Engagement deutscher Unternehmen ließen sich mittelfristig 25.000 akademisch ausgebildete Zuwanderer pro Jahr für den deutschen Arbeitsmarkt gewinnen, aus denen – mit entsprechendem Hochlauf der Zuwanderungszahlen – in Summe etwa 200.000 Vollzeitbeschäftigte bis 2020 mobilisiert werden könnten. Am aussichtsreichsten dürfte die Anwerbung in jenen Ländern sein, in denen im weltweiten Vergleich die Anzahl der Deutsch Lernenden am höchsten ist – dazu zählen einige der ehemaligen GUS-Staaten und die 2004 der EU beigetretenen Länder Mittel- und Osteuropas. Attraktive Programme der Auswärtigen Kulturpolitik zum Erwerb der deutschen Sprache sind ein unerlässliches Instrument der erfolgreichen Anwerbung qualifizierter Zuwanderer[4].

Geht man von direkten Akquisitionskosten für Werbemaßnahmen wie Kontaktmessen der Unternehmen, Hilfe bei der Wohnungssuche, Zuschuss zu den Umzugskosten etc. von 20.000 Euro pro Zuwanderer aus, so sprechen wir hier von direkten Investitionskosten von 3 Milliarden Euro. Nochmals die gleiche Summe müsste man in allgemeine Werbemaßnahmen der auswärtigen Kulturarbeit stecken. Dem steht ein volkswirtschaftlicher Gewinn von mehr als 70 Milliarden Euro gegenüber.

Anzahl und geografische Herkunft derjenigen, die die deutsche Sprache erlernen, 2005 [in Mio.]



*Staaten der EU-Osterweiterungen ab 2004
Quelle: Deutsch als Fremdsprache weltweit,
Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (2005)

xx Anteil an regionaler Gesamtbevölkerung

4 Zum Erfolg des Studienortes Deutschland haben in den letzten Jahren auch Projekte wie die Initiative »GATE« (Guide for Academic Training and Education«) des Deutschen Akademischen Austauschdienstes DAAD beigetragen.

Bildungskapital erhöhen

Auf den vorangegangenen Seiten haben wir ein ganzes Bündel an Maßnahmen zur Modernisierung des Arbeitsmarktes vorgestellt, die die Quote der Erwerbstätigen erhöhen können, um unter ihnen das Potenzial an akademisch Qualifizierten und an Fachkräften auszumachen, die wir bis 2020 zur Sicherung unseres Wohlstandsniveaus und unserer Sozialleistungen brauchen. Wir haben dabei feststellen müssen, dass selbst bei relativ optimistischen Annahmen in dem kurzfristigen Zeitfenster bis 2020 von dem bestehendem Potenzial von 3,8 Millionen VZÄ bestenfalls 1,5 Millionen zu mobilisieren wären. Das Potenzial von insgesamt 300.000 Akademikern schöpfen wir schon überdurchschnittlich aus: Hier lassen sich 200.000 VZÄ durch entsprechende Maßnahmen mobilisieren. Weitere 200.000 hoffen wir, durch eine gezielte Zuwanderung gewinnen zu können. Damit fehlen immer noch mindestens 800.000 Akademiker – allein bis 2020. Mit bildungspolitischen Maßnahmen kann unsere Lücke durch den Nachschub »von unten« zwar weiter verringert, aber nicht geschlossen werden. In unserem Zeitfenster bis 2020 müssen wir den Nachschub an Höherqualifizierten dadurch sichern, dass wir mehr »Facharbeiter akademisch qualifizieren«. Ihre Zugangsmöglichkeiten zum Studium, das zeigt unser vertiefendes Kapitel, sind bisher so gestaltet, dass viel zu wenige die ihnen seit 1998 eröffnete Chance ergreifen. An ihrem Beispiel diskutieren wir, wie hier durch eine erhöhte Durchlässigkeit mehr akademisch Qualifizierte gewonnen werden können.

Längerfristig können wir den steigenden Bedarf an Höherqualifizierten nur durch einen breiten Nachschub von unten sichern. Der Brutkasten dafür ist das Bildungssystem. Hier müssen wir neue Weichenstellungen vornehmen, die geeignet sind, unsere Bildungserträge zu erhöhen: Die gesamte Kurve der jetzigen Bildungsgrade und -abschlüsse muss angehoben werden, um angesichts des demographischen Wandels ein größeres Potenzial an Fachkräften und akademisch Qualifizierten generieren zu können.

Unsere Zahl an Bildungsverlierern ist zu hoch. Zu viele Jugendliche erreichen kaum die für gesellschaftliche Teilhabe nötigen sprachlichen und mathematischen Basiskompetenzen und bleiben damit ohne Aussicht auf eine berufliche Zukunft, die ihnen Arbeit und Einkommen sichert; das belastet den Sozialstaat, vergeudet Steuerausgaben und trocknet den Arbeitsmarkt durch mangelnden oder mangelhaften Nachwuchs aus.

Der demographische Wandel unterwirft auch unser Bildungssystem – mit seinen Erfolgen wie mit seinen Misserfolgen – immer stärker einer sozialstaatlichen und ökonomischen Verantwortung. Wir können es uns nicht leisten, wie bisher viel Geld zu investieren, das wirkungslos verpufft. Die auf den folgenden Seiten vorgelegte ökonomische Betrachtung kann helfen, den Reformdruck zugunsten von besserer Bildungsqualifizierung zu erhöhen und ihm Richtung zu geben. So wie wir angesichts steigender Energiepreise bei weltweit knapper werdenden Ressourcen gelernt haben, unsere Nutzung zu optimieren und alternative Quellen innovativ zu erschließen, so werden wir auch in der Bildungspolitik genötigt sein, Wege zu beschreiten, bei schrumpfender Bevölkerung bisher brach liegende Potenziale zu mobilisieren, kein Talent mehr zu verschleudern und Maßnahmen zu ergreifen, die niemanden als Bildungsverlierer zurücklassen.

Neue bildungspolitische Weichenstellungen

Es sind nicht nur tiefgreifende Strukturveränderungen der globalisierten Arbeitswelt und die Knappheit an Erwerbstätigen, die nach Erhöhung des gesellschaftlichen Bildungskapitals verlangen, um wettbewerbsfähig und innovationsfreudig bleiben zu können. Auch dem Einzelnen wird eine stetige Höher- und Weiterqualifizierung abverlangt, damit er »berufsfähig« wird und bleibt und mit der dynamischen Entwicklung einer zunehmend wissensbasierten Wirklichkeit Schritt halten kann.

Darüber hinaus verändern sich mit der Auflösung traditionaler Gemeinschaften und Verbindlichkeiten unsere Lebenswelten – die Parameter unserer sozialen Gemeinschaften verschieben sich. Das alles bleibt nicht ohne Konsequenzen für unser Bildungswesen. Ihre Institutionen, vor allem die Schulen, sind die ersten, die den Wandel zu spüren bekommen – vornehmlich als stürmischen Gegenwind, gegen den sich viele kaum zu behaupten wissen. Denn noch treffen hier neue Verhältnisse auf alte Strukturen.

Wir leben heute in pluralistischen und heterogenen Gemeinschaften. Unsere Bildungseinrichtungen müssen sich auf Menschen einstellen, die nicht nur ökonomisch und sozial, sondern auch religiös und kulturell ganz unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen. Dieser Aufgabe sind viele bisher nicht gewachsen: An unseren Schulen werden heterogene Lerngemeinschaften vielfach als »Belastung« empfunden, weil unsere Pädagogik sich immer noch an einem fiktiven Durchschnittsschüler und homogenen Lerngemeinschaften orientiert. Auf die veränderte Realität in den Klassenzimmern hat sie sich noch nicht eingestellt. Am deutlichsten dokumentiert sich das im Schulversagen von Kindern »mit Migrationshintergrund«, von denen ein viel zu hoher Anteil die Schule ohne Abschluss verlässt und ohne Aussicht auf Aufstieg bleibt. Dabei brauchen wir sie. Wir brauchen, wie die arbeitsmarktpolitischen Szenarien zur Schließung der Fachkräftelücke zeigen, den »Zuzug von oben« durch die Anwerbung qualifizierter Fachkräfte aus anderen Ländern, aber ebenso den »Nachschub von unten«, der die Integration all jener »mit Migrationshintergrund« durch eine qualifizierte Bildungsbeteiligung fördert. Einfach ist diese Aufgabe nicht, keineswegs aber – wie vielfach praktiziert – mit der »Absenkung von Standards« zu beantworten.

Unter den von der Robert Bosch Stiftung mit dem Deutschen Schulpreis prämierten Schulen gibt es etliche, die innovative Wege gegangen sind, um gerade Kinder aus sogenannten »Risikogruppen« individuell zu fördern – das Repertoire reicht von Ferienkursen über die Aktivierung von Eltern bis hin zu Sprachförderungen. Sie haben es mit hoher Experimentierfreudigkeit geschafft, aus vermeintlichen Minuspunkten ihrer heterogenen Schülerschaft Pluspunkte zu machen: unbefriedigende Ergebnisse nicht länger hinzunehmen, die Selbstorganisation der Lernenden zu fördern, keinen einzigen auf dem Bildungsweg mehr zurückzulassen. Wer einmal mit Veränderungen angefangen hat, entdeckt, welche konsequent folgen müssen: Viele Beispiele zeigen, wie durch Teamarbeit im Kollegium oder Vernetzungen mit vorangehenden oder nachfolgenden Bildungsstationen der Arbeitsplatz Schule auf Standards gebracht werden kann, der in anderen Berufen selbstverständlich ist. Solche Umstrukturierungen und Maßnahmen entlasten alle Beteiligten, schaffen Motivation und erzielen bessere wie gerechtere Ergebnisse. So wird die Schule zu einer sich ständig weiterentwickelnden, zu einer lernenden Organisation.

Die Pionierarbeit solcher Reformschulen liefert eine Art Blaupause für die erforderliche statische Neukonstruktion unserer Bildungseinrichtungen: wie wir – um Zukunftsvermögen zu gewinnen – das gesamte Plateau an Bildungsbeteiligung anheben können. Sie zeigen Stellwerke auf, mit denen der fällige Paradigmenwechsel zugunsten einer höheren Bildungskultur und erfolgreicherer Lernkarrieren vorgenommen werden kann.

Drei Gastbeiträge namhafter Pädagogen haben für uns die entscheidenden pädagogischen Stellwerke identifiziert, an denen ein Paradigmenwechsel zur Erhöhung des gesamtgesellschaftlichen Bildungskapitals eingeleitet werden kann. Von ihnen haben wir uns für das folgende ökonomische Szenario leiten lassen und die Investitionen für Maßnahmen berechnet, die eine wesentlich stärkere Individualisierung von Bildungspfaden erlauben, eine Professionalisierung des Lehr- und Leitungspersonal ermöglichen und eine deutlich höhere Durchlässigkeit im System (horizontal wie auch vertikal) gewährleisten. Für diese drei Weichenstellungen sprechen aus unserer Sicht – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – folgende Gründe:

1. Um Abbrüche zu verhindern und jeden bestmöglich zu fördern, brauchen wir eine konsequente Umsetzung des Prinzips der Individualisierung: Viel zu viele Bildungskarrieren stürzen hierzulande an irgendeinem Punkt ab – rund 80.000 Schüler verlassen die Schule jedes Jahr ohne Abschluss, knapp 250.000 bleiben sitzen; jeder vierte Studierende bricht das Studium ab; sowohl in der Zahl hoher wie mittlerer Abschlüsse schneiden wir im internationalen Vergleich höchst mäßig ab. Dafür ist nicht in erster Linie eine mangelnde Bildungsbereitschaft verantwortlich zu machen, sondern uns fehlen Strategien und geeignete Instrumente einer konsequenten Individualisierung des Lernens, um jeden Einzelnen in seiner Bildungsbiographie angemessen zu begleiten. Das Ziel der Bildungsanstrengungen muss das optimal in seinen Fähigkeiten geförderte Kind sein und nicht die Lehrplanerfüllung.

   Den »Durchschnittsschüler« gibt es in einer pluralen Wirklichkeit nicht, die Kunden unserer Bildungseinrichtungen sind höchst heterogen. Der Versuch, aus ihnen homogene Lerngemeinschaften zu formen, auf die die Pädagogik immer noch setzt, ist wirklichkeitsfremd und zum Scheitern verurteilt. Vielmehr kommt es darauf an, den aus der Verschiedenheit erwachsenden Spannungsreichtum so zu orchestrieren, dass die vielen Einzelkünstler sowohl auf ein gemeinsames Kernrepertoire an Wissen und Fähigkeiten verpflichtet, ihnen aber auch durch Förderung ihrer individuellen Leistungs- und Interessensprofile Möglichkeiten geboten werden, als Solisten zu glänzen. Das erfordert »maßgeschneiderte« Lernförderung für den Einzelnen statt Gleichschritt durch Frontalunterricht für die Vielen; dazu bedarf es über die gesamte Bildungslaufbahn angereicherter individueller Kompetenzportfolios und an den Übergängen eines begleitenden Case-Managements, das eine »Feedbackkultur« zwischen den verschiedenen Stationen einer Bildungskarriere erlaubt. Auch auf dem Bildungsweg sollte jeder mit einem differenzierten Curriculum vitae ausgerüstet sein, das Auskunft gibt über Stärken und Schwächen, um Misserfolgen vorzubeugen und Lernwege zu optimieren.

2. Dafür brauchen wir die entsprechende Professionalisierung des pädagogischen Personals: Auf solche Aufgaben ist das Personal an unseren Bildungsinstitutionen kaum vorbereitet – die Erzieherinnen in den Kindertagesstätten sind im Allgemeinen nicht hinreichend ausgebildet, um den Auftrag frühkindlicher Bildung wahrnehmen zu können, Lehrer verschleißen sich als Einzelkämpfer und Schulleiter sind nicht für die mit der Entwicklung eigenständiger Schulen verbundenen neuen Organisationsformen, Strategien und Aufgaben qualifiziert. Dabei liegt in ihren Händen der Schlüssel zu allen Veränderungen. Ihre professionelle Kompetenz entscheidet wesentlich über die Qualität der Bildungsergebnisse und über die kontinuierliche Weiterentwicklung der Schule. Die Grundlagen dazu müssen in einer neu zugeschnittenen Ausbildung gelegt werden, die den in einer Zukunftsbranche Tätigen gerecht wird. Das bedeutet auch, dass Lehrer zu kooperationsfähigen Teamkollegen geschult werden. Ihre Fort- und Weiterbildung ist nicht mehr ins Belieben individueller Entscheidungen gestellt, sondern unverzichtbarer Bestandteil der kontinuierlichen Höherqualifizierung und Professionalisierung des pädagogischen Lehr- und Leitungspersonals. Erfolgreiche Beispiele aus anderen Ländern zeigen, wie besonders Schulleiter, denen sich mit den eigenständigen Schulen ein ganz neues Berufsfeld eröffnet, auch in einem kleinen Zeitfenster entsprechende Zusatzqualifikationen erhalten können, um Führungskompetenzen zu erwerben – vertieft haben wir dieses Thema in dem Kapitel »Schulleiter professionalisieren«.

3. Statt Segmentierung und Selektierung brauchen wir mehr Durchlässigkeit zwischen den Teilsystemen unseres Bildungswesens: Die soziale Selektivität und die Systemstrukturen unseres Bildungswesens bringen es mit sich, dass Lernkarrieren bei uns vornehmlich nach unten, viel zu selten »nach oben« korrigiert werden. Abstieg ist häufiger als Aufstieg. Dabei müsste es im Dienste der notwendigen Höherqualifizierung der nachwachsenden Generationen eher umgekehrt sein: Wir sollten alles tun, um Aufstieg durch besser gestaltete Durchlässigkeit an den Übergängen zu ermöglichen. Gerade an den Schnittstellen aber fehlt es an ausreichender Transparenz und an nachvollziehbaren Kriterien für die Anschlussfähigkeit von Bildungswegen. Wenn wir, wie weiter unten gezeigt, mehr »Facharbeiter akademisch qualifizieren« wollen, dann sind bessere Scharniere und einheitlich definierte Zugangsregelungen für die Studienaufnahme beruflich Qualifizierter erforderlich. Auch Hochschulen und Berufsverbände könnten dazu einen Beitrag leisten und durch Kooperationen, Bildungsallianzen und Vernetzungen Entscheidendes bewirken.

Auf jeder Ebene der Bildungslaufbahn muss »Nachrüstung« möglich sein, sie ist im Interesse aller. Dazu bedarf es modular gebauter Bildungs- und Ausbildungsgänge und definierter Übergangsverfahren, deren Tragfähigkeit einer regelmäßigen empirischen Überprüfung unterzogen werden sollte, zudem einer engen Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen und einer Abstimmung über die Anrechnung erworbener Qualifikationen. Mangel an Durchlässigkeit führt zur Verschleuderung von Talenten und zu Qualitätsverlusten. Hier können und müssen wir eine nachhaltige Optimierung der Leistungsbilanz anstreben, um uns teure Nachsorgemaßnahmen künftig zu ersparen.

Die Investitionsfelder

An diesen drei Weichenstellungen haben wir uns bei der Auswahl der im Folgenden vorgeschlagenen Maßnahmen – von der frühkindlichen Bildung bis zur betrieblichen Weiterbildung – und der Berechnung des dafür nötigen Investitionsvolumen orientiert, um eine Vielzahl denkbarer Instrumente zu analysieren und uns dann auf jene mit den größten Effekten zu konzentrieren. Bei den dafür anfallenden Kosten kommen wir in Summe auf ein Investitionsvolumen von rund 500 Milliarden Euro, mit dem schon bis 2020 ein Effekt von rund 800.000 VZÄ im akademischen Bereich und rund 900.000 im Bereich der Facharbeiter zu erzielen wäre.

Professionalisierung der frühkindlichen Bildung

»Bildung« beginnt bei uns – zumindest im allgemeinen Verständnis – erst mit dem Eintritt in die Schule. Andere setzen früher an. Das drückt sich schon in der Benennung vorschulischer Einrichtungen aus: Während in Frankreich die Kinder in die »école maternelle« und in Schweden in die Vorschule gehen, besuchen sie in Deutschland »Betreuungseinrichtungen« – wie wir Kindergarten oder Kindertagesstätten nennen. Sprache kann verräterisch sein: Für uns zählen diese noch nicht zur Bildungslaufbahn. Dementsprechend ist der Besuch freiwillig, kostet aber Geld. Erst der Schulbesuch ist Pflicht und gebührenfrei. Alle großen EU-Staaten wie Spanien, Frankreich, Italien oder Großbritannien verlangen auch Kindergärten und Vorschulen bereits ein pädagogisches Konzept ab und geben überprüfbare Bildungsstandards in fünf Kernbereichen – Sprache, Mathematik, Sport, künstlerische und naturwissenschaftliche Früherziehung – sowie Evaluationsverfahren zur Bewertung der Entwicklungsfortschritte der Kinder vor; in Deutschland hingegen beschränkt man sich auf eher allgemein formulierte Zielsetzungen wie die »soziale und emotionale, körperliche und geistige Entwicklung«[5] des Kindes. Zwar gibt es inzwischen in allen Bundesländern Bildungspläne, die auch die Entwicklungsphase vor der Einschulung umfassen, doch die Länder tun sich schwer mit der Umsetzung; insbesondere sind die Fachkräfte durch ihre bisherige Ausbildung im dualen System und Berufsfachschule ungenügend qualifiziert. Dabei wissen wir längst, wie viele Chancen in den ersten sechs Lebensjahren vertan werden können und wie wichtig eine anspruchsvolle Bildung gerade in dieser Zeit ist, in der Kinder hochtourige Lerner sind. Dennoch besuchen in Deutschland nur 10% der Unter-Dreijährigen eine »Betreuungseinrichtung«, in Schweden sind es fast 50%, und in Dänemark, dem europäischen Spitzenreiter, gar 64%.

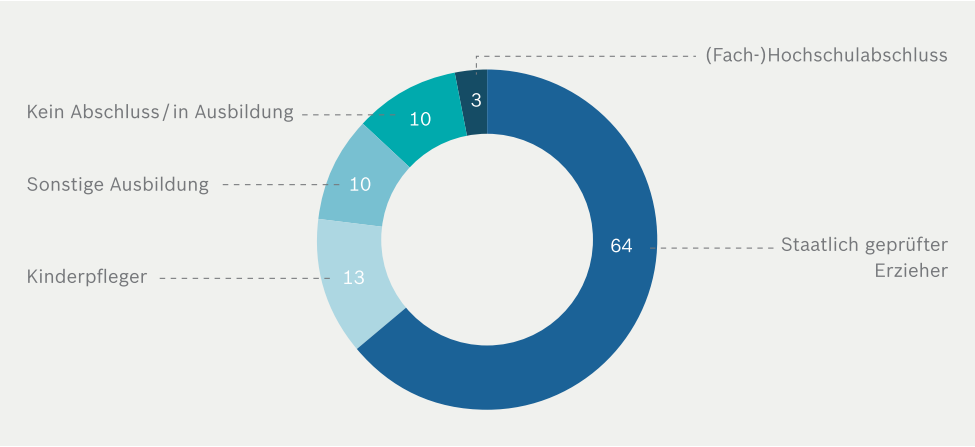
:: Die von der Bundesregierung geplanten 500.000 zusätzlichen Plätze würden uns auf eine Quote von rund 30% und damit auf Augenhöhe mit Frankreich bringen. Dieser Ausbau schlägt mit knapp 50 Milliarden Euro zu Buche.

:: Wollten wir zu Schweden aufschließen, so kämen nochmals 50 Milliarden hinzu. Um aus der »Betreuungsquote« aber eine »Bildungsquote« zu machen, bedarf es zusätzlicher Anstrengungen.

Der Anspruch auf die Ausbildung des Personals in unseren vorschulischen Einrichtungen ist deutlich geringer als derjenige für Lehrer. In der Konsequenz wird eine solche Tätigkeit auch deutlich schlechter bezahlt – eine fatale Botschaft.

5 Quelle: Europäische Kommission (Eurydice)

Ausbildung des Kita-Personals [in Prozent]



Quelle: Statistisches Bundesamt

Wer hohe Bildungsqualität will, muss in gutes Personal investieren. Dazu gehört sowohl seine Höherqualifizierung, die in der politischen Debatte unter dem Stichwort »Akademisierung« läuft, als auch eine fachliche Diversifizierung.

:: Wenn wir den Anteil des akademisch ausgebildeten Personals langfristig auf 20% steigern und dies auch durch die Einstellung einer wachsenden Zahl an Akademikern sicherstellen wollten, so sind dafür bis 2020 Investitionen von knapp 3 Milliarden Euro erforderlich.

:: Nochmals 1-2 Milliarden Euro kommen hinzu, wenn wir das Angebot an Bildungsangeboten für Kinder unter 3 Jahren, dem Beispiel anderer Länder folgend, deutlich ausweiten und die letzten beiden Kindergartenjahre verpflichtend machen.

:: Ungefähr das Doppelte dieser Summe wäre zudem als Fortbildungsbudget zur Verfügung zu stellen.

Schulen: Ganztagsbetrieb, Professionalisierung des Personals und mehr Abiturienten

Eine stärkere Individualisierung des Unterrichts erfordert mehr Zeit für den einzelnen Schüler. Und die stellen vor allem gebundene Ganztagsschulen zur Verfügung. Es ist kein Zufall, dass nahezu alle Schulen, die unerschrocken Neuland betreten, Ganztagsschulen sind, an denen auch nachmittags gelernt wird.

Ganztagsschulen sind kein Allheilmittel, aber sie bieten mehr Chancen, an allen drei von uns identifizierten Stellwerken den Wandel einzuleiten: Sie lassen mehr Raum, vorhandene Potenziale zu erkennen und damit auch bestmöglich zu entwickeln; sie bieten vielfältigere Möglichkeiten der Durchmischung von leistungsstarken und schwächeren Schülern – voneinander lernen sie am meisten; fördernde Zusatzangebote lassen sich leichter unterbringen. Sie ermutigen zur Organisation professioneller Teamstrukturen unter den Lehrern und geben ihnen flexiblere Möglichkeiten zur Abstimmung, Kommunikation und Reflexion ihrer Arbeit. Sie erlauben mehr Differenzierung im Verlauf der individuellen Bildungslaufbahn und schaffen mehr Durchlässigkeit auch zu höheren Abschlüssen.

:: Nimmt man Ganztagesschulen als Maßstab für das zusätzliche Zeitbudget, das jeder Schüler erhält, so addieren sich die dafür notwendigen Investitionen bis 2020 auf einen Gegenwert von 38 Milliarden Euro. Die stärkere individuelle Förderung sollte, volkswirtschaftlich betrachtet, zugleich aber auch die Ausgaben für private Nachhilfe überflüssig machen; damit ließen sich jedes Jahr 1 Milliarde Euro einsparen, so dass mit Nettoinvestitionen von rund 30 Milliarden Euro zu rechnen ist.
:: Für eine zusätzliche Förderung bestimmter Interessen oder auch Defizite kämen für sogenannte Sommerkurse nochmals rund 5 Milliarden hinzu.

Obwohl Lehrer bei uns länger als in den meisten anderen Ländern ausgebildet werden, mangelt es ihrer Ausbildung meist an einer Integration von fachlichen, didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen und damit sowohl an transferfähigem professionellen Wissen wie auch an dem Rüstzeug des Pädagogen. Der Erwerb von diagnostischen Kompetenzen, der sie zu einem individuellen Case-Management von Schülern befähigen könnte, kommt zu kurz. Das Anforderungsprofil an den Lehrerberuf muss schon in der Ausbildung völlig neu justiert werden.

Aber wir werden nicht warten können, bis die ersten Generationen von »neuen Lehrern« in einigen Jahren aus den Universitäten entlassen werden. Ein Grundstock an qualifizierender Fortbildung, die bei den beschriebenen Defiziten ansetzt, ist erforderlich, um Anschluss an neue Erkenntnisse gewinnen und die anstehenden Aufgaben erfüllen zu können. In vielen anderen Berufen ist ständige Fortbildung eine selbstverständliche Voraussetzung, um sich auch weiterhin am Arbeitsplatz behaupten und Qualität gewährleisten zu können. Das gilt auch für Lehrer.
:: Wir haben für sie 6 Tage Fortbildung pro Jahr veranschlagt und dabei sowohl die Ausfallkosten für den Lehrer als auch die Fortbildungskosten berücksichtigt. Das führt zu einem weiteren Investitionsbedarf von rund 15 Milliarden Euro.

Zentral wird sich dieser Fortschritt nicht organisieren lassen. Stattdessen brauchen Schulen mehr Freiheit in der Gestaltung der Maßnahmen, mit denen sie ihre Bildungserfolge erzielen. Individualisierung betrifft nicht nur das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, sondern auch die professionelle Steuerung des Systems Schule in seiner jeweiligen Umwelt. Nur vor Ort kann entschieden werden, welche Kooperationen sinnvoll sind, wie welche Gelder am besten eingesetzt werden, ob man eher mehr Lehrer einstellt, in eine bessere Ausstattung des naturwissenschaftlichen Labors oder in Elternkurse investiert.

Diese Gestaltungsfreiheit kostet, denn Schulleiter müssen für ihre neuen Aufgaben befähigt werden. Tätigkeitsbereiche wie auch Aufgaben von Leitern eigenständiger professionell geführter Schulen unterscheiden sich von denen eines Lehrers. Sie müssen eher wie erfolgreiche Unternehmer agieren: in der Lage sein, den Auftrag von Schule in einer sich ständig verändernden Gesellschaft wahrzunehmen und Antworten auf die damit verbundenen Herausforderungen zu finden. Dem muss mit einer umfassenden professionellen Ausbildung Rechnung getragen werden.
:: Für eine entsprechende systematische Professionalisierung von Schulleitern, an der es in Deutschland noch fehlt, haben wir Investitionen von 3 Milliarden Euro veranschlagt.

Die wachsende Eigenregie von Schulen hat einen »Preis«. Sie werden in Zukunft an ihren Ergebnissen gemessen: Wie hoch ist die Erfolgsquote? Wie viele Schüler erreichen nicht das Klassenziel? Wie viele Schüler werden zum Abitur geführt? In der Ausgestaltung des Lernens ist die Schule frei, zum Erfolg wird sie verpflichtet.

Mit den hier vorgeschlagenen Maßnahmen halten wir es für realistisch, die Abiturientenquote an deutschen Schulen deutlich zu steigern. Dies sollte den Schulen auch als Vorgabe ins Aufgabenbuch geschrieben werden. So könnte es uns gelingen, dass bis 2020 rund 20% mehr Abiturienten die Schulen verlassen als nach gegenwärtiger Prognose. Die Abiturientenquote würde von heute knapp 40% auf deutlich über 50% steigen. Da es aber dauert, bis diese Abiturienten ihr Studium abgeschlossen haben, rechnen wir bis 2020 nur mit einem Effekt von 150.000 VZÄ, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen.

:: Wie renditeträchtig solche Investitionen sind, lässt sich an diesem Beispiel – trotz des geringen Effekts – sehr gut zeigen. 53 Milliarden Investitionen im Schulbereich plus nochmals 13 Milliarden für zusätzliche Studienplätze, stehen einem volkswirtschaftlichen Gewinn von 95 Milliarden Euro gegenüber, der durch die höhere Wertschöpfung eines Akademikers gegenüber der eines Facharbeiters entsteht, wenn die 150.000 VZÄ bis zum Renteneintritt arbeiten.

:: Zieht man nun in Betracht, dass der beschriebene Paradigmenwechsel zu einer Verbesserung aller Schüler entlang des gesamten Systems führt, so darf man unterstellen, dass die 150.000 VZÄ bei den Facharbeitern nicht fehlen, sondern »von unten« nachqualifiziert werden. Der Wertschöpfungsgewinn wird so noch deutlich größer: 130 Milliarden Euro. Auch bis 2020 würde sich diese Investition also schon rechnen.

:: Sobald man aber den Zeitraum bis 2030 betrachtet, wird die Renditeträchtigkeit dieser Investition erst richtig deutlich: Es werden bereits 400.000 Akademiker mehr sein, der Wertschöpfungsgewinn steigt dann auf 220 bzw. sogar 300 Milliarden Euro bei Zusatzinvestitionen von rund 40-50 Milliarden Euro.[6] Zur Veranschaulichung: Das entspräche einer Sparbuchverzinsung von rund 9%.

Berufsausbildung: Maßgeschneidertes Ausbildungsmanagement

Lange Jahre war die Situation auf dem Ausbildungsmarkt vom Lehrstellenmangel geprägt. Das Ergebnis sind in Summe 1 Million junge Menschen zwischen 18 und 25 Jahren ohne Ausbildung. Berücksichtig man, dass jährlich 9% eines Jahrgangs die Schule ohne Abschluss verlassen und damit ebenfalls so gut wie keine Chance auf eine Ausbildung haben, wächst dieser Pool kontinuierlich – mit erheblichen Folgen für uns alle: Wer nicht qualifiziert ist, dem droht Langzeitarbeitslosigkeit.

»Kompetenzagenturen« bieten hier Abhilfe. Unter dem Stichwort »Management der Übergänge« bieten sie maßgeschneidertes Case-Management für Jugendliche ohne Ausbildung an. Dabei dienen sie als Brücke zwischen der Jugendhilfe, der Grundsicherung für Arbeitssuchende, den Arbeitsagenturen, den Schulen und anderen wichtigen Partnern. Sie verschaffen nicht nur einen Überblick über das Angebot an Fördermöglichkeiten, sondern haben eine Lotsenfunktion. Sie wählen gemeinsam mit dem

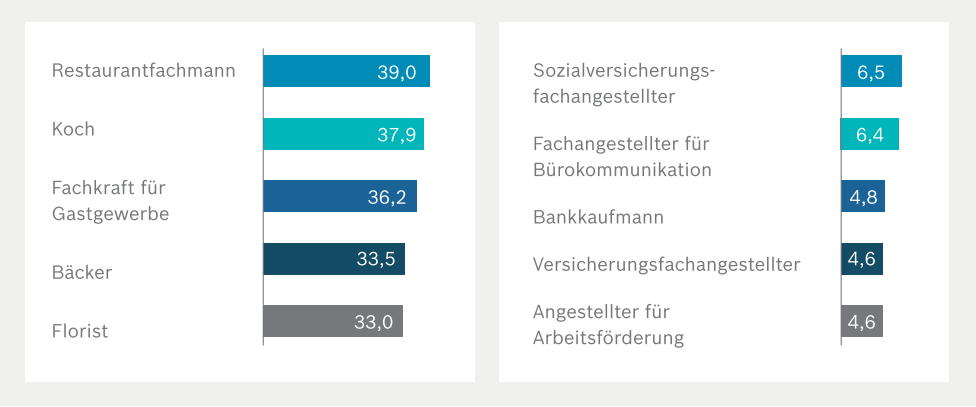
6 Unterstellt sind hier jeweils eine durchschnittliche Studienerfolgsquote von 73% (heutiges Niveau), eine Erwerbstätigenquote von 80% und ein Erwerbsleben von 40 Jahren.

Jugendlichen das passgenaue Angebot aus und behalten ihn auf seiner Bildungslaufbahn im Auge. Eine Untersuchung von 15 Kompetenzagenturen, die das »Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik« (INBAS) durchgeführt hat, zeigte, dass 31% der Jugendlichen direkt in eine Ausbildung vermittelt werden konnten.

:: Überträgt man solche Best-Practice-Modelle bundesweit, unterstellt dabei aber konservativ nur eine Erfolgsquote von jährlich 10%, so hätten wir 2020 rund zusätzliche 600.000 VZÄ im Facharbeiterbereich.[7] Bei hochgerechneten Investitionskosten von 25 Milliarden Euro für die Kompetenzagenturen sowie nochmals rund 100 Milliarden für die entsprechenden Ausbildungsplätze, dürfte die Gesellschaft mit einem Gewinn von 200 Milliarden Euro rechnen.[8] Das entspräche einem Sparbuchzins von 18%.

Ein weiteres Problemfeld ist die Abbrecherquote von rund 20% unter den Auszubildenden, die allerdings nach Berufen – nicht nach Schulabschluss – stark differiert. Der Deutschen Post beispielsweise gelingt es, im Ausbildungsberuf der »Fachkraft für Brief- und Frachtverkehr« trotz eines 40%igen Anteils an Hauptschülern die Abbrecherquote auf unter 10% zu senken.

Abbrecherquote nach Berufen, 2004 [in Prozent]



Quelle: BIBB-Bildungsbericht

Auch hier ist also eine stärkere Individualisierung anzustreben, für eine optimale Betreuung und Beratung des einzelnen Auszubildenden zu sorgen. Dabei können die Unternehmen Unterstützung von außen erhalten, wie im Fall des »Externen Ausbildungsmanagements Sachsen«. Mit dem Ziel gestartet, die Ausbildungsquote unter den Betrieben zu steigern, bietet es vor allem kleinen Unternehmen Entlastung an, die sich häufig nicht so intensiv um die Auszubildenden kümmern können, wie es in großen Betrieben mit speziellen Ausbildungsprogrammen möglich ist. Das Ausbildungsmanagement nimmt ihnen die Bearbeitung vieler Fragen ab: Bedarfsermittlung und Kostenberechnung, Hilfe bei Bewerberauswahl, Erledigung administrativer Aufgaben, Erarbeitung von Ausbildungsplänen bis hin zum Coaching der Ausbilder etc. Außerdem arbeitet es eng mit den Berufsschulen zusammen, unterstützt die Auszubildenden in der Prüfungsvorbereitung und vermittelt Zusatzqualifikationen im Hinblick auf die speziellen Anforderungen des ausbildenden Betriebes. Das Gesamt dieser Maßnahmen

7 Annahmen: 20% Abbrecherquote, 80% Erwerbstätigenquote.
8 Annahmen: 40 Jahre Lebensarbeitszeit, Ungelernte doppelt so häufig arbeitslos wie Facharbeiter.

hat die Abbrecherquote unter den betreuten Auszubildenden auf unter 5% sinken lassen. Der sächsische Durchschnitt hingegen liegt bei 25%.[9]

:: Wenn es gelingt, mit einem solchen Ausbildungsmanagement bundesweit die Abbrecherquote auf 10% zu senken, so hätten wir bis 2020 zusätzliche 300.000 VZÄ im Facharbeiterbereich. Die Kosten dafür beliefen sich bis 2020 auf 21 Milliarden Euro[10]. Umgekehrt wäre für die Volkswirtschaft ein Wertbeitrag von 40 Milliarden Euro zu erwarten.[11] Das entspräche – in der Sparbuchlogik – einem Zins von deutlich über 20%, wobei der Effekt durch zusätzliche Ausbildungsplätze noch nicht einmal mitgerechnet ist.

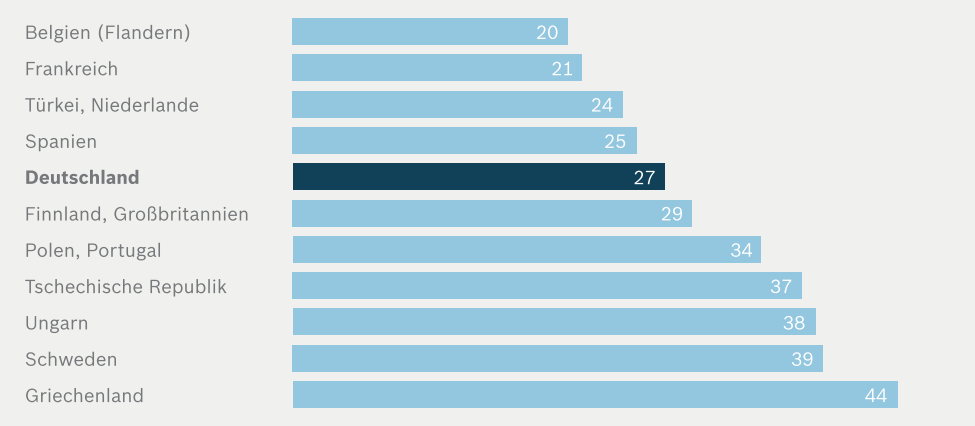
Die Finanzierung solcher Projekte muss eng an das Erreichen der Zielvorgaben gekoppelt sein. Das Beispiel aus Sachsen zeigt, dass und wie man Erfolg haben kann. Daran werden sich andere messen lassen müssen.[12]

Hochschulen: Universitätspraktikum und frühe Eingangstests

Die Tatsache, dass der Anteil von Studierenden aus Akademikerhaushalten ständig wächst und mittlerweile bei 60% liegt[13], deutet nicht nur auf eine Gerechtigkeitslücke hin, sondern auch auf ein ungenutztes Potenzial, mit dem wir uns ausführlich unter dem Thema »Facharbeiter akademisch qualifizieren« beschäftigen.

Die häufig beklagte hohe Abbrecherquote scheint auf den ersten Blick kein sonderlich großes Problem zu sein. Mit 27% liegen wir im OECD-Verlgeich nur 7%-Punkte hinter dem Spitzenreiter Belgien.

Studienabbrecherquoten in EU-19-Ländern [in Prozent]



Quelle: OECD: Bildung auf einen Blick 2008

9 Vgl. dazu: Frank Schott, Falko Böhme: Externes Ausbildungsmanagement in Sachsen. In: Günter Albrecht, Renate Kappler (Hg.): Ausbildungsinitiativen und Fachkräftenetzwerke in Sachsen, BIBB, Bonn 2005.

10 Unterstellt sind hier eine durchschnittliche Ausbildungszeit von 2,5 Jahren, Kosten von 2500 Euro pro Jahr für jeden Auszubildenden, was einem Betreuungsverhältnis von etwa 1:40 entspricht.

11 Annahmen: 80% Erwerbstätigenquote, Lebensarbeitszeit von 40 Jahren. Zusätzlicher Wertbeitrag aus der Differenz der durchschnittlichen Wertschöpfung eines Facharbeiters und eines Ungelernten. Ungelernte doppelt so häufig arbeitslos wie Facharbeiter.

12 Das Projekt in Sachsen wurde unter anderem als Maßnahme im Job-Starter Projekt des BMBF und des Europäischen Sozialfonds gefördert. Wir sprechen hier also nicht unbedingt immer von zusätzlichem Geld, das in die Hand genommen werden muss. Freilich müssen auch solche bestehenden Finanzierungen enger mit Zielkennzahlen verknüpft werden und erfolglose Projekte schnell verbessert oder gestoppt werden.

13 Studierendensurvey des Bundesbildungsministeriums.

Hinzu kommt jedoch eine Wechselquote von rund 20%. Sowohl in der Abbrecher- wie in der Wechselquote lassen sich im Vergleich der Fächer große Differenzen ausmachen. Von beiden sind vor allem die Sprach- und Kulturwissenschaften betroffen (45% Abbrecher), aber auch die Ingenieurwissenschaften liegen mit rund einem Drittel Abbrecher über dem Schnitt. Im Fach Informatik liegt die Quote gar bei 38%. Das führt zu einer gewaltigen Fehlallokation von Ressourcen. Abhilfe ist hier geboten. Als Gründe werden immer wieder falsche Erwartungen an das Studium genannt. Dagegen hilft nicht Geld allein, sondern eine bessere Vernetzung von Universität und Schule. So wie Betriebspraktika an vielen Schulen heute eine Selbstverständlichkeit sind, braucht es eine Art Universitätspraktikum. Die Informationstage der Hochschulen reichen dafür nicht aus. Stärkere Kooperationen zwischen der gymnasialen Oberstufe und den Universitäten in Form von gemeinsamen Seminaren wären hier ein Anfang.

Die vor allem in den Ingenieurwissenschaften verbreitete Praxis, durch sehr hohe Anforderungen in den Vordiplomprüfungen einen großen Teil der Studenten scheitern zu lassen, muss überdacht werden. Eine solche »Siebung« bearbeitet die Defizite nicht, sondern verschwendet höchstens Steuergelder. Dabei reden wir keiner Absenkung der Standards das Wort, sondern einer frühen Eingangsprüfung, die die Eignung für ein ingenieurwissenschaftliches Studium mit seinem hohen Mathematikanteil früher und effizienter feststellen könnte.

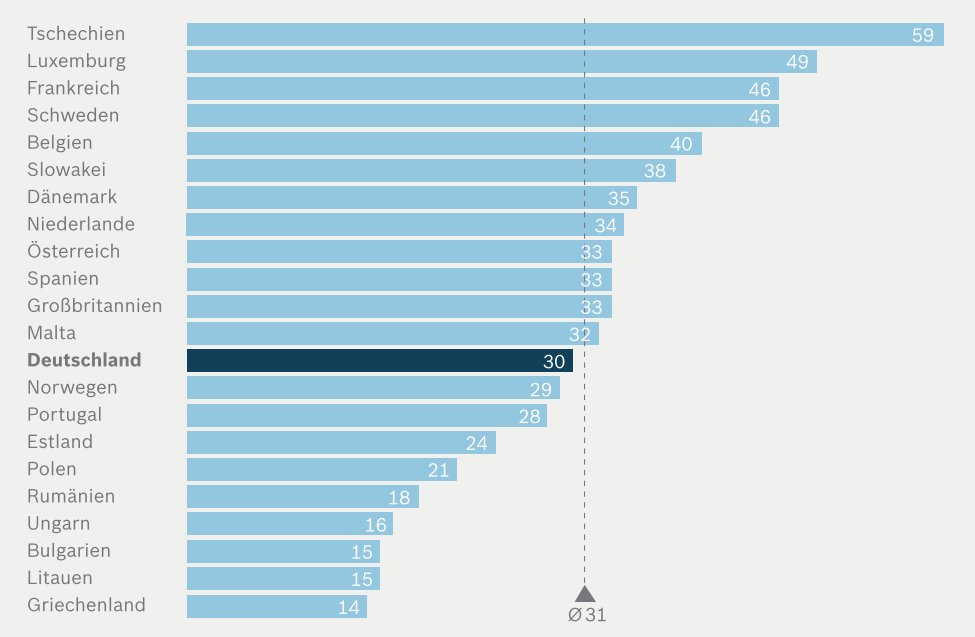
:: Mit 2-3 Milliarden Euro Investitionskosten ließen sich sowohl die Eingangstests und Seminarkurse wie auch eine Qualitätsoffensive durch bessere Didaktik-Modelle finanzieren. Wenn es uns damit gelingt, die Erfolgsquote im Studium um nur 1%-Punkt zu steigern, haben wir einen Effekt von rund 20.000 VZÄ und eine zusätzliche Wertschöpfung von rund 35 Milliarden Euro. Auch wenn das in monetären Zusammenhängen nur ein kleiner Hebel ist, kann er doch – durch die Entlastung der Unis von Studenten im »falschen« Fach – zu einer deutlichen Steigerung der Qualität des Studiums führen.

:: Das weiter unten beschriebene Facharbeiterstudium würde volkswirtschaftliche Gesamtinvestitionen von 50 Milliarden Euro erfordern. 600.000 Facharbeiter wären zu Akademikern weiterzuqualifizieren. Bis 2020 hätten wir hier zumindest die Investitionen wieder hereingeholt. Rechnet man die Rendite auf ein gesamtes Arbeitsleben, so liegt sie bei über 110 Milliarden Euro.

Betriebliche Weiterbildung

In der betrieblichen Weiterbildung liegen wir in Europa im hinteren Mittelfeld. Wenn die Zeiten vorbei sind, in denen sequenziell auf eine Ausbildung eine Berufstätigkeit folgte, Bildung vielmehr zu einer lebenslangen Aufgabe wird, dann entscheidet sich gerade auch an diesem Punkt der Erfolg von Volkswirtschaften. Die Lage in Deutschland ist dabei keineswegs einheitlich. Es gibt viele vorbildliche Betriebe, andere hingegen tun zu wenig.

Teilnehmer an betrieblichen Weiterbildungen [in Prozent]



Quelle: Hochschul-Informations-System, OECD

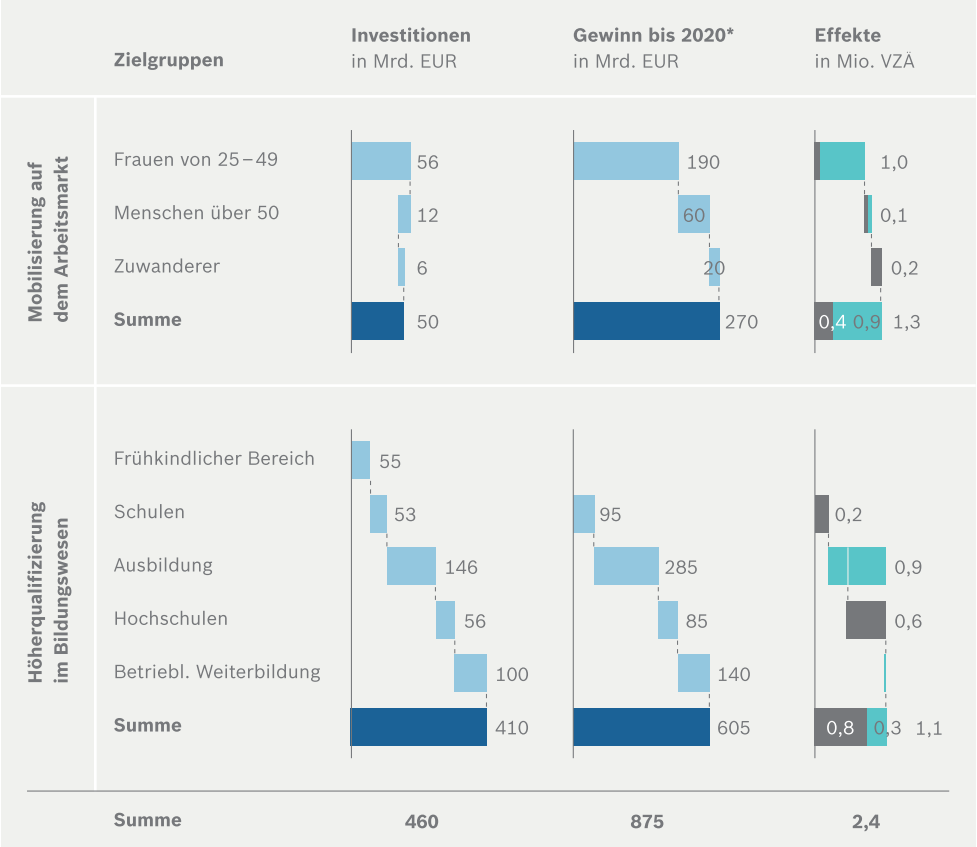
:: Wenn in Zukunft alle Betriebe so viel in Weiterbildung investieren wie jene, die heute schon in diesem Bereich aktiv sind, so entsteht hier ein Investitionsbedarf von 100 Milliarden Euro. Bedingung für eine sinnvolle Weiterbildung ist eine gute Personalentwicklung und ein innerbetriebliches Kompetenzmanagement. Gerade kleinere und mittlere Unternehmen haben hier Nachholbedarf.

Diese Investition lässt sich schwer messen, weil sie nicht zu zusätzlichen VZÄ führt, sondern die im Arbeitsleben stehenden Personen produktiver macht. Daher haben wir uns über die abstrakte Größe des volkswirtschaftlichen Produktivitätszuwachses von 1,3% p.a. genähert. Selbst wenn auch weiterhin ein erheblicher Teil davon Automatisierung und Rationalisierung zu verdanken sein werden, so braucht es doch immer noch Menschen, die die Maschinen bedienen. Sie sind höher qualifiziert als zuvor und tragen mehr zur Wertschöpfung bei. Wenn wir nur ein Viertel der Produktivitätssteigerung der auf einer beruflichen Weiterbildung beruhenden besseren Qualifikation der Arbeitnehmer zurechnen, so ergäbe sich bereits ein Rückfluss von 140 Milliarden Euro.

Bildungsausgaben und ihre Rendite

Bildung kostet, aber sie ist eine zwingende Zukunftsinvestition: Unsere Innovationsfähigkeit ist davon abhängig. Andere Länder haben vor Jahren schon begonnen, ihre Bildungssysteme dahingehend zu reformieren, dass möglichst vielen jungen Menschen der Zugang zu höheren Bildungsqualifikationen eröffnet wird. Seit 1995 hat sich die Zahl unserer Studierenden nur um 5% erhöht, im OECD-Mittel hingegen wesentlich dynamischer um 41%. Bei uns nehmen zu wenige Abiturienten ein Studium auf, vor allem aber qualifizieren wir zu wenige Schulabgänger zur Hochschulzugangsberechtigung.

Übersicht über Investitionen, Effekte und volkswirtschaftlichen Gewinn



*Der tatsächliche Gegenwert der Rendite liegt höher, da die erreichten Personen 2020 nicht aufhören zu arbeiten.
Quelle: McKinsey

Würden wir heute – wie oben detailliert geschildert – rund 550 Milliarden Euro in die Mobilisierung von Fachkräften für den Arbeitsmarkt und für eine Erneuerung und Verbesserung unseres Bildungssystems von der frühkindlichen Bildung bis zur betrieblichen Weiterbildung investieren, dann könnten wir dadurch bis 2020 einen »return on investment« von etwa 1.200 Milliarden Euro erwarten.

Bildung lohnt sich, sie hat eine höhere Rendite als viele andere Investitionen, für den Einzelnen, für Unternehmen, für den Staat, für die Gesellschaft insgesamt. Und ihre Erträge erschöpfen sich nicht in rein finanziellen Gewinnen. Wirtschaftliches Wachstum, eine höhere Arbeitsplatzsicherheit und gesellschaftliche Partizipations- und Aufstiegsmöglichkeiten sprechen neben einem stabileren gesellschaftlichen Zusammenhalt und der Chance auf mehr unternehmerische Innovationen ebenfalls dafür. Ausgaben für Bildung sind daher – in mehrfachem Sinne – als Investitionen zu betrachten, sie sind nicht konsumtiv. Der Einzelne ist in der Regel auch bereit, solche Investitionen zu tätigen; die Gesamtausgaben für Nachhilfe, die sich auf rund 1 Milliarde Euro pro Jahr summieren, wie auch die steigende Zahl von Schulen in privater Trägerschaft, für deren Besuch sehr unterschiedlich hohe Kosten eingefordert werden, sind ein demonstrativer Beleg für den Bedarf an höherer Bildungsqualität, die der Einzelne auch zu bezahlen bereit ist. Inzwischen besuchen 7% der deutschen Schüler eine Privatschule – Tendenz steigend.

Vielen aber fehlen die privaten Mittel, um verstärkt in die eigene oder in die Bildung ihrer Kinder zu investieren. Hier ist der Staat gefordert. Wenn er auch weiterhin seinen Auftrag wahrnehmen und Bildung im Interesse von Gerechtigkeit und Zukunftssteuerung überwiegend in öffentlicher Hand belassen will, unterliegt er heute veränderten Wettbewerbsbedingungen. Wohlstandssicherung heißt: Bildungsqualität auf höherem Niveau als heute und für mehr Menschen dieses Landes zu sichern. Mit dem Hinweis auf verfassungsrechtliche Beschränkungen und dem Streit über Zuständigkeiten wollen sich die Bürger nicht mehr abspeisen lassen.

Gerade unter dem Renditegesichtspunkt ist es daher aberwitzig, dass Bildungsinvestitionen in unseren staatlichen Haushalten unter konsumtiven Ausgaben rangieren und deshalb in finanziellen Notlagen ebenso dem Rotstift zum Opfer fallen wie andere Ausgaben auch. Hier ist politisch ein Umsteuern erforderlich: »Wohlstand für alle« erfordert unter den Bedingungen des demographischen Wandels und verschärftem internationalen Wettbewerb die Bereitschaft, Milliarden zu investieren, damit wir den Weg in eine erfolgreiche »Bildungsrepublik« beschreiten können.

Exkurs:
Den pädagogischen Paradigmen-wechsel einleiten

Vieles hat sich in den letzten Jahren verbessert an unseren Bildungsinstitutionen, die die nachwachsende Generation auf die Herausforderung der Zukunft vorbereiten soll. Das Bewusstsein, welch entscheidende Rolle Bildung für die Entwicklung der Gesellschaft wie für den Einzelnen spielt, ist gestiegen; ebenso die Bereitschaft, neue Wege zu gehen, um das »Bürgerrecht auf Bildung« zu verwirklichen.

Und doch produziert unser Bildungssystem immer noch zu viele Verlierer. Und doch ist das Verhältnis zwischen den Qualifikationen, mit denen es die Lernenden entlässt, und dem, was heute auf dem Arbeitsmarkt gebraucht wird, nicht angemessen austariert. Die geringe Quote an Weiterbildung legt überdies Zeugnis davon ab, dass die Aufgabe lebenslangen Lernens noch nicht hinreichend vermittelt wird. Diese Defizite sind mitnichten allein den Akteuren in unseren Bildungsinstitutionen anzulasten – sie sind vor allem systemischer Natur. Die Weichen sind nicht so gestellt, dass sie in die Zukunft weisen.

Die Beispiele der mit dem Deutschen Schulpreis prämierten Schulen helfen zu erkennen, was »gute Bildung« ausmacht, die auf die Herausforderungen der gesellschaftlichen Veränderungen offensiv und reformfreudig antwortet. Aber es kann nicht dem Zufall überlassen werden, ob andere sich diese Vorbilder zu eigen machen oder nicht. Wir müssen Leitlinien definieren, die für eine grundlegende Modernisierung unseres Bildungswesens tauglich sind. Welchen Paradigmen müssen wir folgen, um eine der heutigen Zeit und der Befähigung zum lebenslangen Lernen angemessene Bildungskultur zu entwickeln? Welche Weichen müssen wir umstellen, um aus unseren Bildungseinrichtungen Werkstätten von morgen zu machen, aus denen entlassen die Lernenden sich in der komplexeren und anspruchsvolleren Welt der Arbeit behaupten können? Die pädagogischen Gastbeiträge, die hier versammelt sind, identifizieren drei entscheidende Stellwerke: »Individualisierung von Bildungswegen«, um »maßgeschneiderte« Lernförderung zum Zug kommen zu lassen; »Durchlässigkeit an den Übergängen«, um Aufstieg zu ermöglichen und »Professionalisierung des Personals«, um dieses mit dem den neuen Aufgaben angemessen Rüstzeug sowohl in der Aus- wie in der Fortbildung zu versehen.

Individualisierung von Bildungswegen

von Peter Fauser

Bildung ist zukunftsentscheidend für die Gesellschaft wie für den Einzelnen. Alle werden gebraucht, jeder hat das Recht auf Bildung, sie ist das Fundament unseres Wohlstands und der Demokratie: Jeder soll deshalb die bestmöglichen Bildungschancen erhalten.

So groß die Einmütigkeit von Politik und Gesellschaft über diese Grundsätze ist – ihre praktische Verwirklichung bleibt weit dahinter zurück. Zu viele Jugendliche erreichen kaum die minimale sprachliche und mathematische Kompetenz für eine selbstständige Lebensführung. Mangelndes Bewusstsein, fehlende Strategien und unzureichende Instrumente für die Verwirklichung des Prinzips der Individualisierung auf allen Stufen der Bildung sind die Ursachen dafür. Es gilt daher, die Idee der Individualisierung zu verdeutlichen, Hindernisse zu erkennen und geeignete Instrumente und Strategien zur Umsetzung zu entwickeln.

Individualität

Individualität – die Freiheit des Einzelnen, sein Recht auf Entfaltung und ein selbstbestimmtes Leben – ist das Fundament der Moderne wie auch der großen Bildungstheorien des Neuhumanismus. Für Wilhelm von Humboldt bedeutet Bildung die »höchste proportionierlichste Ausbildung aller menschlichen Kräfte zu einem Ganzen.« Diese Idee ist bis heute prägend für unsere Vorstellung von Bildung und lebenslangem Lernen. Mehr noch: die Erfahrungen, Entwicklungen und Einsichten aus zwei Jahrhunderten Bildungs- und Schulgeschichte, wie auch die Erkenntnisse der Bildungsforschung und der Hirnforschung, der Psychologie und der Humanwissenschaften unterstreichen nachdrücklich, dass Lernen ein durch und durch individueller Prozess ist – nicht Belehrung, sondern eine produktiv-konstruktive Leistung, durch die der Einzelne in Auseinandersetzung mit der äußeren Welt und der Kultur sein Wissen und Können aufbaut, überprüft und vermehrt. Lernen bedeutet die Aneignung und zugleich die Erneuerung der Kultur. »Lernen heißt Erfinden« formulierte Jean Piaget, einer der wichtigsten Lern- und Entwicklungspsychologen.

Zukunft und Bildung

Unstrittig ist, dass die Zukunft moderner Gesellschaften durch Bildung entschieden wird. Individualisierung der Bildung ist für den Einzelnen wie auch für die Gesellschaft die wichtigste Investition mit der höchsten Rendite. Chancen und Risiken der globalen Dynamik verlangen gesamtgesellschaftliches Lernen auf hohem Niveau; für den Einzelnen sind Partizipation und eine selbstbestimmte Lebensführung ohne Bildung nicht möglich. Individualisierung ist deshalb eines der wichtigsten Ziele der Bildungspolitik, der Schulentwicklung und der Professionalisierung des pädagogischen Personals und eines der wichtigsten Kriterien zur Beurteilung der Bildungsqualität.

Abgrenzung

Wenn von Individualisierung gesprochen wird, muss jedoch verbreiteten Fehldeutungen vorgebeugt werden. Die großen Theorien der Moderne haben von Anfang an darauf aufmerksam gemacht, dass der beschleunigte Wandel Chancen und Risiken zugleich wachsen lässt. Zur Moderne als »Fortschrittsgesellschaft« gehört auch ihre Kehrseite: die »Risikogesellschaft«. Soziologen wie Talcott Parsons oder Richard Sennett haben mit Begriffen wie dem »institutionalisierten Individualismus« oder dem »flexiblen Menschen« Probleme hervorgehoben, die dies für den Einzelnen mit sich bringen: Angesichts der globalen Konkurrenzdynamik und mit der Auflösung traditionaler Gemeinschaften erhöht sich das Risiko, dass die Unterschiede zwischen den Menschen immer größer werden und damit der »Kitt« zu schwinden droht, der uns als Gesellschaft zusammenhält. Für den Einzelnen wächst die Gefahr, schützende, tragende, begleitende Bindungen und Zugehörigkeiten einzubüßen und der Herausforderung nicht gewachsen zu sein, selbst entscheiden und sein Leben in die Hand nehmen zu müssen. Eine richtig verstandene »Individualisierung« muss gegen die Risiken der Isolierung, der Bindungsverluste, struktureller Benachteiligung oder Verwahrlosung das Leitbild mündiger Bürgerinnen und Bürger stark machen. Richtig verstanden, ist individuelle Bildung eine Forderung der Gerechtigkeit und eine Bestandsvoraussetzung für die Demokratie. Es geht um die Fähigkeit und Bereitschaft,

selbst weiter zu lernen, zu urteilen, mit anderen zusammen zu arbeiten, initiativ zu werden und Verantwortung im Interesse des Gemeinwohls zu übernehmen.

Alte Strukturen und neue Verhältnisse

Das Schul- und Bildungssystem wird von Strukturen geprägt, die im 19. Jahrhundert entstanden sind. Schulen und Hochschulen sollten die Tüchtigkeit des Einzelnen steigern, nicht aber – von besonders Begabten abgesehen – über Herkunft und Stand hinausführen. Auch wenn seitdem immer mehr Heranwachsende immer höhere Bildungsabschlüsse erreichen, gilt doch: Das Bildungssystem koppelt bis heute Herkunft und Zukunft zu stark. Damit wird es aber den veränderten Bedingungen nicht mehr gerecht: Schon die Herkunft von Kindern und Jugendlichen und von Erwachsenen, die in Bildungseinrichtungen eintreten, wird heute durch eine wachsende individuelle Heterogenität bestimmt – familiär, ethnisch, religiös, kulturell, ökonomisch, körperlich und seelisch; mehrere Dutzend Nationalitäten in ein und derselben Bildungseinrichtungen sind nicht ungewöhnlich. Individualisiertes Lernen kann nur dann gelingen, wenn es die unterschiedlichen Stärken und Interessen aufgreift und fördert und Bildungshindernisse gezielt abzubauen sucht.

Das gilt auch für die Ziele der Bildung: Nicht Einheitlichkeit, Uniformität von Bildung, ist erstrebenswert, sondern die möglichst hohe Ausdifferenzierung individueller Kompetenzprofile – unabhängig von der Herkunft. Dabei muss ein gemeinsamer Grundbestand an Wissen und Können in den Kernbereichen erweitert werden durch individuelle Leistungs- und Interessenprofile. Bildlich gesprochen: Wir brauchen, wie bei guten Orchestern, einen Kernbestand anerkannter Stücke und handwerklich-künstlerische Minimalstandards bei allen, daneben aber hoch ausdifferenzierte individuelle Repertoires, Besetzungen, Klangfarben, Programme und Stile. »Standards« zu fordern, darf nicht als »Standardisierung« missverstanden werden: Es geht um Unterschiedlichkeit auf hohem Kompetenzniveau.

Zur Neugestaltung von Bildungslaufbahnen

Was ist zu tun? Zwei Probleme müssen gelöst werden: Erstens sind die Bildungsgänge sequenziell viel zu wenig miteinander vernetzt. Kindergärten, Grundschulen, Sekundarschulen und Hochschulen sind zumeist wie Subkulturen voneinander abgeschottet und weisen dementsprechend systembedingte »blinde Flecken« auf. Die förderdiagnostischen Mittel, die an Grundschulen heute weithin üblich sind, sucht man an Gymnasien oft vergeblich; Hochschulen bewältigen die Vielfalt überhaupt fast nur durch Selektion und weisen kaum wirksame Formen und Instrumente der Lern- und Studiendiagnostik oder der Beratung auf. Es ist ein Versagen der Hochschulen, wenn ein Viertel der rund zwei Millionen Studierenden ihr Studium abbrechen.
Bei den Übergängen fehlt in der Regel jede individuelle Begleitung und Förderung. Die Folge sind Anpassungs- und Leistungsverluste: Lernende und Lehrpersonen müssen unter Zeit- und Motivationsverlust immer wieder neu lernen, miteinander umzugehen. Im Grunde behandeln die voneinander getrennten Teilsysteme ihre Abgänger und Neuankömmlinge wie Migranten.

Was gebraucht wird und entwickelt werden muss, sind verlässliche Instrumente einer individuell zugeschnittenen Lerndiagnostik und Lernförderung über die gesamte Bildungslaufbahn. Notwendig ist ein Case-Management, das die Brüche bei den Übergängen zwischen den Teilsystemen verhindert oder zumindest abfedert. Im Kern bedarf es dazu auf der Ebene des Einzelnen gekoppelter individueller Kompetenzportfolios, auf der Ebene der Institutionen einer intensiven Zusammenarbeit bei der Entwicklung und Anwendung von Übergangsverfahren. Es ist dabei wesentlich, dass die abgebenden und die aufnehmenden Systeme bei Verfahren und Instrumenten kooperieren; nur so kann die Flexibilität individuell und gesellschaftlich ständig optimiert und können die Lehrpläne und Standards laufend abgestimmt werden.

Zweitens: Nur wenige Bildungseinrichtungen haben gelernt, Individualität durch eine adaptive didaktische und pädagogische Organisation optimal zu fördern. Lehrpläne und Unterricht sind zu unbeweglich. Noch immer dominiert der unterrichtliche Gleichschritt. Vielfach führt die Modularisierung im sogenannten Bologna-Prozess an den Hochschulen nur zu einem Etikettenwechsel. Eine systematische didaktische Aus- und Fortbildung von Hochschullehrern fehlt fast völlig.

Von guten Schulen, wie sie durch den Deutschen Schulpreis herausgehoben werden, kann man lernen, wie Schulen und Hochschulen zu lernförderlichen, auf Individualität ausgerichteten Unternehmen werden können.

Beispiele hierfür sind:
:: Durchgängige Verantwortung von Lehrpersonen und Einrichtungen für die ihnen anvertrauten Schüler, kein Abschieben von Verantwortung (zum Beispiel nach »unten« durch Sitzenbleiben oder Entlassung);
:: diagnostische und didaktische Fort- und Weiterbildung des Personals;
:: »vorgehende« (vor der Einschulung) und »nachgehende« (nach der Entlassung) Betreuung von Eltern und Schülern;
:: die »Einteilung« der Schüler und Studenten nach funktionalen pädagogischen Gesichtspunkten mischen und immer wieder verändern, beispielsweise durch
:: jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Schuleingangsphase mit flexibler Verweildauer – eine Antwort auf Entwicklungsunterschiede zwischen den Kindern;
:: förderdiagnostisch fundierte individuelle Wochenpläne – Instrumente einer individuell ausgerichteten Lernförderung, die »Diagnostik, Handlungsplanung, Umsetzung und Evaluation laufend miteinander verknüpft«;
:: muttersprachlichen Unterricht – eine der wichtigsten Formen, Anerkennung kultureller Unterschiede und Integration schulisch miteinander zu verbinden;
:: kompetenzorientierte Kleingruppen – ein Mittel der domänspezifischen Differenzierung nach Lernstand;
:: jahrgangsübergreifenden Unterricht im Wechsel mit leistungshomogenen Kompetenzkursen; konsequente Binnendifferenzierung;
:: Spezialschulen für besondere Begabungen (Hochbegabtenschulen, »Leistungskurse«, Vorstudium);
:: individuelle Diagnostik/Lernstandserfassung; Lern- und Förderpläne; Lernportfolios von der Vorschule bis zum Studienabschluss;
:: Betreuung, Mentoring, Tutoring (besonders in der Universität);

:: Angebote in unterrichtsfreien Zeiten (»Ferien«) sinnvoll für Bildung nutzen (Aufholkurse, Begabtenkurse, Akademien, Prüfungsvorbereitung etc.);
:: ausreichende, diagnostisch begleitete Vorbereitung auf Hochschule, Studienfachwahl und Berufswahl;
:: Modularisierung von Lern- und Studieninhalten, die auch Arbeits- und Lern-/Studienphasen im Wechsel zulässt.

Durchlässigkeit an den Übergängen

von Hartmut Ditton

Deutschland hat ein im internationalen Vergleich besonders stark differenziertes Bildungssystem mit vielen Übergangsstationen und einer großen Zahl an Optionen, die beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, vom allgemeinbildenden in das berufsbildende und vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem gewählt werden können. Formal ist der Wechsel zwischen verschiedenen Teilbereichen unseres Bildungssystems möglich und auch Versäumtes kann nachgeholt werden. Faktisch jedoch führen die bisherigen Regelungen der Übergänge zu einer eher geringen Durchlässigkeit.

Die erste wegweisende Übergangsentscheidung muss schon früh, überwiegend nach der vierten Jahrgangsstufe, getroffen werden. Nur damit, so die Begründung, werde den individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angemessen entsprochen. Unterstellt wird damit zugleich, dass zuverlässige Prognosen bezüglich der Eignung für einen bestimmten Bildungsweg schon zu diesem Zeitpunkt möglich sind. Sollte die damit verbundene Entscheidung sich als falsch erweisen, ließe sie sich immer noch durch ein breites Angebot an Anschlussoptionen bzw. den Wechsel zwischen den Angebotsformen korrigieren. Der Problematik einer vorzeitigen Fixierung auf bestimmte Laufbahnen innerhalb des stark gegliederten Schulsystems sollte damit wirksam begegnet werden können. Diese Rechnung scheint allerdings nicht aufzugehen: Alle internationalen Vergleichsstudien zeigen, dass das System kein hohes Leistungsniveau und auch keinen besonders hohen Anteil an Absolventen mit Spitzenleistungen hervorbringt. Hingegen ist der Anteil an Schülern mit schwachen Leistungen hoch und die Streuung der zum Abschluss der Pflichtschulzeit erreichten Basiskompetenzen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) außergewöhnlich groß. Zudem ist die Koppelung des Bildungserfolgs an die soziale Herkunft in kaum einem anderen Land so eng wie in Deutschland.

Was für die Schulen gilt, trifft ähnlich auch auf andere Weichenstellungen unseres Bildungssystems zu. Die Systemstrukturen lassen Korrekturen im Verlauf der Bildungskarriere hauptsächlich in Abwärtsrichtung und nur selten als Aufstieg zu. Dementsprechend sind Bildungslaufbahnen bei uns häufig durch Verzögerungen, Zurückstufungen und Abbrüche gekennzeichnet. Damit steigt die Gefahr, letztlich ganz aus dem System heraus zu fallen und bereits erworbene Qualifikationen nicht anerkannt zu bekommen. Zwar bestehen auch Möglichkeiten, versäumte Optionen nachzuholen. Dies ist jedoch in aller Regel mit einem erheblichen zusätzlichen Aufwand verbunden und gerade die Auffang- und Nachschulungssysteme erweisen sich als kostenintensiv und nicht besonders effektiv.

Demgegenüber ist als Hinweis auf die Durchlässigkeit des Systems zu werten, dass Bildungsabschlüsse zunehmend häufiger auch auf atypischen Wegen erreicht werden. Insbesondere die Berechtigung zum Hochschulzugang wird inzwischen zu einem erheblichen Anteil nicht mehr nur über das Gymnasium, sondern auch über berufliche Schulen (Berufsoberschulen, Fachoberschulen) und im Anschluss an eine berufliche Ausbildung erreicht. Für ein akademisches Studium wird diese Möglichkeit allerdings viel zu selten genutzt: Die Zahlen beruflich Qualifizierter, die diese Chance wahrnehmen, stagnieren. Überdies führt die Zunahme an atypischen Übergängen dazu, dass sowohl die Zahl der Übergangsstationen als auch die Vergleichbarkeit der tatsächlich erworbenen Qualifikationen immer schwerer überschaubar wird. Auch wenn Abschlüsse als gleichwertig anerkannt werden, heißt das noch nicht, dass sie es hinsichtlich der erworbenen Qualifikationen auch faktisch sind. Daher stehen sie auch nicht unbedingt für vergleichbare Erfolgschancen in der weiteren Laufbahn.

Das deutsche Bildungssystem zeichnet sich insofern, trotz aller Bemühungen um Offenheit, durch einen Mangel an Durchlässigkeit aus. Ebenso fehlt es an eindeutig nachvollziehbaren Kriterien und an einer ausreichenden Transparenz für die Anschlussfähigkeit von Bildungswegen. Das erhöht das Risiko, sowohl Qualitätsverluste als auch einen Mangel an Bildungsgerechtigkeit zu produzieren. Dabei ist es für eine Optimierung der Leistungsbilanz insgesamt wesentlich, nicht nur um mehr Spitzenleistungen zu ringen, sondern auch Verluste zu vermeiden und Versagen entgegen zu wirken. Keine Gesellschaft kann sich auf Dauer einen hohen Anteil junger Menschen leisten, die das gesellschaftlich notwendige Mindestniveau grundlegender Kompetenzen nicht erreichen. Frühzeitigem Vorbeugen und Intervenieren muss daher ein hoher Stellenwert zukommen, um unverhältnismäßig aufwändige und teure Nachsorgemaßnahmen überflüssig zu machen.

Zur Neugestaltung der Übergänge

Übergänge sind im wahrsten Sinne des Wortes wegweisende und folgenreiche Weichenstellungen, bei denen durch Fehlentscheidungen hohe individuelle und gesellschaftliche Kosten verursacht werden. Umso mehr verwundert es, dass die Übergangsbedingungen an den Schnittstellen unseres Bildungssystems wenig untersucht, kaum eindeutig definiert und ihre Angemessenheit nicht mit belastbaren Daten überprüft, sondern vorwiegend intuitiv begründet wird.

Übergangsentscheidungen müssen an den tatsächlich notwendigen Voraussetzungen für eine Laufbahn ausgerichtet sein und Chancengleichheit gewährleisten. Dafür allerdings muss nachvollziehbar und nachprüfbar festgehalten sein, was unverzichtbar notwendig, aber auch was für eine erfolgreiche Karriere zweckdienlich erscheint. Derartige Prognosen sind schwierig und voraussetzungsreich, zumal in den individuellen Bildungsbiographien unvorhergesehene Veränderungen eintreten können. Wege im Bildungssystem müssen deshalb revidierbar und die Optionen untereinander anschlussfähig sein. Gegenwärtig ist das zwar formal der Fall, jedoch nicht hinsichtlich der tatsächlichen Nutzbarkeit von Anschlüssen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass das deutsche Bildungssystem überwiegend auf Formen der externen Differenzierung abstellt (z.B. in unterschiedliche Schularten) und häufig eine sehr detaillierte Untergliederung (z.B. in

unterschiedliche Ausbildungsberufe) zu Grunde gelegt wird. Im Vergleich zu stärker integrierten Systemen mit einer weniger fein differenzierten Struktur sind Wechsel, und ganz besonders Aufstiege zwischen Laufbahnen, damit nur schwerer möglich.

Bei Übergangsentscheidungen steht man vor dem Problem, zwischen zwei Fehlerarten abwägen zu müssen: entweder wählt man ein weniger strenges Zulassungsverfahren und lässt auch ungeeignete Kandidaten für eine Laufbahn zu, oder man wählt ein restriktiveres Verfahren und geht das Risiko ein, geeignete Kandidaten abzuweisen. Minimiert werden kann jeweils nur eine der beiden Fehlerarten, auf Kosten eines Anstiegs der anderen. Im Vergleich mit unseren überwiegend punktuellen Entscheidungen über die Zuweisung zu einem bestimmten Bildungsgang bieten offene und wenig bzw. erst spät selektierende Systeme, wie viele andere Länder sie haben, eine größere Chance, vorhandene Potentiale über einen längeren Zeitraum zu erkennen, zu entwickeln und damit auch bestmöglich auszuschöpfen. Sie ermöglichen flexible, eher fließende Übergangsräume, die Zwischenkontrollen beinhalten, ob jeder Lernende noch auf dem für ihn optimalen Weg ist. Ziel in einem dynamischen System ist nicht das Ein- oder Aussortieren in Laufbahnen, sondern die Optimierung von Lernwegen, das rechtzeitige Bereitstellen von Maßnahmen gegen drohenden Misserfolg sowie die Suche nach den günstigsten Optionen für den weiteren Bildungsverlauf. Eine solche Optimierung kann jedoch nur gelingen, wenn die Angebote sinnvoll aufeinander bezogen und ihre Schnittstellen definiert sind.

Um vorzeitige Fixierungen zu vermeiden, muss die Durchlässigkeit des Bildungssystems sowohl in horizontaler als auch vertikaler Richtung gegeben sein, also sowohl zwischen aufeinander folgenden Systemstufen als auch zwischen parallel liegenden Teilsystemen. Voraussetzung dafür ist eine bausteinartige Struktur mit Modulen, die nachvollziehbar dokumentiert und auf Kernbereiche konzentriert ist. Nur so ist zu gewährleisten, dass trotz unterschiedlich verlaufender Wege an zentralen Knotenpunkten wieder ein gemeinsamer Anschluss hergestellt werden kann. Zugleich sind diagnostische Verfahren von hoher Qualität gefordert, die sich empirisch bewähren müssen. Und schließlich ist bezüglich der Durchlässigkeit und Offenheit von Bildungsangeboten auch mit zu bedenken, wieweit die Anforderungen des Bildungssystems mit denen anderer gesellschaftlicher Systeme in Einklang zu bringen sind, insbesondere bezüglich der Vereinbarkeit von Bildung, Beruf und Familie.

Maßnahmen

:: Offenheit und Durchlässigkeit sind unvereinbar mit einer Segmentierung der Teilbereiche des Bildungssystems gegeneinander. Anschlüsse zwischen den Teilsystemen sowie zwischen Bildung, Beruf und Familie müssen faktisch und nicht nur auf dem Papier gegeben sein. Eine Verbesserung der Übergangsmöglichkeiten setzt voraus, dass erworbene Qualifikationen wechselseitig anerkannt und angerechnet werden können.

:: Bildungs- und Ausbildungsgänge müssen modular »gebaut« sein. In den Teilbereichen des Bildungssystems müssen die Elemente und Anforderungen eindeutig definiert und auf gesellschaftlich relevante Kompetenzen hin ausgerichtet sein. Statt ausufernder inhaltlicher Lernkataloge sollten diese Kerncurricula ausweisen, die

soweit wie möglich ausbildungsübergreifend anwendbar sind. Bausteinartige Ausbildungselemente und Qualifikationsnachweise erleichtern bzw. ermöglichen erst die Attestierung und Anrechnung erworbener Kompetenzen (z.B. in der Form von Leistungspunktsystemen).

:: Zwischen den aufeinander aufbauenden sowie aufeinander bezogenen Systemen (Kindergarten – Grundschule; Grundschulen – weiterführende Schulen; Schulen, Hochschulen – berufliche Bildung, Betriebe) ist eine verbesserte Kommunikation, Kooperation und Abstimmung nötig. Dazu gehört auch eine verlässliche Rückmeldekultur bezüglich des Erfolgs oder der Schwierigkeiten bei Übergängen zwischen den Systemen und Bereichen. Feedbacks zu erfolgreichen und gescheiterten Wechslern (Bewährung auf weiterführenden Schulen, in Ausbildungsgängen, an Hochschulen) und ein Austausch über die Erfolgsbedingungen sollten die Regel und nicht die Ausnahme sein.

:: Verfahren zur Diagnose der geforderten Kompetenzen bei Übergängen und bei der Aufnahme in Teilsysteme müssen transparent und nachvollziehbar sein. Eine regelmäßige empirische Überprüfung der Tragfähigkeit und Angemessenheit der Übergangsverfahren sowie der dabei zu Grunde gelegten Übergangskriterien ist unverzichtbar.

:: Frühes »Intervenieren« ist effektiver als späteres »Reparieren«. Bereits der Elementarbereich sollte als Teil des Bildungssystems verstanden werden und auch die Hinführung und Vorbereitung auf die schulischen Anforderungen beinhalten. Besonders für Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen ist eine intensivierte und früh einsetzende Förderung unbedingt erforderlich. Auf längere Sicht dient dies auch der Verbesserung der Ausbildungsreife sowie der Reduzierung der Zahl der Abgänger ohne Bildungsabschluss.

Professionalisierung des pädagogischen Personals

von Manfred Prenzel

Professionalität und Professionalisierung

Lernumgebungen in Bildungseinrichtungen werden von professionellen Akteuren gestaltet. Ihre Professionalität in der Gestaltung von Lernprozessen, mit denen bestimmte angestrebte Kompetenzen erworben werden, entscheidet maßgeblich über die Bildungsergebnisse. Auf lange Sicht ist die Erfolgschance für professionelles Handeln am größten, wenn es auf das beste – in der Profession selbst und in den darauf bezogenen Wissenschaften zur Verfügung gestelltem – Wissen zugreifen kann. Wissensgrundlagen für die professionelle Gestaltung von Lernumgebungen sollten erfahrungsbasiert, reflektiert und möglichst empirisch geprüft sein.

Professionalisierung bezeichnet den Prozess, der Professionalität sichert und weiter entwickelt. Professionalisierung betrifft unterschiedliche Ebenen: die Ebene des individuellen professionellen Akteurs, die Ebene der einzelnen Bildungseinrichtung und die Ebene der Profession insgesamt mit ihren gemeinsamen Wissensgrundlagen und Standards.

Herausforderungen für die Professionalität des pädagogischen Personals

Kennzeichnend für Bildungseinrichtungen sind multiple Zielsetzungen. Bereits der Anspruch, Wissen aufzubauen, beruht heute meist einem umfassenden Wissensbegriff; die Entwicklung von Interessen, Motivation, Überzeugungen und Wertvorstellungen sowie von sozialen Kompetenzen sind weitere normative Bezugspunkte, die zum Beispiel für die schulische Bildung explizit gefordert, im Schulalltag aber durch die Konzentration auf eine eng verstandene Schulleistung allzu oft in den Hintergrund gedrängt werden. Professionalität bedeutet deshalb, dem mehrdimensionalen Zielhorizont für Bildungseinrichtungen konsequent Geltung zu verschaffen. Das Lernen in Bildungseinrichtungen ist thematisch; es bezieht sich auf Inhaltsbereiche, Domänen oder Fächer. Deshalb sind hohe Anforderungen an die jeweils erforderlichen inhaltsbezogenen Kompetenzen des pädagogischen Personals zu stellen (z.B. fachliche Richtigkeit, Aktualität). Im Zusammenhang von Bildung besteht jedoch die besondere Herausforderung darin, fachliche (z.B. Wissens-)Strukturen in eine Lern- und Lehrstruktur zu übersetzen, die den jeweiligen Wissenstand der Lernenden abbilden kann.

Die Gestaltung von Lernumgebungen verlangt eine der besonderen Situation angemessene Umsetzung professionellen Handlungswissens. Sie muss die unterschiedlichen Voraussetzungen (z.B. Vorwissen, Interessen) der Lernenden ebenso berücksichtigen wie multiple Ziele, insbesondere aber so angelegt sein, dass systematisch aufeinander aufbauende und wechselseitig abgestimmte Lernsituationen den kontinuierlichen Kompetenzerwerb unterstützen.

Lernumgebungen zeichnen sich durch eine sehr hohe Interaktionsdichte mit unzähligen unmittelbaren Entscheidungserfordernissen aus. Das praktische Handeln in Lehr-Lernsituationen beruht deshalb zu einem großen Teil auf Routinen und intuitiven Entscheidungen, die allerdings mit Rückgriff auf generellere wissenschaftliche Evidenzen strukturiert, überprüft und ständig neu reflektiert werden müssen, um Erfahrungen für zukünftiges Handeln zu markieren.

Die Vergewisserung und Reflexion des pädagogischen Handelns wird heute zunehmend eingebettet in systematische Ansätze zur Evaluation und Qualitätssicherung, die zum Teil institutionell verbindlich gemacht werden. Sowohl Fortbildung als auch Qualitätsentwicklung sind nicht nur individuelle Anliegen, sondern Aufgaben der kollegialen Zusammenarbeit in einer Bildungseinrichtung. Schließlich stellt professionelles Handeln im Bildungsbereich hohe Anforderungen an die Persönlichkeit der Akteure. Sie müssen unter anderem hochgradig belastbar, sozial kompetent, kooperationsbereit und in vielfacher Hinsicht aufgeschlossen sein, ausgesprochene Führungsqualitäten aufweisen und darüber hinaus ein pädagogisches Berufsethos leben.

Beiträge der Aus- und Fortbildung zur Professionalisierung des pädagogischen Personals

In der Ausbildung des pädagogischen Personals müssen die Grundlagen für Professionalität und Professionalisierung gelegt werden. In Deutschland geschieht dies bisher unzureichend. Bereits die Studien- und Berufsberatung vermittelt häufig ein traditionelles Bild von den Anforderungen an pädagogisches Personal, in dem die wissenschaftliche Fundierung und die konsequente Bemühung um hohe professionelle

Standards kaum vorkommen. Da der Zugang zu Studien- und Ausbildungsgängen, die für pädagogische Berufsfelder qualifizieren, meist unbeschränkt erfolgt, werden die Anforderungen an Kompetenz und Persönlichkeit nicht in der wünschenswerten Deutlichkeit signalisiert. Die Berufsberatung und Studienzulassung sollte realistische Anforderungsprofile für pädagogisches Personal kommunizieren. Wünschenswert sind Auswahlgespräche oder Eignungstests, die basale Voraussetzungen prüfen.

Betrachtet man die Lehrerbildung, dann ist die universitäre Phase an vielen Studienorten noch weit davon entfernt, eine berufsfeldbezogene wissenschaftliche Ausbildung zu gewährleisten. Wissenschaftliche Grundlagen müssen systematisch auf Anforderungen des beruflichen Handlungsfeldes bezogen werden, um ein tieferes Verständnis fachspezifischer Lehr- und Lernprozesse aufzubauen. Um Beispiele zu nennen: Elementare professionelle Aufgaben wie das Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen und Lernfortschritten oder die Zuordnung von geeigneten Lernaufgaben für das Lernen in unterschiedlichen Sozialformen dienen in der Ausbildung normalerweise nicht als Anlass, um die wissenschaftliche Betrachtung (aus fachlicher, fachdidaktischer, pädagogisch-psychologischer Perspektive) gründlich mit einer methodischen Herangehensweise zu verbinden. Doch würde es sich rentieren, hier viel Zeit zu investieren, um eine basale Handlungsfähigkeit auf wissenschaftlicher Basis anzubahnen, die Reflexionskriterien und Optimierungshinweise einschließt.

Die vorherrschende Segmentierung von fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen muss für eine professionalisierende Lehrerbildung ebenso überwunden werden wie die unzureichende Abstimmung der Studienziele mit der nachfolgenden zweiten Phase der Lehrerbildung. In deren unterrichtspraktischen Ausrichtung werden zwar oft Skripts für das Lehrerhandeln vermittelt, um Handlungssicherheit zu geben, deren Wirkung allerdings keineswegs geprüft und gewährleistet ist. Erforderlich ist hier eine wissenschaftlich gestützte Durchdringung des Lehr-Lerngeschehen, um transferfähiges professionelles Wissen für die Weiterentwicklung von Unterrichtsansätzen aufzubauen. Dieser Anspruch gilt ebenfalls für andere Ausbildungsgänge in außerschulischen Feldern. Dringend angezeigt sind empirische Studien, in denen die Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der zweiten Lehrerbildungsphase untersucht oder zumindest evaluiert werden, um Ansatzpunkte für Verbesserungen zu identifizieren.

Unzureichend sind bisher auch Abstimmungen zwischen den beiden ersten Phasen der Lehrerbildung und der so genannten »dritten« Phase, der Lehrerfortbildung, um ein berufsbiographisches Rahmencurriculum für Lehrkräfte zu entwickeln. In weiten Bereichen orientieren sich Themen und Veranstaltungsformen der Lehrerfortbildung nicht an einem empirisch festgestellten Bedarf. Wünschenswert sind vermehrte Fortbildungsangebote für ganze Schulen, die vor Ort wahrgenommene Probleme betreffen und zur kooperativen Qualitätsentwicklung im Kollegium anleiten. Die bisherigen Ansätze zur Evaluation von Maßnahmen der Lehrerfortbildung beschränken sich auf Akzeptanzerhebungen, die nicht ausreichen, um die Qualität und Effektivität zuverlässig zu beurteilen und zu verbessern. Eine weitgehende praktische Orientierung bestimmt Ausbildungen von pädagogischem Personal außerhalb der Schule, z.B. für den vorschulischen Bereich oder für den Weiterbildungsbereich. Die Ausbildungen

sind berufsfeldbezogen und machen kaum mit wissenschaftlichen Erkenntnissen vertraut, die als Bezugssystem für die Strukturierung und Reflexion des professionellen Handelns dienen können. Die Ausbildungen genügen damit nicht mehr den steigenden Ansprüchen an fachliche wie pädagogische Kompetenzen. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn die Bedeutung des Kindergartens als grundlegende Bildungseinrichtung anerkannt wird.

Beiträge der Bildungseinrichtung zur Professionalisierung

Professionsbezogenes Lernen über die Berufsbiographie hinaus sollte für professionelle pädagogische Akteure selbstverständlich sein. Wirkung erzielt Professionalisierung aber vor allem in der Zusammenarbeit mit anderen. Die Qualität einer Schule zum Beispiel hängt vom professionellen Niveau des gesamten Kollegiums ab, denn dieses wirkt sich auf die Abstimmung des Unterrichts über die Klassenstufen und Fächer, die Qualitätssicherung und das gesamte Schulprogramm aus. Die kollegiale Verantwortung ist bisher jedoch nicht wirklich innerhalb unserer Bildungseinrichtungen anerkannt und umgesetzt. An den Schulen wie Hochschulen in Deutschland herrscht immer noch eine starke Tendenz zur individuellen Planung und Ausarbeitung von Lehrveranstaltungen vor. Deshalb fällt der Leitung einer Bildungseinrichtung eine Schlüsselrolle zu, um im Kollegium Absprachen, Zusammenarbeit und gemeinsame Qualitätssicherung zu initiieren und zu begleiten. Die Leitung hat es in der Hand, feste Zeiten und Strukturen für Kooperationen einzuführen, Unterrichts- wie Schulentwicklungsprojekte auf erfolgreich bearbeitbare Problemstellungen zuzuschneiden und gegebenenfalls externe Expertise einzubeziehen. Professionalisierung auf der Ebene einer Bildungseinrichtung kann als Nebeneffekt einer kollegialen Qualitätsentwicklung verstanden werden, deren Ergebnisse und Erkenntnisse bei den Akteuren und in Materialen und Strukturen verankert werden.

Die Professionalisierung innerhalb einer Bildungseinrichtung ist eine zentrale Führungsaufgabe. Sie sollte auch in den Arbeitsplatzbeschreibungen hervorgehoben und mit Ressourcen verbunden werden. Institutionell zu sichern ist die Mitwirkung so genannter Unterstützungssysteme. Im Schulbereich könnten dies zum Beispiel die Landesinstitute oder die Fortbildungseinrichtungen sein; aber auch die Schulinspektion kann einen maßgeblichen Beitrag dazu leisten.

Die Relevanz von Professionalisierung steigt mit einer weiter fortschreitenden Verlagerung von Entscheidungen und Verantwortung auf die Ebene der einzelnen Bildungseinrichtung. Die professionellen Voraussetzungen für ein erfolgreiches und verantwortungsvolles Nutzen der Spielräume müssen aber schon im Vorfeld bei den Akteuren in den Einrichtungen aufgebaut werden. Sollen zum Beispiel Bildungsstandards als Instrument der Qualitätssicherung in ein Schulsystem eingeführt werden, dann kann sich die Implementierung nicht nur auf die Testentwicklung beschränken.

Professionalisierung und Professionswissen

Professionalität bemisst sich an den Standards einer Profession, aber auch diese müssen weiter entwickelt werden. Der Anstoß dazu kann durch Innovationen kommen,

die in einzelnen Einrichtungen bereits erfolgreich erprobt wurden. Die Bereitschaft, Neues zu wagen, hängt von Spielräumen, Ermunterung, Anerkennung und Anreizen ab. Dann aber müssen Innovationen in ihrer Wirkung und Übertragbarkeit empirisch gesichert werden, bevor sie in der Breite umgesetzt werden. Es muss also auch für ausreichende Forschung gesorgt sein, um Innovationen, die aus der Praxis kommen, transferfähig zu machen. Und es braucht systematische Verfahren der Verbreitung von empirisch bewährten Ansätzen. In einer Reihe von Innovationsprogrammen haben sich hier Schulnetze, die neue Ansätze wechselseitig erproben und dann weiter verteilen, als wirksam erwiesen.

Der andere Weg zur Weiterentwicklung des Professionswissens beruht auf Forschung. Die Bildungsforschung wird hier in Zukunft insbesondere dann weiterführende Beiträge leisten können, wenn sie vermehrt theoriegeleitete Projekte startet, die auf Erklärungs- und Veränderungswissen für die Handlungsebenen pädagogischer Akteure zielen. Das sind nicht nur die Lehrenden in den Bildungseinrichtungen, sondern auch deren Leitungen, sowie die »Ausbilder der Ausbilder« und nicht zuletzt die Entscheidungsträger.

3
Höherqualifizierung und Professionalisierung
Zwei Beispiele der Veränderung

Im Folgenden sollen zwei Beispiele vorgestellt und näher konkretisiert werden, die den oben skizzierten pädagogischen Paradigmenwechsel exemplarisch verdeutlichen und zugleich Hebel zur Einleitung des Wandels sein können: Die Professionalisierung von Schulleitern ist der entscheidende Schlüssel zum innovativen Wandel unserer wichtigsten bildungspolitischen Institution; mit der akademischen Qualifizierung von Facharbeitern eröffnen wir uns Möglichkeiten einer Höherqualifizierung breiter Bevölkerungsgruppen durch bessere Durchlässigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und ermöglichen die Schließung der Facharbeiterlücke bis 2020.

Alle internationalen Befunde zeigen, dass in der Führungsqualität der Schulleitung der entscheidende Hebel für Innovationsprozesse, für eine entwicklungsförderliche Schulkultur, für Unterrichtsklima, Schülerleistungen und damit auch für die Qualität von Schulen zu finden ist. Mit der wachsenden Eigenständigkeit von Schulen – das haben unsere Investitionsfelder zur Erhöhung des Bildungskapitals gezeigt – kommen auf ihre Leiter neue Aufgaben zu. Sie müssen strategische Entscheidungen treffen, neue Entwicklungen anregen und dafür entsprechende Rahmenbedingungen schaffen, Teamstrukturen koordinieren, Mitarbeiter motivieren, Selbst- und Fremdevaluation, interne und externe Maßnahmen angemessen ausbalancieren. Die »eigenständige« Schule lässt sie vor gänzlich neuen Aufgabenfeldern stehen, die mit herkömmlichen pädagogischen Befähigungen nicht zu bewältigen sind, auch dann nicht, wenn diese um Managementkompetenzen aufgestockt werden.

Sie steuern ein System, das angesichts knapper werdender Schülerzahlen mit anderen im Wettbewerb steht und dessen Qualität über die Zukunftsfähigkeit seiner Kunden entscheidet. Die Reform des »Unternehmens« Schule ist ohne eine entsprechende Professionalisierung seiner Leitung nicht erfolgreich durchzuführen. Schulleitung wird ein neuer Beruf, für den eine andere Ausbildung als heute und Eignung – Leadership – erforderlich sind, damit ein kontinuierlich lernendes System entsteht. Das hat nicht nur Konsequenzen für die Neugestaltung der Erstqualifikation des pädagogischen Personals, das bisher in Deutschland nur unzureichend mit dem grundlegenden Rüstzeug für Professionalität und Professionalisierung vertraut gemacht wird; es verlangt auch ein Upgrading der derzeit aktiven Leitungspersonen an den ca. 40.000 Schulen in der Bundesrepublik. Andere Länder wie Österreich und Großbritannien haben dazu eigens »Leadership-Akademien« gegründet, um landesweit ein konsequentes Schulentwicklungssystem durch die permanente Fortbildung von pädagogischem Führungspersonal zu gewährleisten. Von ihrem Beispiel können wir lernen. Auch in Deutschland wird man angesichts der steigenden Zukunftsbedeutung eines professionell geführten Bildungssystems nicht umhin kommen, mit Hilfe einer entsprechenden Akademie nationale Standards sicherzustellen und durch bundesweite Angebote für internationalen Anschluss zu sorgen.

Auf dem anderen Feld sind wir da – zumindest formal – bereits einen Schritt weiter: dass beruflich Qualifizierte als Zielgruppe für Studiengänge in einer sich schnell verändernden wissensbasierten Arbeitswelt an Bedeutung gewinnen, hat die Bildungspolitik schon realisiert. In allen Bundesländern haben beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 und entsprechenden Verankerungen auf Länderebene die Möglichkeit eines Hochschulzugangs.

Für die akademische Höherqualifizierung von Facharbeitern sprechen nicht nur volkswirtschaftliche Notwendigkeiten. Zwischen Bildung und Erfolg am Arbeitsmarkt besteht auch für den Einzelnen ein immer engerer Zusammenhang: Akademisch Qualifizierte haben Einkommensvorteile und eine höhere Arbeitsplatzsicherheit, insbesondere in den späteren Lebensjahren; bei Frauen verringert sich der immer noch bestehende Gehaltsabstand zu ihren männlichen Mitbewerbern; wenn es uns gelingt, mehr »Studierfähige« aus den eher »bildungsferneren« Schichten zu gewinnen und zu einem Studienerfolg zu führen, ist das auch eine wenngleich späte Korrektur an der sozialen Selektionskraft des deutschen Schulsystems.

Dennoch ergreifen nur wenige, viel zu wenige diese Chance. Das Risiko, aus einem festen Arbeitsverhältnis auszuscheiden, scheint den meisten trotz aller ökonomischen Vorteile die sie damit gewinnen, zu groß; die Wege und Möglichkeiten eines solchen Studiums sind überdies zu wenig bekannt, die Zugänge in den verschiedenen Bundesländern uneinheitlich und unübersichtlich, über die Anrechnung von beruflichen Qualifikationen gibt es unter ihnen bisher keine Einigung, die Förderinstrumente sind den Lebensumständen von Berufstätigen, die vielfach schon Familie haben, nicht angemessen. So erweisen sich die »Opportunitätskosten« als größte Hürde. Ergebnis: Die Schwellen zur Aufnahme eines Studiums sind einfach zu hoch.

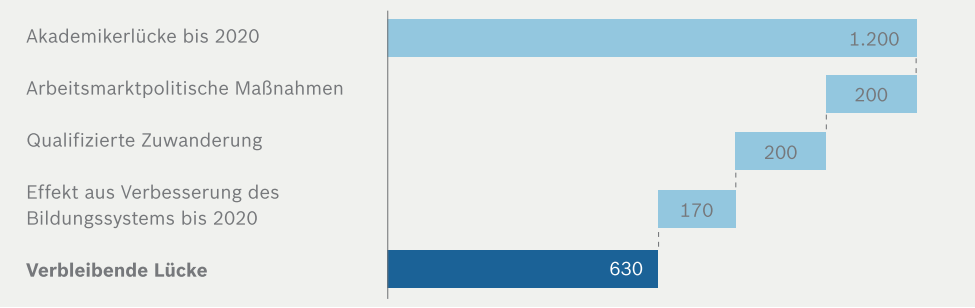
An diesem Beispiel zeigt sich geradezu paradigmatisch die Notwendigkeit einer durchlässigeren Gestaltung von Bildungswegen – auch nach Abschluss einer Erstausbildung –, wenn wir zu mehr auf dem Arbeitsmarkt dringend benötigten Höherqualifizierten kommen wollen. Den Weg ins Studium durch bessere individuelle Förderung und professionelle Begleitung zu ebnen, würde auch beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzulassung die Entscheidung für eine akademische Höherqualifizierung erleichtern. Sowohl der Studierende, wie auch die Unternehmen, der Staat und die Sozialkassen hätten einen Gewinn davon.

Facharbeiter akademisch qualifizieren

Nur mit den Mobilisierungsmaßnahmen, die wir im Kapitel »Erwerbstätige gewinnen« zur Hebung der auf dem Arbeitsmarkt unterrepräsentierten Reserven vorgestellt haben, lässt sich die Qualifikationslücke von 1.2 Millionen Akademikern bis 2020 nicht schließen. Höchstens 300.000, so haben wir gerechnet, aus den zusätzlich zu gewinnenden Arbeitskräften sind Akademiker. Hinzu kommen etwa 200.000 akademisch qualifizierte Zuwanderer. Durch bildungspolitische Maßnahmen ließen sich durch den Nachwuchs »von unten« weitere 170.000 Akademiker bis 2020 gewinnen. Auf beiden Feldern besteht zwar für Deutschland im internationalen Vergleich ein deutlicher Aufholbedarf: In der Studienanfängerquote liegen wir um 18% hinter dem OECD-Durchschnitt zurück, in der Abschlussquote, trotz deutlicher Erhöhung in den letzten Jahren, um 16%. Insofern sollten, wir alles tun, um an beiden Enden bessere Quoten zu erzielen. Unseren ermittelten Bedarf werden die bisherigen Maßnahmen in dem kurzfristigen Zeitfenster dennoch nicht decken können. Besonders in den Wirtschafts- und Naturwissenschaften hat sich die Akademikerlücke verschärft, in den Ingenieurswissenschaften – dereinst die stolze Visitenkarte wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit – ist der

Anteil ausgebildeter Akademiker sogar unter die Bestandssicherung gefallen. Nicht einmal die erheblich höhere Studienanfängerquote, die wir 2008 erstmalig wieder verzeichnen können, wird den in den nächsten Jahren aus dem Arbeitsprozess ausscheidenden großen Anteil älterer Ingenieure kompensieren können.

Schließung der Akademikerlücke [in Tsd. VZÄ]



Quelle: McKinsey

Um die Lücke von rund 600.000 zusätzlich benötigten Akademikern zu schließen, werden wir mehr Facharbeiter zu einer Höherqualifizierung durch ein Studium motivieren müssen. Nur über diesen Hebel kann die Akademikerlücke bis 2020 geschlossen werden. Präziser ausgedrückt: Es müssten rund 8% der unter 35-jährigen Facharbeiter von heute bis 2020 ein dreijähriges Studium erfolgreich absolviert haben. In diesem Fall hätten wir im Jahr 2020 rund 600.000 zusätzliche Akademiker durch Höherqualifizierung gewonnen – und die Fachkräftelücke wäre geschlossen.

Investition in ein Studium

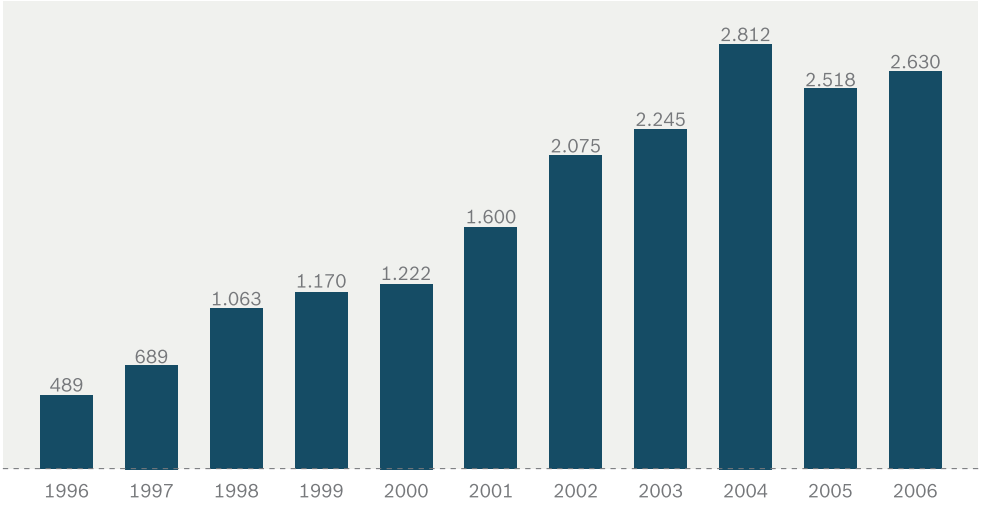
Ein Studium kostet – erst einmal. Aber eine Investition in ein Studium rechnet sich auch – und zwar nicht nur für den studierenden Facharbeiter, sondern auch für den Staat/die Sozialkassen und für die Unternehmen. Rendite wie Kosten sind bei allen beteiligten Akteuren beträchtlich, wenngleich unvertretbar ungleich verteilt. Hier mehr Ausgewogenheit herzustellen, muss eine der Leitlinien für alle Überlegungen sein, die darauf gerichtet sind, die Quote an studierenden beruflich Qualifizierten zu erhöhen. Während einem Facharbeiter für ein dreijähriges Studium Gesamtkosten (zusammengesetzt aus entgangenem Lohn, zusätzlicher Krankenversicherung, Studiengebühren, Studienmaterial und Kreditzinsen) in Höhe von rund 67.000 Euro entstehen, sind dies beim Staat/bei der Sozialversicherung rund 70.000 Euro durch entgangene Versicherungsbeiträge, Steuern und Kosten für den Studienplatz. Unternehmen hingegen haben durch den Gewinn (als prozentualer Anteil der Wertschöpfung des Facharbeiters), der ihnen entgeht, wenn sie den Arbeitsplatz eines Facharbeiters nicht besetzen, verhältnismäßig geringe Kosten in Höhe von knapp 18.000 Euro. Greifen die oben vorgeschlagenen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, so fallen – da sich die Facharbeiterstelle wieder besetzen lässt – sogar nur die Kosten für Rekrutierung und Einarbeitung an.
Ein ähnliches Ungleichgewicht lässt sich auch bei der Berechnung des möglichen Mehrwerts, also bei dem ausmachen, was jeder für seine Investition zurückbekommt. Bei einem dreijährigen Studium, einem Facharbeiter-Bruttogehalt von 26.000 Euro

und einem anschließenden Einstiegs-Bruttogehalt als akademisch Qualifizierter von 40.000 Euro und 34 Jahren Berufstätigkeit nach Studienende (bei Studienbeginn mit 30 Jahren) hat der ehemalige Facharbeiter rund 120.000 Euro mehr für sich, das Unternehmen macht durch eine erhöhte Wertschöpfung des besser qualifizierten Mitarbeiters 51.000 Euro mehr Gewinn und der Staat/ die Sozialkassen nehmen auf höheres Gehalt und höheren Gewinn mehr Steuern und Beiträge von rund 190.000 EUR ein. Hier wird deutlich, dass nicht nur der Facharbeiter von einem Studium profitiert, sondern Unternehmen und Staat/Sozialkassen einen noch größeren Vorteil daraus ziehen. Bildet man den Quotienten aus dem jeweiligen Gewinn und den jeweiligen Kosten, so ergibt sich ein absoluter »return on investment« von: 110% für den Facharbeiter, 240% für Unternehmen, 230% für den Staat. Umgerechnet in den Sparbuchzins bedeutet das insgesamt eine Verzinsung von knapp 15%, 11% für den Facharbeiter,[14] 17% für den Staat und 17% für die Unternehmen. Entsprechend der Verteilung des zu erwartenden finanziellen Returns durch die Höherqualifizierung müssten sich alle Beteiligten bei der Sicherstellung der Studienfinanzierung engagieren. Das größte Interesse müssten Unternehmen daran haben, Anreize für ein Studium ihrer Facharbeiter zu schaffen, denn ihre Rendite ist die höchste.

Zulassungshindernisse

Trotz der Vorteile, die das Studium für beruflich Qualifizierte bietet, wird das Angebot bisher erstaunlich wenig genutzt: Nur 1% der im Jahr 2006 1,98 Millionen Studierenden steigt als »beruflich Qualifizierte« ins Studium ein. 2006 summierte sich das auf bescheidene 2630 Studienanfänger – eine Zahl, die noch weit entfernt ist von den mehr als 50.000 zusätzlichen akademisch Qualifizierten, die wir jährlich brauchen. Darüber hinaus ist in den letzten Jahren eine Stagnation auf diesem Niveau zu beobachten.

Studienanfänger mit Zulassung als »beruflich Qualifizierte« [in Personen]



Quelle: Statistisches Bundesamt

Warum entscheiden sich nicht mehr beruflich Qualifizierte für ein Hochschulstudium? Und warum wird nicht mehr getan, um diese akademische »Reserve« zu heben, obwohl alle davon profitieren?

Als Gründe für die geringe Nachfrage werden immer wieder fünf Hindernisse benannt, die die Option für ein Studium blockieren oder zumindest erschweren: die komplizierte Zulassung, mangelnde Finanzierungsmöglichkeiten, keine Anrechnung bisheriger Qualifikationen, die schwierige Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit und – von Seiten der Hochschulen – eine unzureichende »Studierfähigkeit« vieler Facharbeiter. Diese Blockaden sollen im Folgenden auf ihre Stichhaltigkeit überprüft und Vorschläge zur Abhilfe unterbreitet werden.

Unübersichtliche Regelungen

Die Regelungen und Bedingungen der Hochschulzulassung als beruflich Qualifizierter sind länderspezifisch ausgestaltet und können ein Probestudium, ein prüfungsähnliches »Eignungsfeststellungsverfahren« oder auch einen unmittelbaren Zugang zum Studium vorsehen. Aus der Bildungshoheit der Länder ergibt sich hier ein wenig transparentes, unübersichtliches und uneinheitliches Bild von unterschiedlichen Regelungen – Wohnsitz, Alter, berufliche Fortbildung oder Aufnahmeprüfung –, die den vergleichenden Überblick über Zugangsmöglichkeiten unnötig erschweren.

:: Über einen direkten Zugang zum Studium verfügen derzeit nur die rund 3,5 Millionen Erwerbstätigen, die zwar Abitur gemacht oder die Fachhochschulreife erworben, dennoch aber bislang kein Studium aufgenommen, sondern einen Ausbildungsberuf angetreten haben.[15]
:: Für alle, die einen Berufsabschluss als Meister, Techniker, Fach-, Betriebswirt, Fachkaufmann oder einen sonstigen Fortbildungsabschluss mit einer Dauer von mindestens 24 Monaten vorweisen können, ist der Hochschulzugang in den meisten Bundesländern vereinfacht möglich. Das trifft allerdings nach der gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz durchgeführten Erwerbstätigenbefragung 2006 nur auf knapp 11% der erwerbstätigen Facharbeiter (rund 2,4 Millionen) zu.
:: Für beruflich Qualifizierte, die ausschließlich über eine einfache Berufsausbildung und Berufserfahrung verfügen, ist das Bestehen einer Aufnahmeprüfung an vielen Hochschulen Bedingung.

14 Dauert das Studium allerdings nicht 3, sondern 4 Jahre, verringert sich der »return on investment« durch die zusätzlichen Kosten und den später einsetzenden Zahlungsrückfluss für den Facharbeiter erheblich. Die jährliche Rendite sinkt auf 6%. Ein zügig absolviertes Studium bringt also eine höhere Rendite.

15 Statistisches Bundesamt: Mikrozensus, 2006

Hochschulzugangsberechtigung für beruflich Qualifizierte

	Zulassungsvoraussetzungen für Studium ohne Hochschulreife					Resonanz	
Bundesland	Ausbildung	Meister/Techniker/ Betriebswirt	Berufserfahrung* in Jahren	Zulassungsprüfung/ Probestudium	Sonstiges	Anzahl der Studien-anfänger 06/07	Anteil an allen Studien-anfängern in Prozent
Baden-Württemberg	•	•**	3–4		Beratung, 3 Jahre Wohnsitz in BW*	106	0,3
Bayern	•	• (gut)	0	1/2 Jahr Propädeutikum Prüfung	3 Jahre Wohnsitz in Bayern	128	0,3
Berlin	•		4			273	2,1
Brandenburg	•		Mehrjährig		Mindestalter: 24	75	1,1
Bremen	•		3	Prüfung* oder Kontaktstudium	Teilnahme an Fortbildung*, 1 Jahr Wohnsitz in Bremen	33	0,8
Hamburg	•		3	Prüfung*		103	1,2
Hessen	•		4		Teilnahme an Fortbildung	228	1,1
Mecklenburg-Vorpommern	•		3	Prüfung*		44	0,8
Niedersachsen	•		2	Prüfung*	1 Jahr Wohnsitz in Niedersachsen	217	1,1
Nordrhein-Westfalen	•		3		Teilnahme an Fortbildung	492	0,9
Rheinland-Pfalz	• (gut – befried.)*		2			142	1,2
Saarland	•		4		Weiterbildung	8	0,3
Sachsen	•		3	Prüfung		12	0,1
Sachsen-Anhalt	•		Mehrjährig	Prüfung		22	0,3
Schleswig-Holstein	• (befried.)		5	Probestudium, Eignungsgespräch oder -prüfung	3 Jahre Wohnsitz in Schleswig-Holstein	26	0,4
Thüringen	•		2	Prüfung und Probestudium	3 Jahre Wohnsitz in Thüringen	98	1,2

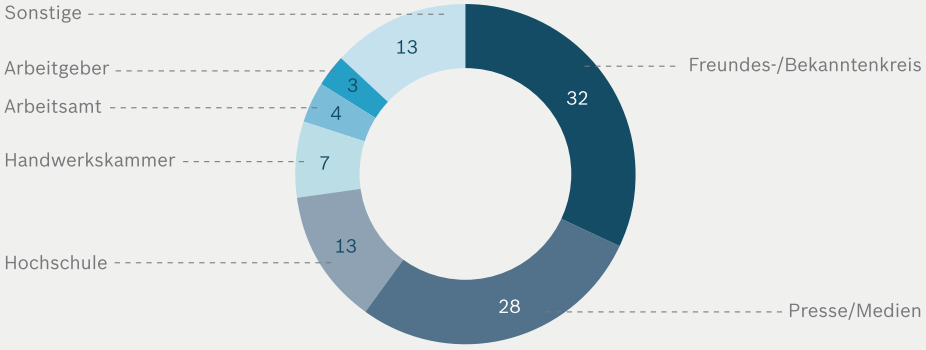
* Entfällt bei Ausbildung zum Meister/Techniker/Betriebswirt
** Nur bei Studium an einer Universität oder Berufsakademie nötig
Quelle: KMK, 2006, Statistisches Bundesamt

Mangelnde Bekanntheit

Unübersichtlichkeit und Uneinheitlichkeit der Zulassungsregelungen für beruflich Qualifizierte führen auch dazu, dass die Möglichkeit eines Studiums in dieser Zielgruppe kaum bekannt ist. Gezielte Kampagnen, die notwendig wären, um unter Facharbeitern für eine akademische Qualifizierung zu werben, gibt es kaum. Hier besteht ein deutlicher Nachholbedarf, denn bisher erhielten diejenigen, die als beruflich Qualifizierte ein Studium aufgenommen haben, überwiegend nur durch Mund-Zu-Mund-Propaganda Kenntnis von dieser Option. Ein Drittel hat durch Freunde oder Bekannte davon erfahren. Die Vermutung liegt nahe, dass auf diesem Weg »akademikerferne« Kreise – eher die Mehrheit unter den Facharbeitern – kaum erreicht werden dürften.

Befragung von 406 Studienanfängern ohne Hochschulabschluss in NRW (1/2)
[in Prozent]

»Wie haben Sie von der Möglichkeit erfahren, auch ohne Hochschulreife ein Studium aufzunehmen?«

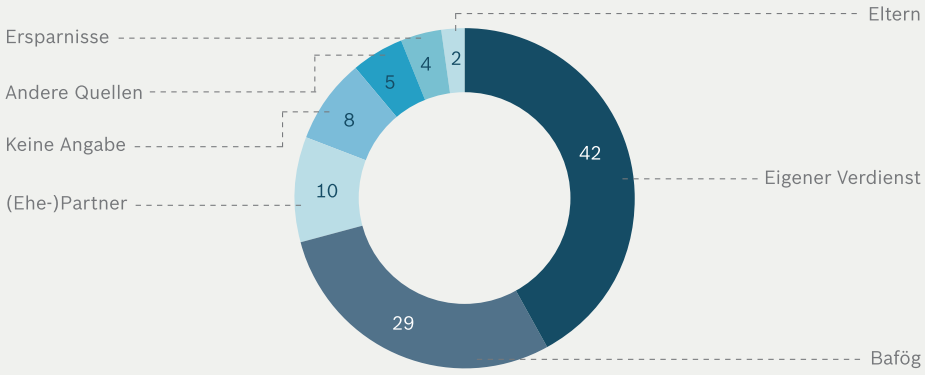


Um hier mehr Durchlässigkeit zugunsten einer erhöhten Bildungsmobilität zwischen der beruflichen und akademischen Welt zu schaffen, bedarf es eines wesentlich höheren und gezielteren Einsatzes von Information und Werbemitteln. Ein Schritt in diese Richtung macht das Netzwerk »Wege ins Studium«, zu dem sich die Kultusministerkonferenz (KMK), die Bundesagentur für Arbeit, das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Bundeselternrat, die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) und das Deutsche Studentenwerk zusammengeschlossen haben. Das Netzwerk gibt eine Broschüre heraus, die gezielt junge Berufstätige über Studienmöglichkeiten informiert. Das allein reicht allerdings nicht aus – zumal diese Broschüre eher die Kompliziertheit und Komplexität der Zugangsregelungen illustriert und daher wenig motiviert. Hier wäre intensive und innovative Öffentlichkeitsarbeit auch von Seiten der Hochschulen zu leisten, um gerade auch jene für eine akademische Qualifizierung zu gewinnen, in deren Lebensradius die Möglichkeit eines Studiums noch gar nicht als mögliche Zukunftsinvestition ins Blickfeld gerückt ist.

Unzureichende Finanzierungen

Ein weiterer Hinderungsgrund ist die bis dato überwiegend privat zu leistende Finanzierung eines Vollzeit-Studiums; neben den Kosten für Studiengebühren und Materialien fällt hier vor allem das ausbleibende Gehalt ins Gewicht (»Opportunitätskosten«). Knapp drei Viertel der beruflich Qualifizierten finanzieren ihr Studium durch eigenes Einkommen, zweitgrößte Finanzierungsquelle – mit knapp 30% – ist die staatliche Förderung durch BAföG.

Finanzierung des Lebensunterhalts während des Studiums*



Quelle: Hochschul-Informations-System, 2001

BAföG

Das Bundesausbildungsförderungsgesetz fördert grundsätzlich auch beruflich qualifizierte Studierende, sofern sie eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können, das 30. Lebensjahr noch nicht überschritten haben und nicht mehr als 400 Euro pro Monat hinzuverdienen. Angerechnet wird auch das Einkommen und Vermögen von Eltern und Ehepartnern, die zunächst in die Unterhaltspflicht genommen werden. Ist der Studierende verheiratet, bleiben vom Einkommen des Ehegatten monatlich 1040 Euro anrechnungsfrei, für jedes Kind nochmals 470 Euro. Vermögen über der Freibetragsgrenze von 5.200 Euro und weiteren 1.800 Euro für den Ehegatten und jedes Kind wird angerechnet. Die Hälfte des BAföG ist ein Zuschuss ohne Rückzahlungspflicht – die verbleibende Hälfte kann um bis zu 10.000 Euro reduziert werden, wenn der Stipendiat zu den Besten seines Jahrgangs gehört. Bei einem BAföG-Höchstsatz von derzeit 643 Euro und einer durchschnittlichen BAföG-Höhe von 375 Euro sind die Opportunitätskosten zum bisherigen Nettogehalt eines Facharbeiters – das also, was ihm durch ein Studium an Einkommen entgeht – in Höhe von durchschnittlich knapp 1450 Euro inklusive Versicherungsbeiträge viel zu hoch und schaffen so einen entscheidenden Negativanreiz für die Aufnahme eines Studiums.

Das so genannte Meister-Bafög mit einem Höchstsatz von 670 Euro monatlich, von dem zwei Drittel zurückgezahlt werden müssen, fördert ausschließlich Fortbildungen wie etwa einen Meister-Kurs, jedoch kein Studium an einer Hochschule.

Darlehen

Ein Bildungskredit kann zusätzlich zu BAföG-Leistungen bzw. einem Fördergeld für beruflich Qualifizierte zur Studiums-Finanzierung gewährt werden. Im Gegensatz zum BAföG ist die Kreditvergabe unabhängig sowohl vom eigenen wie vom Einkommen der Eltern und des Ehegatten und verlangt, anders als bei einer herkömmlichen Kreditaufnahme, vom Kreditnehmer keine Sicherheiten.

Der Studienkredit der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) beispielsweise wird in monatlichen Raten zwischen 100 und 650 EUR ausbezahlt. Die Rückzahlung darf – unter bestimmten Bedingungen – bis zu einer maximalen Dauer von 25 Jahren gestreckt werden und ist damit sehr flexibel gestaltet. Der Kredit wird allerdings nur bis zum 36. Lebensjahr des Studierenden gewährt. Obwohl das Angebot eines Bildungskredits mit relativ niedrigem Zinssatz (derzeit 6,29%) für einen Kredit ohne Sicherheiten günstig ist, empfinden viele Studierende die daraus resultierende finanzielle Verpflichtung offensichtlich als zusätzliche (psychologische) Last, als Hypothek auf ihre Zukunft, zumal die zu erwartende Rendite in Form besserer Verdienstmöglichkeiten nach dem Studium als unsicher eingeschätzt wird. Wohl deshalb ist der Anteil derjenigen, die bereit sind, kreditfinanziert zu studieren, mit 13% aller Studierenden derzeit noch sehr gering.

Staatliche Stipendien

Neben den großen Begabtenförderwerken, deren Stipendien zum großen Teil aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung finanziert werden, gibt es in Deutschland eine unüberschaubare Vielfalt von Stipendien (Stiftungen, Unternehmen, einzelne Universitäten etc.). So gut wie keine wendet sich allerdings explizit an Studierwillige ohne Abitur. Auch die »Begabtenförderung berufliche Bildung«, die Ende 2007 rund 13.900 Stipendiaten finanzierte, fördert kein Vollzeitstudium. Das Stipendium ist auf drei Jahre und auf 1.700 Euro pro Jahr begrenzt. Finanziert werden vor allem kürzere Weiterbildungen (Sprachkurse, Meister oder kaufmännische Weiterbildungen) oder ein berufsbegleitendes Studium. Als förderfähig werden ausschließlich die Kosten des Studiums anerkannt, nicht der Lebensunterhalt.

Zusätzlich zur »Begabtenförderung berufliche Bildung« will das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) jährlich 1.000 »Aufsteiger-Stipendien« vergeben. Sie sollen Facharbeitern zugutekommen, die ohne Abitur nach einer Ausbildung ein Studium beginnen, um, so Bundesbildungsministerin Annette Schavan, »die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung zu erhöhen«. Das Stipendium in Höhe von monatlich 650 Euro plus 80 Euro Büchergeld orientiert sich an den BAföG-Sätzen, muss jedoch nicht zurückgezahlt werden. So begrüßenswert es ist, wenn die Bundesregierung ein Signal für die akademische Qualifizierung von Facharbeitern setzt – so mutlos wirkt diese Maßnahme gemessen an dem eigentlich erforderlichen Impuls, den es brauchte, um mehr Facharbeiter zum Studium zu motivieren.

Förderung durch Unternehmen

Unternehmen erzielen durch eine gesteigerte Wertschöpfung einen attraktiven Return, wenn der Facharbeiter ein Studium aufnimmt und als Akademiker an seinen Arbeitsplatz zurückkehrt. Es gibt aber bisher nur wenige, die sich an der Finanzierung eines Studiums für beruflich Qualifizierte beteiligen. So bietet Siemens beispielsweise in

Kooperation mit der Steinbeis-Hochschule Berlin berufsbegleitende Studiengänge für Facharbeiter ohne Hochschulreife an, etwa den Bachelor of Business Administration (an dem ca. 40 Studierende pro Jahr teilnehmen) oder seit 2007 den Bachelor of Engineering in Electrotechnical Systems (mit derzeit ca. 20 Studierenden pro Jahr). Die für Siemens-Mitarbeiter ermäßigten Studiengebühren in Höhe von 14.350 Euro für den dreijährigen Studiengang werden zum Teil vom Unternehmen getragen, zum Teil privat finanziert.

Bildungsfonds

Bildungsfonds betrachten ein Studium als Investition, die sich später in fast allen Fällen mit einer attraktiven Rendite auszahlt. Was spricht also dagegen, dass der Kreis an Investoren über den Facharbeiter hinaus erweitert und ein gewisses Risiko unter all denen verteilt wird, die dafür auch einen Teil der gesteigerten Rückflüsse als Rendite (derzeit etwa 7%) erhalten? Ein innovatives Beispiel einer Investition in Bildung durch ein Unternehmen ist der von dem baden-württembergischen Unternehmen für Automatisierungstechnik Festo aufgelegte Bildungsfonds, der seit Dezember 2007 mit einem Fondsvolumen von 5 Millionen Euro speziell begabte Nachwuchsingenieure im Studium fördert. Die Höhe der Rückzahlungsverpflichtung hängt vom späteren Einkommen des Geförderten ab. Man hofft, mit diesem Modell weitere Unternehmen zu motivieren, ihren Beitrag zum Abbau des akademischen Fachkräftemangels zu leisten, so das Unternehmen in einer Pressemitteilung.

Geschlossene Bildungsfonds ermöglichen durch die Investition von Privatinvestoren, Unternehmen oder Stiftungen ausgewählten Studierenden eine finanzielle Förderung, die während des Studiums zinsfrei gewährt wird und erst danach, als individuell festgelegter Prozentsatz des Bruttoverdienstes, über einen begrenzten Zeitraum zurückgezahlt werden muss. Das Risiko eines Ausfalls der Rückzahlungen (im Falle einer Nicht-Beschäftigung nach Studienende) wird durch eine gewisse Diversifizierung der Geförderten (z. B. nach Studienfach) gestreut. Nach einem Auswahlverfahren erhalten derzeit zwischen 25 und 30 Prozent der Bewerber eine Förderung. Insgesamt wurden 2007 in Deutschland rund 2.500 Studierende über einen Bildungsfonds gefördert – Tendenz steigend: Im Jahr zuvor waren es erst 1.500. Neben Lebensunterhalt (bis zu 1.000 Euro monatlich) können auch Studiengebühren und Kosten für einmalige Aufwendungen mit insgesamt bis zu 30.000 Euro pro Studierendem aus dem Bildungsfonds gefördert bzw. vorfinanziert werden. Fördersumme, Rückzahldauer und -höhe orientieren sich an leistungsorientierten Auswahlkriterien, verbunden mit den Karriereaussichten nach dem Studium. Der finanzielle Hintergrund der Eltern oder frühere Studienkredite spielen keine Rolle. Dieses Modell der Studienfinanzierung steht grundsätzlich auch beruflich Qualifizierten offen, allerdings gibt es bislang keine gezielte Förderung dieser Studierenden etwa durch einen speziellen Bildungsfonds. Damit dieses Modell für den Fonds bei unterstellten 10% Ausfällen die entsprechende Rendite von 7% bringt, müsste ein Student, der vier Jahre lang jeden Monat 500 Euro bekommen hat, nach seinem Studium 10 Jahre lang knapp 10% seines Bruttoeinkommens von 40.000 Euro (monatlich also 330 Euro) zurückzahlen. Unterstellt man nun, er könnte durch das Studium sein bisheriges Facharbeitergehalt von 26.000 auf dann 40.000 Euro brutto steigern, so könnte er immer noch mit 10.000 Euro brutto mehr pro Jahr rechnen. Bildung zahlt sich aus.

Anrechnung von Qualifikationen

Immer wieder wird in der politischen Debatte der Ruf nach der Anrechnung beruflicher Qualifikationen für ein Studium laut. Schon 2002 hat die Kultusministerkonferenz einen entsprechenden Beschluss gefasst, allerdings gleichzeitig festgelegt, dass eine Ausbildung gleich welcher Art, ein Studium höchstens zur Hälfte ersetzen kann. Um diese Hälfte für jede mögliche Kombination von Ausbildung und Studiengang zu ermitteln, wird seither – noch bis 2009 – im ANKOM-Projekt (»Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge«) pilotiert und evaluiert. Bei den in Deutschland 340 anerkannten Ausbildungsberufen und noch mehr Studiengängen, die zudem jedes Jahr zahlreicher werden, scheint dies ein schier unmögliches Unterfangen, hier jedem gerecht zu werden. Daher fordert die neue Ausgabe der Zeitschrift »Das Parlament« folgerichtig: »Richtig wäre es, qualifizierte Abschlüsse in der Fortbildung auf einer Stufe mit Bachelor-Abschlüssen einzuordnen. Berufserfahrene Absolventen verfügen über vergleichbare Kompetenzen wie Hochschulabsolventen mit einem Bachelor-Abschluss.«[16]

Wir bezweifeln jedoch, dass sich hierfür in der Politik eine Mehrheit findet. Statt nun aber aufwändige Einzelvorschriften zu erarbeiten, die sofort wieder in der Abstimmung und Diskussion zwischen Universitäten, Bundesländern, BMBF, IHKs, Handwerkskammern etc. zerrieben werden (im Projekt «ProIT Professionals« an der TU Darmstadt finden sich allein 19 unterschiedliche Institutionen in Konsortium und Projektbeirat), schlagen wir vor, in Eingangsprüfungen, den jeweiligen Kenntnisstand zu ermitteln und abhängig davon ECTS-Punkte[17] zu vergeben. So würde man der individuellen Lernbiographie gerecht: Nicht nur derjenige, der an dokumentierten Fortbildungen teilnimmt, erhält seine Leistungen anerkannt, sondern auch derjenige, der sich neben seinem Beruf abends im Eigenstudium weiterbildet.

Mangel an berufsbegleitenden Studiengängen

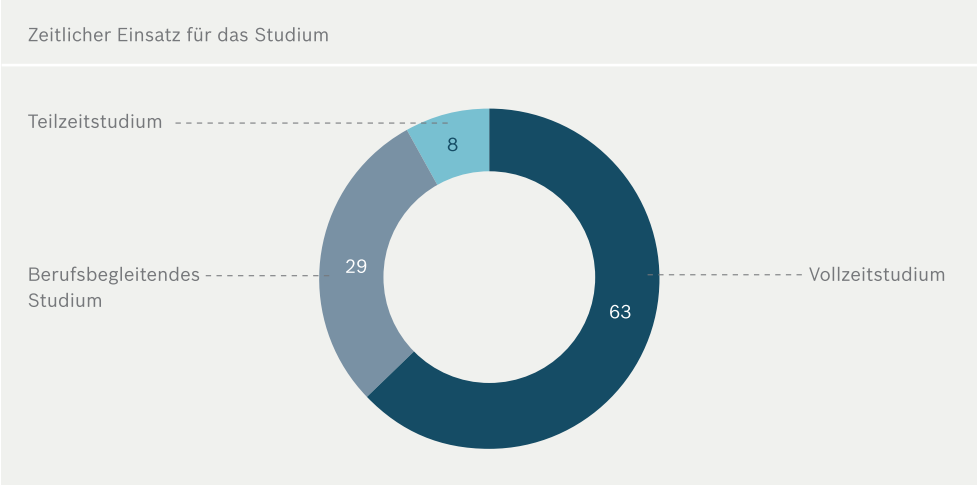
Die hohen Opportunitätskosten lassen manchen studierwilligen Facharbeiter vor einem Vollzeitstudium zurückschrecken, wenngleich sich diese Variante nach wie vor als das zügigste Studienmodell erweist und auch von mehr als 60% der beruflich Qualifizierten Studierenden genutzt wird.

Zusätzlich sind jedoch auch mehr berufsbegleitende Studienmodelle erwünscht. Daran fehlt es zur Zeit: Lediglich rund ein Viertel der befragten Hochschulen bietet berufsbegleitende Studiengänge an.

16 Das Parlament Nr. 33-34 / 11. 08. 2008.

17 European Credit Transfer System, das durch den Erwerb von Leistungspunkten die wechselseitige Anrechenbarkeit studentischer Leistungen im Europäischen Hochschulraum gewährleisten soll.

Befragung von 406 Studienanfängern ohne Hochschulreife in NRW (2/2) [in Prozent]



Quelle: Hochschul-Informations-System, 2001

Regina Buhr von der VDI/VDE IT GmbH, wissenschaftliche Begleiterin des ANKOM-Projekts, sieht ein Hauptproblem in der mangelnden Aufgeschlossenheit der Hochschulen für beruflich Qualifizierte. Bei den gewünschten Abstimmungen zur möglichen Anrechnung bisheriger Qualifikationen habe sich dies besonders bei den Ingenieurwissenschaften gezeigt – mit Studierenden ohne schulische Hochschulreife sinke das Niveau des Studienganges, habe der wiederholte Einwand gelautet. Offensichtlich gibt es von Seiten der Universitäten Zweifel an der »Studierfähigkeit« von beruflich Qualifizierten. Die Ablehnung, vermutet Regina Buhr, beruhe auch auf einem mangelnden Wissen der Universitäten über Ausbildungs- und Fortbildungsinhalte der Facharbeiter. Die berufliche und die akademische Welt sind immer noch bei weitem zu wenig miteinander verzahnt. Auch hier gilt es, im Interesse von mehr Durchlässigkeit und mehr Bildungsmobilität effektive wechselseitige Informations- und Kommunikationskanäle zu schaffen.

»Studierfähigkeit«

Durchschnittlich nur etwas mehr als die Hälfte der beruflich qualifizierten Bewerber um einen Studienplatz wird zum Studium zugelassen, so das Ergebnis einer Telefonumfrage an 53 deutschen Hochschulen. Der Anteil der Zugelassenen differiert allerdings stark nach Bundesland und Hochschule. Sie müssen Aufnahmeprüfungen durchlaufen, in denen vor allem fachspezifisches Vorwissen, die Fähigkeit zu strukturiertem Arbeiten und Allgemeinwissen gefragt sind.
Hessische Hochschulen hingegen betonten bei einer Befragung durch das IW Köln, dass Studierende ohne Hochschulreife gegenüber jenen mit Abitur oder Fachhochschulreife mehr Fleiß, Engagement und Motivation zeigen – eine entscheidende Voraussetzung für den Studienerfolg. Nach Einschätzung der interviewten Hochschullehrer sei das vor allem auf die neuen beruflichen Perspektiven zurückzuführen, die sich den beruflich Qualifizierten mit dem Studium eröffnen. Teilweise bemängelte theoretische Defizite könnten in Einführungs- oder Brückenkursen ausgeglichen werden.[18]

Die Studienabbruchquote unter den beruflich Qualifizierten liege, so schätzen die befragten Hochschulen, zwischen 10 und 25 Prozent, gesicherte Aussagen ließen sich dazu noch nicht machen, da die Möglichkeit des Studiums für beruflich Qualifizierte erst seit Kurzen umgesetzt wird.

Positive Anreize zur Erhöhung der Studienquote

Die Schwellen zur Aufnahme eines Studiums durch beruflich Qualifizierte sind nach wie vor zu hoch. Es sind nicht ausschließlich finanzielle Erwägungen, die sogenannten Opportunitätskosten, die viele davon abhalten, eine akademische Höherqualifizierung tatsächlich auch zu realisieren, sondern auch psychologische Hürden, die beim Wechsel von der beruflichen in eine akademische Welt überwunden werden müssen. Wer diesen Schritt macht, muss über eine starke Motivation verfügen, muss bereit sein, einen möglicherweise relativ sicheren Arbeitsplatz aufzukündigen, sich auf ein meist fremdes soziales Umfeld einlassen, in dem die meisten Kommilitonen überdies um einige Jahre jünger sind. Hier sind neben Fördermaßnahmen auch Vorbilder nötig, um Mut zu machen für diesen Sprung ins kalte Wasser, die Angst vor einem Scheitern zu nehmen und die Höherqualifizierung als aussichtsreiche Zukunftsoption vorzustellen.

Wenn man die hier aufgeführten möglichen Hindernisse bei der Aufnahme eines Studiums von Seiten beruflich Qualifizierter gewichtet, ergeben sich zwei zentrale Handlungsfelder, um deutlich positivere Anreize für die akademische Höherqualifizierung beruflich Qualifizierter zu schaffen: die Gestaltung der Zulassungsbedingungen und der Ausbau von Finanzierungsmöglichkeiten. Dem sollen außerdem Überlegungen vorangehen, wie man das Bewerbungsverfahren und die Begleitung durch die Hochschulen effektiver und unterstützender gestalten könnte.

Zulassung vereinfachen

Aus der derzeit vorherrschenden Intransparenz bei der Hochschulzulassung für Facharbeiter ergeben sich zwei wesentliche Forderungen an die KMK und die Hochschulen: Der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte muss vereinfacht und die Zugangsvoraussetzungen der Länder müssen vereinheitlicht werden. Nachdem die Möglichkeit eines vereinfachten Hochschulzugangs als beruflich Qualifizierter durch die KMK grundlegend sichergestellt wurde und damit auch in die Hochschulgesetze der Länder eingegangen ist, liegt die Umsetzung dieser Öffnung bei den Hochschulen. Eine telefonische Befragung von 53 deutschen Hochschulen ergab, dass rund 90% von ihnen einen solchen Zugang zwar anbieten, seine konkrete Ausgestaltung jedoch ist völlig unterschiedlich geregelt und setzt weitere Hürden.

In einer Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) unter etwa 11.000 Absolventen beruflicher Weiterbildungen gaben 14 Prozent an, sie könnten sich eine Weiterbildung auf Hochschulniveau vorstellen – wenn der Zugang zur Hochschule leichter wäre. Auch der DIHK fordert deshalb, die unübersichtlichen Regelungen zu vereinheitlichen und Facharbeitern bundesweit einen einfacheren Hochschulzugang zu ermöglichen. Hier besteht Handlungsbedarf an den Hochschulen.

18 Institut der deutschen Wirtschaft Köln: Kurzbericht: Verknüpfung von Berufsbildung und Studium – Ausbildungsmodelle und Personalentwicklungskonzepte hessischer Unternehmen. 2005.

:: Transparenz und Vergleichbarkeit erhöhen: Eine schriftliche Vorabinformation und mehr Transparenz über Inhalte der Zulassungsprüfung könnten die Anzahl der abgelehnten Bewerber (derzeit durchschnittlich mehr als die Hälfte) senken und damit vor allem die Hochschulen bei der bürokratischen Abwicklung des Bewerbungsverfahrens entlasten. Darüber hinaus würden hier zwischen Hochschulen abgestimmte Inhalte der Zulassungsprüfungen nicht nur mehr Transparenz, sondern auch eine höhere Vergleichbarkeit der Studienanforderungen schaffen.
:: Brücken schaffen: Ebenso wichtig ist eine ausführliche Beratung und intensive Betreuung der Facharbeiter vor Studienbeginn – entweder durch die Hochschulen selbst oder durch eine zentrale Beratungsstelle für beruflich Qualifizierte. Hilfreich wäre, den verpflichtenden Eingangsprüfungen eine Art Diagnose vorzuschalten, die »Schwachstellen« des Bewerbers identifiziert und ihm Vorschläge unterbreitet, durch welche Lernangebote diese zu beheben wären. Deren erfolgreiche Absolvierung sollte mit der Zusicherung einer begleitenden Unterstützung durch intensive Brückenkurse belohnt werden, die einige Universitäten ohnehin schon zur Nachbesserung etwaiger Defizite anbieten. Hier wäre auch über die Einführung spezifischer passgenauer Brückenkurse für Facharbeiter nachzudenken.
:: Bessere Öffentlichkeitsarbeit: Die disparaten Wege, die Zufälligkeit der Mund-Zu-Mund-Propaganda, über die beruflich qualifizierte bisher von der Möglichkeit eines Studiums erfahren, zeigt die Notwendigkeit einer gezielten Informations- und Werbekampagne zur Anwerbung von beruflich Qualifizierten Studierenden. Denkbar wäre, flächendeckend an sämtliche Absolventen einer Berufsausbildung drei Jahre nach Abschluss Infomaterial über Hochschulzugangsmöglichkeiten zu verschicken – etwa in Zusammenarbeit mit den IHKs. Auch die Handwerkskammern sollten sich hier stärker engagieren: Über sie erfahren bislang lediglich 7% der befragten beruflich qualifizierten Studierenden von der Möglichkeit, ein Studium aufnehmen zu können. Ähnliches gilt für die Gewerkschaften, die verstärkt auf ihre Mitglieder zugehen und sie für Weiterqualifizierung im Sinne eines Hochschulstudiums gewinnen sollten.

Neue Wege der finanziellen Förderung

Die hier dargestellten Finanzierungs- und Fördermöglichkeiten bilden bestenfalls einen Sockel, um ein überwiegend aus der eigenen Tasche bezahltes Studium finanzieren zu können. Das reicht nicht: Ein weiterer Ausbau finanzieller Förderung ist von Nöten, um die hohen Opportunitätskosten für Facharbeiter im Studium, eine der größten Hemmschwellen, zu reduzieren und damit einen wichtigen (finanziellen) Anreiz zu schaffen. Im Folgenden sollen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – drei mögliche Modelle angeregt werden, die auch den Staat und die Unternehmen als Profiteure des Facharbeiterstudiums mit einbeziehen.

:: »Bildungsteilzeit«: Ein innovativer Ansatz zur Finanzierung des Studiums durch Unternehmen und staatliche Zuschüsse wäre die Einführung einer Art »Bildungsteilzeit«, analog dem Modell für Altersteilzeit: eine 50-prozentige Freistellung mit staatlicher Subventionierung in Form eines steuerfreien Zuschlags von 20% des Bruttogehalts über 3 Jahre der Studienzeit. Wenn etwa 20% der 600.000 Facharbeiter, die zur Schließung der Fachkräftelücke bis 2020 ein Studium absolviert haben müssten, einen solchen finanziellen Anreiz erhielten, würden sich die Kosten für den Staat auf

2,4 Milliarden Euro belaufen. Hier ist mit einer mehrjährigen Anlaufzeit zu rechnen, bis die rechtlichen Grundlagen bei allen politischen Instanzen durchgesetzt wurden. Die Freistellung könnte dann entweder mit einem Teilzeitstudium verbunden werden oder im Blockmodell mit einem Vollzeitstudium: drei Jahre vor der Freistellung würden dem Arbeitnehmer vom Arbeitgeber lediglich 50% des Gehalts ausgezahlt, in den darauffolgenden drei Jahren Vollzeitstudium die restlichen 50%. Damit wäre die Finanzierung eines Studiums gesichert; die Unternehmen würden durch höhere Wertschöpfung akademisch Qualifizierter profitieren. Praxisphasen des Studiums könnten in enger Abstimmung mit den Hochschulen – überdies möglicherweise im entsprechenden Unternehmen absolviert werden.

:: Facharbeiter-BAFöG: Die Einkommensdifferenz während Berufstätigkeit und Studium (rund 1.000 Euro monatlich) sollte durch die Einführung eines speziellen Förderinstruments in Analogie zum BAFöG ausgeglichen werden. Dieses Fördergeld müsste auf der Höhe der Promovierendenförderung von rund 1.000 Euro monatlich liegen. Zudem sollte es nicht bedarfsabhängig gezahlt werden. Wenn wir den Gedanken der Investition ernst nehmen, so handelt es sich bei den staatlichen Ausgaben für Bildung nicht um Sozialmaßnahmen, bei denen eine entsprechende Bedürftigkeit zu prüfen ist. Eine Investition rechtfertigt sich nicht durch die Bedürftigkeit des Empfängers, sondern durch den zu erwartenden Gewinn. Sollte man aus diesem System politisch nicht ausbrechen können oder wollen, so müssten bei der Neugestaltung dieses »Facharbeiter-BAföG« die Freibeträge für finanzielle Rücklagen ebenso wie für den Verdienst des Ehepartners stark angehoben werden. Damit würde sich das neue Fördergeld an die Lebensumstände und das meist höhere Alter beruflich Qualifizierter anpassen und entsprechende Bedürfnisse und finanzielle Verpflichtungen berücksichtigen. Wenn die Hälfte der benötigten 600.000 Facharbeiter während einer dreijährigen Studienzeit eine solche Förderung erhielten und diese, analog BAFöG, je zur Hälfte Zuschuss bzw. Darlehen wäre, beliefen sich die Kosten für den Staat auf 3,4 Milliarden Euro. Die Einführung einer solchen speziell auf Facharbeiter ausgerichteten Förderung wäre nicht nur eine lohnende staatliche Investition in den akademischen Nachwuchs, sondern würde zudem einen deutlichen Akzent in der Hochschulpolitik setzen, dass man auch hier die Durchlässigkeit – vor allem nach oben – unseres Bildungssystems ernst nimmt.

:: Bildungsfonds für beruflich Qualifizierte: Um die Möglichkeiten eines Bildungsfonds mit Vorteilen für Studierende, Staat/Sozialkassen wie auch Investoren weiter auszubauen, wäre ein eigens auf beruflich qualifizierte Studierende ausgerichteter Bildungsfonds – etwa unter der organisatorischen Schirmherrschaft vom Bund Deutscher Industrie (BDI) und/oder vom Bund Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA) – wünschenswert, der vor allem Unternehmen als Investoren gewinnen sollte. Die erforderlichen Einlagen für einen solchen Fonds könnten von Seiten des BDA beispielsweise für die ersten sechs Jahre zunächst durch einen freiwilligen »Solidarbeitrag zur Höherqualifizierung von Facharbeitern« von den 56 Bundesfachverbänden und 14 Landesvereinigungen vorfinanziert werden. Danach müssten sich die finanziellen Förderungen durch die Einnahmen aus den Rückzahlungen selbst tragen. Diese Rückzahlungen ließen sich sowohl durch eine Abgabe der Geförderten auf ihr Einkommen als auch durch einen Beitrag der profitierenden Unternehmen ge-

währleisten. Bei einer Förderung von jährlich 10.000 neuen beruflich qualifizierten Studierenden mit je 10.000 Euro pro Jahr (bestehend aus Studiengebühren: 1.000 Euro und Lebenshaltungskosten: 750 Euro pro Monat) über ein dreijähriges Bachelor-Studium hinweg ergäbe sich nach drei bis vier Jahren ein Fondsvolumen von 300 Millionen Euro, das nach rund sechs Jahren erste Renditen bringt. Bis dahin wären von Seiten der Mitgliedsverbände Investitionen von insgesamt rund 750 Millionen Euro von Nöten, also knapp 11 Millionen Euro je BDA-Mitgliedsverband.

Alternativ ließe sich gemeinsam mit mehren Banken ein Finanzierungsfonds in größerem Maßstab auflegen. Mit einer Fondssumme von 9 Milliarden Euro könnten jedes Jahr 30.000 Studenten mit Krediten gefördert werden, die auch den Lebensstandard zu halten helfen. Kämen die Unternehmen für die Deckung der Ausfälle, die Vertriebskosten und eine Subvention des Zinssatzes von 2%-Punkten auf, so ergäben sich jährliche Kosten von 160 Millionen Euro im eingeschwungenen Zustand nach etwa 15 Jahren. Diese ließen sich zum Beispiel durch einen Beitrag decken, den das Unternehmen zu zahlen hätte, das den Facharbeiter nach Ende seines Studiums einstellt. Schließlich profitiert es am meisten.

Veränderungsbedarf

Wenn wir mehr beruflich Qualifizierte zum Studium motivieren wollen, müssen neue Weichen gestellt werden – in den Förderinstrumenten wie auch in der Hochschulpolitik.

:: Bildung ist eine entscheidende gesellschaftliche Investition. Dabei stehen nicht nur der Staat und die Unternehmen in der Verantwortung. Es liegt auch im Interesse des Einzelnen, hier zu investieren; allerdings muss er auch mit den ökonomischen Ressourcen ausgestattet werden, diese Verantwortung wahrnehmen zu können. Das verlangt in der Konzeption der Förderinstrumente ebenfalls einen Paradigmenwechsel: Die staatlichen Stipendien behandeln ihn überwiegend wie einen von Eltern oder dem Ehepartner Abhängigen, dessen »Bedürftigkeit« zu prüfen ist, nicht wie einen mündigen Bürger, der unser gesamtgesellschaftliches Bildungskapital durch eigene Anstrengung mehrt. Das begünstigt diejenigen, die sich durch ihre familiären Voraussetzungen die hohen Opportunitätskosten eines Studiums auch leisten können. Förderinstrumente sollten stattdessen die individuelle Leistungsfähigkeit des Lernenden stärker berücksichtigen, Anreize zu effizientem Lernen schaffen und die Anerkennung von Lernleistungen begünstigen.

:: Die Angebote der Hochschulen für beruflich qualifizierte Studierende sind ausbaufähig. Auch hier müssen die Weichen auf mehr individuelle Begleitung und Förderung gestellt und passgenaue Angebote für beruflich Qualifizierte entwickelt werden. Davon würden auch die Hochschulen selbst profitieren. In anderen Ländern haben sie längst die Chance erkannt, sich als qualifizierter Anbieter im Weiterbildungsmarkt zu positionieren.

:: Damit würden wir auch an einem anderen Engpass unseres Bildungswesens vorankommen: Die starren arbeitsteiligen Strukturen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung weiter zugunsten von mehr Bildungsmobilität zu öffnen. Auch über die bis 2020 entehende Fachkräftelücke hinaus ist eine künftige Bedarfsdeckung durch eine breitere Öffnung des Hochschulzugangs geboten. Im Vergleich mit anderen EU-Staaten haben wir hier deutlichen Nachholbedarf.

Schulleiter professionalisieren

Die Anforderungen an das Bildungssystem wachsen: Reforminitiativen der Kultusministerkonferenz (KMK) und die Schlussfolgerungen, die aus Erkenntnissen nationaler wie internationaler Vergleichsstudien gezogen werden, lassen die Bereitschaft zu einem tiefgreifenden Wandel erkennen. Dieser führt in allen Bundesländern – in unterschiedlicher Geschwindigkeit – zu einer stärkeren Eigenverantwortlichkeit von Schulen. Schulen erhalten mehr Spielraum, werden aber auch verstärkt an ihren Ergebnissen gemessen, an den Lernerfolgen ihrer Akteure und an ihrer Verantwortung für Lernprozesse und Ziele. Die Strukturen und die Kultur an den einzelnen Schulen wird sich an dieser Herausforderung bewähren müssen.

Schulleitung als Beruf

Vielfach wird Schulleitung noch als Berufung gesehen, die sich aus der good oder best practice des Unterrichtens (ein »guter Lehrer«) ableitet. Auch in ihrer Leitungsfunktion unterrichten Schulleiter meist noch als Teilzeit-Lehrende in der Klasse – mit einer weitaus höheren Stundenzahl als in anderen europäischen Ländern. Ihre Aus- und Weiterbildung erfolgt, dieser Philosophie entsprechend, in den meisten Bundesländern über die einschlägigen Lehrerfortbildungsinstitute. Das wird den neuen Anforderungen nicht gerecht: Sowohl Tätigkeitsbereiche wie auch das Aufgabenfeld unterscheiden sich von denen eines Lehrers. Schulleiter müssen wie erfolgreiche Unternehmer agieren: Sie müssen in der Lage sein, Schule »als Institution in einer sich rasch wandelnden Gesellschaft und Kultur«[19] in ihrem Gesamtumfeld wahrzunehmen und Antworten auf die damit verbundenen Herausforderungen zu finden.

Eine moderne Schule kann nicht mehr nach dem Muster des »primus inter pares« geleitet werden. Schulleitung ist ein eigenständiger Beruf, der vielfache Kompetenzen und vor allem »Führungseignung« erfordert. Dazu gehört persönliche Könnerschaft wie auch die Fähigkeit, Richtung vorzugeben, die Leistungsfähigkeit der ganzen Schule zu heben, Gemeinschaft zu bilden sowie das individuelle Engagement der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu mobilisieren.

Anders als in Deutschland haben zahlreiche Länder (v.a. im anglo-amerikanischen Raum, aber auch in Holland und den skandinavischen Ländern) bereits seit längerer Zeit eigene Ausbildungswege zur Professionalisierung von Schulleitungspersonen entworfen. Sie reichen von zweijährigen berufsbegleitenden Kursangeboten für zukünftige Schulleiter, die regelmäßig – meist wöchentlich – besucht werden müssen (Netherlands School for Educational Management), über Aus- und Weiterbildungsangebote, die eine starke Standortbezogenheit aufweisen und über gemeinsame Forschungsprojekte »vor Ort« zu einer längerfristigen Auseinandersetzung mit den praktischen Problemen des Schulalltags führen (Norwegen), bis zu postgradualen Bildungsangeboten an Universitäten (v.a. im anglo-amerikanischen Raum).

19 Rosenbusch, Heinz S.: Schulqualität und Schulleiterausbildung. Anmerkungen und Vorschläge zur Professionalisierung von Schulleite-rInnen. In: Hans Ernst, Siegfried Gonnert & Georg Schulz (Hg.): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, München 1992, S. 250.

Fragmentierte Professionalisierung

Die bisher einzige systematische Untersuchung über die Qualifizierung von Schulleitern in Deutschland[20] zeigt, dass deren Bedeutung für die Wirksamkeit schulischer Qualität grundsätzlich erkannt ist; alle Bundesländer bieten inzwischen Qualifizierungsmaßnahmen als Einstieg in den neuen »Beruf« an. Überwiegend werden staatliche Einrichtungen (meist Institute der Lehrerfortbildung) mit der Durchführung dieser »hoheitlichen« Aufgabe betraut, zum Teil ist die Trägerschaft dafür ausgelagert. Auf diese Weise kann die Verwaltung einen relativ großen Einfluss auf die Ausbildungsinhalte ausüben, was allerdings zu sehr unterschiedlichen Bewertungen der für die Aufgabe der Schulleitung als notwendig erachteten Kompetenzen führt. Die Programme unterscheiden sich hinsichtlich Zeitpunkt und Verbindlichkeit, Zielsetzungen, Inhalten, methodischer Umsetzung und Dauer erheblich. Obwohl sich derzeit viele Anbieter daran machen, ihre Angebote neu zu konzipieren bzw. vorhandene zu überarbeiten oder auszubauen, fehlen vielfach die Ressourcen, um adäquate Qualifizierungsgänge zu entwickeln und flächendeckend umzusetzen. Inhaltlich sind die meisten Programme auf eine Ausbildung zum »Managen« der Schule ausgerichtet. Themen sind Schulrecht, Schulorganisation/Schulverwaltung, Konferenzgestaltung, Mitarbeitergespräche, Kommunikationstraining, Konfliktmanagement Schulentwicklung u.ä. Sie sollen dazu beitragen, die ersten Hürden in der neuen Rolle zu bewältigen.

Eine systematische Weiterbildung im Sinne einer kontinuierlichen Professionalisierung ist in Deutschland bisher kaum zu finden. Professionalisierung ist eher fragmentiert und erfolgt »auf Abruf«, das heißt bei der Einführung neuer Reformen wird eine »Anweisung« ausgegeben (Implementation von Schulreformen im top-down-Verfahren) oder es werden neue Forschungsergebnisse vorgestellt. Beide Ansätze taugen nicht für die erfolgreiche Umsetzung in die Praxis.

Der Grund dafür ist elementar: Aus wissenschaftlichen und bildungspolitischen Vorgaben müssen erst handlungsrelevante und damit situationsspezifische Informationen werden, sonst sind sie für Gestaltungsprozesse nicht nützlich. Die Bedingungen und Konstellationen an Schulen sind äußerst vielfältig. Das einfache Übertragen von Konzepten auf andere Schulen scheitert noch aus einem anderen prinzipiellen Grund: Nicht nur der Unterricht, sondern die Entwicklung von Schule insgesamt beruht auf Lernprozessen der beteiligten Subjekte (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern). Diese Lernprozesse lassen sich nicht von außen herbeiführen oder technisch herstellen[21]. Sie müssen aus der Institution heraus entwickelt werden; dazu aber können ihre Leiter befähigt werden.

Nachhaltige Systementwicklung

Nachhaltigkeit in der Systementwicklung erfordert den Blick über den Zaun der eigenen Schule und der eigenen Region. Daher legt nachhaltige Führung im Bildungsbereich den Fokus nicht nur auf die Einzelschule. Zur Steigerung der professionellen

20 Vgl. Huber, Stephan G.: Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern: Wie verfahren die deutschen Bundesländer?, in: Hans-Günter Rolff & Hans-Joachim Schmidt (Hg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Neuwied 2002, S. 251-269.

21 Vgl. Fauser, Peter, Prenzel, Manfred & Schratz, Michael (Hg.): Was für Schulen! Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland. Seelze 2008.

Qualität ist die Einbindung in ein umfassendes Professionalisierungskonzept erforderlich, das – zum Beispiel in der Erstausbildung – länderspezifisch umgesetzt wird, zugleich aber durch eine bundesweite Angebotsstruktur ergänzt werden muss, um eine systemweite Qualitätsentwicklung der Professionalisierung von Schulleitern sicherzustellen. Eine solche nachhaltige Professionalisierung der Leitungstätigkeit gibt es in Deutschland noch nicht.

Die zahlreichen Initiativen zur Behebung von aktuellen Einzelproblemen (z.B. ungenügende Schülerleistungen) im Bildungsbereich beschränken sich oft auf oberflächliche Interventionen, die die tiefer liegenden Einstellungsmuster und Denkweisen unangetastet lassen. Es sind aber diese, die sich ändern müssen. Nach Michael Fullan von der University of Toronto braucht es eine radikal neue Haltung: »Leadership (not »leaders«) is the key to the new revolution«[22]. Eine wirksame Führungsperson ist am Ende ihrer Dienstzeit nicht durch das Erreichen eines Einzelziels erkennbar, sondern daran, wie viele gute Führungspersonen sie hinterlässt, die weiter machen. Ihr geht es nicht nur um kurz-, sondern auch langfristige Ergebnisse, nicht um die Behebung einzelner Probleme, sondern Kontextänderung. Erst so entsteht eine nachhaltige Systementwicklung.

Im Folgenden werden zwei internationale Modelle vorgestellt, die zur Professionalisierung von Führungspersonen im Bildungssystem entscheidend beigetragen haben: Die Leadership Academy (LEA) in Österreich und das National College for School Leadership (NCSL) in England.

Die Leadership Academy (Österreich)

Die Leadership Academy (LEA) wurde 2004 vom österreichischen Bildungsministerium gegründet und richtet sich an österreichische Führungspersonen mit Leitungserfahrung an Schulen, in Aufsichtsfunktionen und in Fachaufgaben des Ministeriums und an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Sie vermittelt eine weitere »Leadership«-Qualifizierung für Leitungspersonen, die bereits in Führungsfunktionen tätig sind und setzt eine Qualifizierung im Bereich Schulmanagement bzw. Schulrecht und -administration voraus. Bisher haben fünf Generationen (ca. 1.500 Teilnehmende) das Programm der LEA absolviert.

Die Leadership Academy ist eine Projektorganisation, die sich jeweils um »Generationen« von Teilnehmern herum organisiert. Sie kann als virtuelle Organisation bezeichnet werden, die durch ein Projektteam, ein wissenschaftliches Team und ein Assistenzteam sowie die wissenschaftliche Leitung gebildet wird. Das System der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren bildet eine Supportfunktion auf der Ebene der Länder und sichert die regionale Verankerung. Das zentrale Kommunikationsmedium bildet die Website[23], die für die Teilnehmenden über einen Members-Bereich eine aktuelle und projektnahe Supportfunktion wahrnimmt.

22 Fullan, Michael: Leadership & Sustainability: System thinkers in action. Thousand Oaks, CA 2005, S. xi.
23 Für weiterführende Informationen siehe www.leadershipacademy.at

Ziele

Die Leadership Academy dient der Befähigung, Qualifizierung und Ermutigung von Leitungspersonen im Bildungsbereich. Sie werden in die Lage versetzt, komplexe Entwicklungsaufgaben über Schwerpunkte, Prioritäten, Projekte und Profile strategisch anzugehen. Sie lernen, Themen in Entwicklungsprozesse zu übersetzen und die Menschen in ihrem Verantwortungsbereich für herausfordernde Aufgaben zu begeistern. Das Ziel ist die Herausbildung einer neuen Mentalität der Leitung, die sich stärker auf Inhalte und Glaubwürdigkeit stützt als auf Positionsmacht. Jeder Schritt in der Leadership Academy ist auf die nachhaltige Verbesserung der Lernvoraussetzungen und der Gestaltung der Lernprozesse für die Schülerinnen und Schüler in den Bildungseinrichtungen gerichtet.

Soziale Architektur

Die Leadership Academy ist als Netzwerk konzipiert, in dem die Lernpartnerschaft die kleinste organisatorische Einheit bildet – zwei Teilnehmende schließen sich zu einer vertrauensvollen kollegialen Coaching-Beziehung zusammen und unterstützen einander durch explorierende Fragen, Erkundungen der Ausgangslage und Begleitung im Entwicklungsprozess. Jeweils drei Lernpartnerschaften finden sich in einer Kollegialen Team Coaching (KTC-) Gruppe zu einer größeren Lerneinheit zusammen, um thematische Anliegen und Ziele der Mitglieder zu beraten – Themen werden so aus dem »Problemraum« in den »Lösungsraum« transferiert. Diese zielorientierte, schöpferische und gestalterische Arbeit ist das Grundverständnis des KTC. Die heterogen zusammengesetzten Teamcoaching-Runden werden unter dem Gesichtspunkt der Bundesländer auf der Regionenebene als nächstgrößere Systemeinheit gebündelt. Alle Lernpartnerschaften, KTC-Gruppen und Regionalgruppen zusammen bilden eine Leadership-»Generation«.

Die Arbeitsebenen im Überblick:

1. Ebene: Gesamtgruppe (250–300 Teilnehmende)
   Erlebnisaktivierende Impulsvorträge zur Vermittlung von Grundlagen, Übersichten und Perspektiven
2. Ebene: Großgruppen (Workshops von 25-40 Teilnehmenden)
   Zur Vertiefung von Themen wie Qualitätsmanagement, Schulprofil, Organisationskultur, Konferenzmanagement, Personalentwicklung, Lernkultur
3. Ebene: Lerngruppen (Kollegiales Team-Coaching à 6 Teilnehmenden)
   Zur Reflexion der Projektarbeit und der Kompetenzentwicklung.
4. Ebene: Lernpartnerschaften (Arbeit in der Dyade)
   Zum Ideenaustausch und für Controllingaktivitäten zur konkreten Abstimmung und Unterstützung.
5. Ebene: Wahlangebote
   Persönliches Lernen zur Entfaltung und Vertiefung von Stimme, Körpersprache, Atmung und körperliche wie mentale Fitness.
6. Ebene: Treffen im regionalen Netzwerk
   Präsentation, zum Austausch von erarbeiteten Erkenntnissen.
7. Ebene: Selbststudium
   Vorbereitung, Vertiefung und Erweiterung von Theorien und Konzepten.

Abläufe

Die Teilnehmenden melden ihr Interesse an der Teilnahme online über die LEA-Homepage an und werden dann entsprechend der den Bundesländern zugewiesenen Kontingente über die Landesschulräte bzw. den Stadtschulrat an das Ministerium nominiert.

Das erste Forum bildet den Auftakt: Die Teilnehmenden werden über Organisation und Ablauf orientiert und vor allem in die selbstgesetzten Ziele und Projekte eingeführt. Im Zentrum steht der Vertrauensaufbau im Netzwerk, das Bilden der Lernpartnerschaften und der KTC-Gruppen sowie das Herausarbeiten der möglichen Innovationsthemen, die von den Teilnehmern bearbeitet werden.

Der Ablauf über ein Jahr gliedert sich in drei dreitägige Foren und ein zweitägiges Forum zur Ergebnisauswertung und Zertifizierung. Zwischen den Foren bleibt der Kontakt der Lernpartner bestehen und es treffen sich die kollegialen Teamcoaching-Gruppen. Sie reflektieren die Reaktionen der Schulkollegien, Ministeriumseinheiten und Schulaufsichtsfunktionen auf ihre Entwicklungsprojekte.

Im zweiten Forum werden die Entwicklungsprojekte definiert, geplant und ausgearbeitet. Den kollegialen Teamcoachings kommt die Funktion der prozessbegleitenden Reflexion und Ideengenerierung zu.

Im dritten Forum werden die in der Zwischenzeit gemachten Kollegiumserfahrungen aufgenommen und konstruktiv verarbeitet. Skepsis, Widerstände, Konflikte und Spannungen haben darin ebenso Platz wie Interesse, Begeisterung und Zustimmung. Vertiefungsworkshops zur Kommunikation, Motivation, Konfliktklärung und Entscheidungsbildung bilden differenzierte Angebote zur persönlichen Vertiefung.

Im vierten Forum, dem Abschlussforum, werden die bis dahin realisierten Prozesse und Ergebnisse präsentiert. Die Begutachtung der Projektergebnisse findet zunächst auf der Ebene der einzelnen KTC-Gruppen statt. Diese Gruppen entscheiden dann über jeweils ein exemplarisch auszuwählendes Projekt, das in den Parallelpräsentationen vorgestellt wird.

Erfolgsfaktoren

Das LEA-Programm basiert auf einer Reihe sorgfältig erwogener interaktiver Handlungstheorien über den erfolgreichen Erwerb von Führungskompetenzen und als Teil davon über erfolgreiche Systemveränderung. Die Akademie arbeitet nach dem Prinzip der lernenden Organisation und steht in engem Austausch mit den für das Projekt verantwortlichen Leitungspersonen im Ministerium.
Da in herkömmlichen Qualifizierungsmaßnahmen die einzelnen Teilsysteme (Schule, Schulaufsicht bzw. Regionalbehörden, Ministerium) isoliert arbeiten, findet Systemlernen nicht statt: Es fehlt die erforderliche Kohärenz im Bildungswesen, um die Bildungsqualität zu heben. Die LEA hingegen lebt von der Zusammenarbeit der drei Ebenen (Drei-Ebenen-Lösung). Führungspersonen und Organisationen auf allen Ebenen brauchen den Kontakt zu den anderen Ebenen (z.B. in Form von Netzwerken), damit sie das System, in dem sie arbeiten, ändern können. Das gemeinsame Eintauchen von Schulleitern aller Schultypen, von Schulaufsicht und Ministerialbeamten an einem Ort (LEA

Campus in Alpbach) bringt österreichweit die unterschiedlichen Führungsebenen des Systems auf Augenhöhe in einen Entwicklungsprozess zusammen. Nachhaltigkeit im Bildungswesen benötigt den Einsatz vieler change agents, die sich auf verschiedene Art vernetzen und zusammenarbeiten. Nachhaltige Führungskultur legt den Fokus nicht nur auf die Einzelschule, sondern auf das Gesamtsystem und dessen Umwelt.

Ein Expertenteam der OECD kürte im Rahmen ihres Projekts School Leadership Development (2004-2008) die österreichische Leadership Academy zu einem der ausgewählten Zukunftsmodelle und attestierte ihr in seinem Bericht: »Die österreichische Leadership Academy ist (...) auf technische und betriebliche Spitzenleistungen zugeschnitten und hat bei der Umsetzung ihrer Mission einen beeindruckenden Start hingelegt. Als Ergebnis davon arbeiten inzwischen auf allen Ebenen des Bildungs- und Verwaltungssystems zahlreiche Vertreterinnen und Vertreter eines neuen, effizienten Führungsstils, und es zeichnet sich eine proaktive, lösungsorientierte, kollegiale und systemische Bildungskultur ab. Vieles weist darauf hin, dass die LEA ein Lehrbeispiel für die Grundsätze von Managed Change ist.«[24]

Das National College of School Leadership (England)

Die Pläne für eine nationale Einrichtung zur Entwicklung und Förderung der School Leadership wurden vom damaligen Premierminister Tony Blair bei der ersten Schulleiterkonferenz 1998 vorgestellt. Zwei Jahre später wurde das National College of School Leadership (NCSL)[25] an einem attraktiven Standort am Campus der University of Nottingham offiziell eröffnet, wo eine Tagungsstätte mit moderner IKT-Infrastruktur (incl. E-Learning) zur Verfügung steht. Das NCSL ist seither zur ersten Adresse für Aktivitäten in der Professionalisierung von Führungspersonen im englischen Schulsystem geworden. Es koordiniert unterschiedliche nationale Programme und verfügt über ein jährliches Budget von £ 100 Millionen, finanziert aus Bundesmitteln.

Seine ambitionierten Ziele liegen in der nationalen Konzentration der Entwicklung und Erforschung von Schulleitung, um diese zum Motor für Veränderungen in Schulen werden zu lassen. Das NCSL ist Anbieter und Promotor von Exzellenz, eine Ressource für Schulen, ein Katalysator für Innovation und ein Fokus für nationale und internationale Debatten über Führungsfragen im Bildungsbereich. In aufwändigen Abstimmungsverfahren (z.B. Fokusgruppen, Bedarfsanalysen, Netzwerktreffen) werden regelmäßig die Schulleitungen des Landes nach Qualifikations- und Unterstützungsbedarf befragt, um daraus die Ziele zu formulieren und Angebote zu erstellen. Gegenwärtig haben folgende Ziele für das NCSL Priorität:

1: Entwicklung von Leadership-Exzellenz zur Förderung von Leistung und Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler.
2: Entwicklung von Leadership in der Schule und darüber hinaus.
3: Identifizierung von und Förderung der Führungspersonen von morgen.
4: Anpassung des NCSL an Bedarf und Bedürfnisse seiner Kunden.

24 Stoll, Louise, Norman, Hunter & Rahm, Sybille: School Leadership Development Strategies: The Austrian Leadership Academy. In: Beatriz Pont, Deborah Nusche & David Hopkins (Hg.): Improving School Leadership. Case Studies and Concepts for Systemic Action. Paris 2008: OECD, S. 188–222.

25 Für weitere Informationen siehe www.ncsl.org.uk

Die Angebote und Programme des NCSL setzen den Schwerpunkt auf Praxis und Lernen durch Reflexion der Erfahrungen von Schulleitern. Bisher haben sie sich durch die Bezeichnung »best practice« ausgezeichnet, um den Qualitätsstandard zu heben; derzeit entwickeln sie sich mehr in Richtung »next practice«, um in die Zukunft zu schauen und Innovation in Schulen zu propagieren. Das NCSL arbeitet eng mit Forschern zusammen, deren Befunde in gut vermittelbaren Zusammenfassungen und mit einem deutlichen Schwerpunkt auf Praxis landesweit Schulen und Interessierten zur Verfügung gestellt werden.

In den Programmangeboten findet sich ein vielfältiges Spektrum an Modulen – von »Enabling learning« über »Transforming organizations« bis zu »Managing strategic finances«. Sie sprechen unterschiedliche Zielgruppen an, nicht nur Schulleiter, sondern auch Vertreter der Schuladministration oder auch Aspiranten auf Führungspositionen, die als Coach, Trainer oder Mentoren arbeiten wollen. Erfahrene Führungspersonen unterstützen Schulen, die unter schwierigen Bedingungen arbeiten und nur schwache Schülerleistungen (»failing schools«) vorweisen können, in ihrer Weiterentwicklung.

Tagesveranstaltungen bringen Partner aus unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems (Schulleitung, Schulaufsicht, Ministerialbeamte, Vertreter aus Wirtschaft und Kommune u.a.m.) zusammen, um aktuelle Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, gemeinsam zu bearbeiten und die Auswirkungen auf das gesamte System zu reflektieren. Praktiker, Forscher und Policy Makers arbeiten gemeinsam an der Systementwicklung.

Das NCSL-Netzwerk besteht insgesamt aus neun über das ganze Land verteilten regionalen Netzwerken. Über diese erfolgt ein ständiger Austausch über best practice, next practice und neue Reforminitiativen, mit dem aktuelles Wissen in lokale, regionale und nationale Debatten eingefädelt wird. Newsletter, Workshops und online-Plattform schaffen rasche Kommunikationsströme und unterstützen den Handlungsbedarf vor Ort.

Die Reichweite des NCSL ist beachtlich: Bisher haben 47% aller Schulleiter der 23.500 Schulen Englands hier ein Programm durchlaufen. Das NCSL-Netzwerk hat inzwischen 10.000 Mitglieder, die in regionalen Netzwerkstrukturen aktiv sind. Darüber hinaus werden Initiativen und Aktivitäten vor Ort unterstützt, die »System Leadership« fördern. Ferner unterstützt das NCSL zielgerichtet Schulleitungsforschung auf breiter Basis.

Deutsche Akademie für Bildungsmanagement und Führungsaufgaben

Damit das Bildungssystem in Deutschland mit den gesellschaftlichen, wirtschaftlich-technischen und politischen Herausforderungen Schritt halten kann und in internationalen Leistungsvergleichen Spitzenwerte erreicht, ist ein Musterwechsel erforderlich. Die in allen Bundesländern – in unterschiedlicher Geschwindigkeit – einsetzende stärkere Eigenverantwortlichkeit von Schulen und die Einführung von Bildungsstandards als Zielvorgaben sind erste Schritte. Als nächsten Schritt benötigen eigenverantwortliche Schulen effiziente Führungsstrukturen und Exzellenz in Management und Führungskompetenz auf allen Ebenen.

Aufgaben und Ziele

Die fragmentierten Qualifikationswege im föderal organisierten Bildungswesen erbringen den Minimalstandard in der Ausbildung von Führungspersonen in höchst unterschiedlicher Qualität. Da Nachhaltigkeit im Bildungssystem insgesamt auf föderaler Ebene derzeit nicht erzielt werden kann, ist eine nationale Einrichtung erforderlich, die den Qualitätsschritt von »gut« zu »exzellent« einleitet. Eine solche nationale Einrichtung für Bildungsmanagement und Leadership soll:

:: die Qualität der Grundausbildung von Schulleitern in den Bundesländern durch gemeinsam zu entwickelnde Standards sicherstellen,
:: die weiterführende Professionalisierung von Führungspersonen auf allen Ebenen (Schule, Schulaufsicht, Kultusministerien) durch bundesweite Angebote systematisieren,
:: Führungskompetenz als Anliegen nachhaltiger Systementwicklung in der Professionalisierung von Führungspersonen durch nationale und regionale Netzwerke verankern,
:: durch Einbindung von Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen (Bildungswissenschaft, Sozial- und Wirtschaftswissenschaft, Philosophie etc.) aktuelle Forschungserkenntnisse aufgreifen und in Bildungs- und Qualifizierungsprogramme integrieren,
:: den Anschluss an den internationalen Diskurs durch Mitarbeit und Teilnahme an europa- bzw. weltweiten Programmen und Projekten (z.B. EU Cluster Teachers and Trainers, OECD School Leadership Development, ICSEI – International Congress on School Effectiveness and Improvement) und den internationalen Austausch zwischen Führungspersonen auf allen Ebenen fördern,
:: durch Kooperation mit einschlägigen Qualitätsagenturen (z.B. IQB), Universitäten, Facheinrichtungen und Fachverbänden, Trägerorganisationen und Facheinrichtungen vor- und außerschulischer Bildung sowie Verbänden, Kammern und Firmen zur gesellschaftlichen Vernetzung beitragen,
:: über unterschiedliche Kommunikationsformen (Internetauftritt, Printmedien u.ä.) für einen raschen Informationsfluss und öffentliche Aufklärung sorgen.

Da diese Ziele mit einer föderalen Struktur nicht umsetzbar sind, ist die Einrichtung einer Deutschen Akademie für Bildungsmanagement und Führungsaufgaben (DABMF) erforderlich. Sie sollte mit der nötigen Kompetenz ausgestattet sein, um die tiefgreifenden Bildungsreformen, die auf Bundes- und Länderebene eingeleitet wurden, durch exzellente Führungsqualität auf allen Ebenen des Schulsystems zum Erfolg zu führen.

Sie bezieht in ihre Arbeit ausgewiesene nationale und internationale Expertinnen und Experten ein, kooperiert mit den »besten Köpfen« und ist auf professionelle Beratung

und Unterstützung der laufenden Bildungsreformen in Deutschland in Verbindung mit praxisorientierter Forschung ausgerichtet.
Dafür benötigt sie:
:: politischen Konsens über föderale und parteipolitische Interessen hinweg;
:: hohe Wirksamkeit im System durch Anschlussfähigkeit der Qualifizierungsprogramme in den Ländern und die Einbindung der dort laufenden Reformprozesse;
:: Akzeptanz bei den Zielgruppen durch Aufgreifen der bestehenden Bedürfnisse für die Professionalisierung von Führungspersonen und deren Wirksamkeit in der Praxis;
:: einen Beirat mit wichtigen Vertretern aus Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft zur strategischen Beratung und Unterstützung.

Zielgruppen und Partner

Die Angebote der DABMF richten sich an Institutionen und Partner auf allen Ebenen des Bildungssystems. Als Zielgruppen stehen im Vordergrund:
:: Schulleitungs- und Führungspersonen an Schulen aller Schultypen
:: Führungspersonen in regionalen Schulbehörden und Kultusministerien (Abteilungsleiter, Leiter von Reformprogrammen u.ä.)
:: Schulaufsicht (in unterschiedlichen Positionen)
:: Aus- und Weiterbildungsverantwortliche sowie Trainer der Schulleitungsqualifizierung in den Ländern (Landesinstitute u.ä.)
:: Beratungs- und Moderationsexperten für Schul- und Unterrichtsentwicklung
:: Leitung von Studienseminaren und Zentren für Lehrerbildung
:: Qualifizierungsverantwortliche für das »mittlere Management« (Steuergruppen, Fachkonferenzen u.ä.).
Zur Wahrnehmung ihrer systemweiten Aufgaben kooperiert die DABMF mit einschlägigen Qualitätsagenturen (z.B. IQB) sowie mit Universitäten, Facheinrichtungen und Fachverbänden. Trägerorganisationen und Facheinrichtungen vor- und außerschulischer Bildung gehören ebenso zu den Partnern wie Verbände, Kammern und Firmen.

Aufbau- und Ablauforganisation

Die Errichtung der DABMF erfolgt nach dem Muster des britischen NCSL in einer eigenständigen Funktionseinheit mit entsprechendem Exzellenzcharakter. Durch die Anbindung an einen Hochschul- bzw. Universitätsstandort können die dortigen infrastrukturellen Voraussetzungen – vertraglich abgesichert – mitbenutzt werden (Campus, IT-Einrichtungen etc.).

Die Aufbauorganisation der Akademie setzt auf Synergien unterschiedlicher Partner, daher ist in Ergänzung zur Leitungs- und administrativen Unterstützungsstruktur an eine schlanke personelle Grundausstattung gedacht, die projektbezogen Humanressourcen aus unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems (Ministerien, Länder, Fortbildungsinstitute etc.) einbezieht, um durch zeitliche Zuordnung bestimmte Maßnahmen und Projekte zu betreuen.

Die Akademie präsentiert ihre Angebote in unterschiedlichen Formen:
:: Professionalisierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aller Systemebenen (vertikale Vernetzung) und aller Schultypen und Länder (horizontale Vernetzung) in Innovationsarbeit auf höchstem Niveau (top level).

:: Spartenspezifische Qualifizierung von Führungspersonen und MultiplikatorInnen aller Systemebenen bei bundesweiten Schul- bzw. Bildungsreformen (z.B. Einführung einer »No child left behind«-Policy), Umsetzung von Reformen als Antwort auf Ergebnisse nationaler oder internationaler Studien.
:: Budgetäre und inhaltliche Steuerung von Initiativen in bundesweiten Netzwerken (z.B. Leadership for Learning) durch den Aufbau von zentralen und regionalen Unterstützungssystemen.

Diese Angebotsformen werden nicht voneinander isoliert, sondern integriert im Rahmen eines Credit-Point-Systems organisiert. Mit diesem Angebots- und Leistungsprofil will die DABMF im föderalen Bildungssystem auf Nachfrage und im Auftrag länderübergreifende professionelle, nachweislich effektive und kostengünstige Beratung und Unterstützung bei Qualitätsentwicklung und -management im schulischen sowie vor- und außerschulischen Bereich leisten. Die DABMF bietet vielfältige Möglichkeiten professioneller berufsbegleitender Fort- und Weiterbildung. Sie führt unterschiedliche Formen der Distribuierung und Aneignung beruflichen Wissens zusammen.

Die DABMF orientiert sich an vier Strategiekreisen:
1. Großgruppenaktivierung – zur Einbindung möglichst vieler Stakeholders und Schaffung einer »kritischen Masse« in der Reformarbeit;
2. Regionalisierung – Nutzung und Ausbau der vorhandenen Strukturen aus Landeskoordinatoren und Netzwerkkoordinatoren zur regionalen Verankerung;
3. themenbezogene Arbeit zwischen den Akteuren – Bilden von überregionalen Themennetzwerken;
4. begleitende Entwicklungsberatung und Forschung – Aufbau eines Forschungsnetzwerkes zur Unterstützung von notwendigen Qualifizierungsprozessen und Erarbeitung neuer Professionalisierungsdesigns.

Diese Aktivitäten können auf folgende Spezifika zurückgreifen:
:: Die Vermittlung des materialen Know-Hows erfolgt unter Nutzung einer Lernplattform. Über einen Download-Service sind Arbeitskonzepte, Tools, Check-Listen und Methoden erhältlich.
:: Jeweils erreichte Kompetenzen werden mittels ECTS-Punkten zertifiziert, deren Anrechnung bei formalen Berechtigungen (Bachelor, Master) mittel- und langfristig gewährleistet werden soll.
:: Auf einer internetbasierten, interaktiven Video-Datenbank sind Next-Practice-Beispiele in den Themenfeldern der Programmmodule bzw. den Qualitätsbereichen der Länder-Qualitätsrahmen unaufwändig erreichbar in Verbindung mit Kommunikations- und Auswertungsangeboten.

Trägerschaft und Organisation

Für die Errichtung der DABMF sind unterschiedliche Trägerschaften denkbar:
:: Variante 1: staatliche Trägerschaft (Modell National College of School Leadership): analog zu bisherigen bundesweiten Einrichtungen bezahlen die einzelnen Bundesländer anteilsmäßig die erforderlichen Raum- und Personalkosten;
:: Variante 2: zivilgesellschaftliche Trägerschaft (Private Public Partnership): Durch die Beteiligung von privaten Akteuren, beispielsweise Unternehmen, Stiftungen u.a.

erfolgt eine gemeinsame – öffentliche und private – Finanzierung. Die Schirmherrschaft übernimmt der jeweils amtierende KMK-Präsident, der Ministerpräsident oder der Bildungsminister des Landes, in dem die Akademie ihren Standort hat.

Je nach Unternehmensverfassung im Rahmen von Private-Public-Partnership hat die DABMF einen »Aufsichtsrat« oder »Programmbeirat«, dem Vertreter der KMK sowie der Bildungsministerien und/oder der Landesinstitute angehören. Dieser wirkt bei Schwerpunktsetzungen und Programmentscheidungen mit bzw. bereitet Aufträge der KMK oder der Länder an die Akademie vor. Einem Beirat können auch Vertreter anderer Institutionen und Organisationen angehören, deren Mitgliedschaft, Rechte und Pflichten vertraglich geregelt werden. Ein wissenschaftlicher Beirat berät die Entwicklung der DABMF insgesamt und vor allem deren Forschungsarbeit.

Die nötigen Investitionen

Die Höhe der geplanten Investition in die Exzellenz von Führungsqualität ist davon abhängig, wie viele Führungskräfte aus den einzelnen Bundesländern von der DABMF qualifiziert bzw. in innovative Netzwerke integriert werden sollen. Erfahrungsgemäß braucht es in einem System eine »kritische Menge«, um systemweite Veränderung anstoßen zu können.

In der österreichischen Leadership Academy sind bisher (Stand Juli 2008) 1.200 von 4.000 Führungspersonen über die Teilnahme an den Foren und die Zertifizierung in das Leadership Netzwerk aufgenommen worden. Damit ist ein erster Meilenstein erreicht, bis 2009 wird die Zahl der Teilnehmer bis zur 2.000er Grenze vorstoßen. Wenn man die Kosten für die Leadership Academy auf die einzelnen Teilnehmer/innen umrechnet, ergibt sich eine Summe von etwa 2.000 Euro für jede/n Teilnehmer/in (Dauer: 12 Tage verteilt über 12 Monate, incl. Programm, Fahrtkosten, Übernachtungen, Materialien, Infrastruktur etc.). Für die ersten fünf Jahre Leadership Academy mit einer Reichweite von 50% der Schulleitungen bzw. Führungskräfte wird der Betrag von 6 Millionen Euro investiert worden sein.

Im englischsprachigen Raum sind die Kosten pro Person/Unit meist höher, dazu drei Beispiele:

	Person/Unit
Leading Edge Programme (The Chinese University of Hong Kong and English Schools Foundation): 10 Arbeitstage, Materialien, Expert/innen (aus dem Ausland)	€ 2.800,00
London Institute of Education (UK): € 220,-/Day, 10 days	€ 2.200,00
National College of School Leadership (UK): 11 days	€ 3.127,00

Wenn wir in Deutschland bis 2020 alle Schulleiter/innen qualifizieren wollen, so kommen wir hier auf Gesamtinvestitionen von rund 3 Milliarden Euro. Diese Summe liegt auf dem Niveau der englischen Vergleichszahlen, weil wir hier mit vollen Kosten gerechnet haben, die eine eventuell vorhandene Infrastruktur nicht als gegeben hinnehmen.

4
Wie der Wandel umgesetzt werden kann
Am Beispiel Schweiz und Großbritannien

Bildungsreformen sind in der Vergangenheit oft Planungsruinen gewesen. Was an Vorhaben umgesetzt werden sollte, kam nicht an, zerbröselte in »Grundsatzdebatten« oder wurde in der Praxis unterlaufen – auch weil die »Umsetzung« oft nur über den schlichten Erlassweg gesucht wurde, der weitere Maßnahmen nicht wirksam bündeln konnte, oder nicht erforderlich zu machen schien. Ein »Paradigmenwechsel« hin zur Outputsteuerung findet nur auf dem Papier statt, wenn er nicht mit einer klaren Entwicklungsperspektive und den dafür notwendigen Ressourcen versehen wird. Die wichtigste Ressource ist der gemeinsame politische Wille zur Reform. Internationale Beispiele zeigen, dass Reformoptionen und Veränderungsstrategien über Legislaturperioden hinweg durchgehalten werden und auch Machtwechsel überstehen müssen, wenn sie Erfolg haben sollen. Man kann nicht aufwändige Evaluationssysteme einführen und sie dann bei der nächsten Wahl ad acta legen. Auf der anderen Seite müssen die neuen Instrumente einen fortlaufenden Tauglichkeitstest bestehen; ohne Transparenz, ohne praktischen Nutzen, ohne erkennbare Entlastungen für die Akteure werden sie boykottiert.

In der deutschen Bildungslandschaft mangelt es nicht an guten Beispielen und Vorbildern. Die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Beispiele demonstrieren, dass es auch bei uns überdurchschnittlich gute Schulen mit hervorragenden Bildungsergebnissen gibt. Sie haben die entsprechenden pädagogischen Weichenstellungen zugunsten von Individualisierung, Professionalisierung und Durchlässigkeit vorgenommen. Warum wird – trotz erkennbarer Gewinne – vieles, was diese Pioniere an neuen Erkenntnissen gewonnen, an kreativen Entwürfen erprobt haben, nicht flächendeckend umgesetzt?

Dass aus einer normalen Schule oder selbst aus »Problemschulen« gute Schulen werden können – wie auch das im Folgenden vorgestellte Schweizer Projekt »Quims« zeigt –, wird nicht als Ansporn genommen, sondern als besonderen Bedingungen geschuldet und damit als nicht übertragbar abgewehrt. Die Argumente sind bekannt (andere Schülerstruktur, anderes Lehrerkollegium, mehr regionale Unterstützer etc.). Eine »gute Schule« zu gestalten, wird bei uns nicht honoriert – Leiter und Lehrer werden für ihre erfolgreichen Bemühungen nicht finanziell »belohnt«; umgekehrt werden sie auch nicht sanktioniert, wenn ihre Schule schlecht ist. Mit der Neugestaltung von Schulen als »Unternehmen« ist das nicht zu vereinbaren. Schulen unterliegen heute einem Wettbewerb, für den es bisher keine entsprechenden Anreizsysteme gibt. Selbst die ideelle öffentliche Honorierung bleibt meist aus. Nur die Mund-zu-Mund-Propaganda, durch die sich der Ruf guter Schulen verbreitet, ermöglicht den Lernenden und ihren Eltern einen begrenzten Vergleich.

Statt Strategien des Ansporns zu entwickeln, kapriziert sich der öffentliche Diskurs bei uns seit Jahren auf die »System-Frage« – ob dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule, ob vier oder sechs Jahre Grundschule, ob öffentliche oder private Schulen. Solange wir uns an diesen Fronten verkämpfen, kommen wir nicht voran. Wenn wir versuchen, unsere Bildungsmängel über eine dieser Systemfragen zu beheben – selbst wenn dies, wie jüngst in Hamburg im politischen Konsens unterschiedlicher politischer Lager geschieht – werden Eltern protestieren, Verbandsfunktionäre aufmarschieren, Lehrer nicht mitspielen. Die Gefahr ist groß, dass die Kernfragen der

notwendig anstehenden Veränderungen in der Gemengelage der Widerstände auf der Strecke bleiben oder vorschnellen Kompromissen geopfert werden.

Begünstigt wird das durch die Zersplitterung der deutschen Bildungslandschaft, die eine Landkarte mit kaum durchschaubaren und umständlichen Zuständigkeitswegen ist. Nicht nur die föderale Struktur des Bildungswesens erschwert eine zügige praktische Umsetzung allgemein geteilter Erkenntnisse und den Transfer bereits erprobter Veränderungen; selbst innerhalb der einzelnen Bundesländer gibt es darüber hinaus noch verschiedene Zuständigkeiten und Instanzen mit jeweils eigenen Vorschriften, Regularien und Organisationsformen; das weitgehende Fehlen von Standards und (öffentlich verfügbaren) Daten auf Schulebene verhindert die systematische und allgemein zugängliche Identifikation von guten Schulen und dementsprechend auch die Übertragung der »best practices« auf andere.

Wie haben andere einen Wandel mit durchschlagenden Erfolgen durchgesetzt? Zur Beantwortung dieser Fragen haben wir zwei erfolgreiche Umsetzungen in anderen Ländern analysiert. Die Beispiele der Schweiz (»Wandel des Schulmanagements«) und Großbritanniens (»Instruction to deliver«) zeigen, wie in einem schwerfälligen öffentlichen Sektor ein Paradigmenwechsel umgesetzt werden kann. Gerade die sehr unterschiedlichen Wege, die beide Länder dabei gingen, sind ein Beleg dafür, dass die »Systemfrage« nicht der entscheidende Hebel für Veränderungen ist.

Die Schweiz hat, ähnlich wie die Bundesrepublik, föderalistische Strukturen, im Schweizer Fall: Kantone, zu berücksichtigen und lässt »best practices« einzelner voranschreitender Pioniere durch nachfolgende Volksabstimmungen auf Zustimmungsfähigkeit prüfen, um sie dann über die vorgeschriebenen Verfahrensstufen in allgemeinverpflichtenden Gesetzen für alle Bildungseinrichtungen verbindlich zu machen. Sie bevorzugt eine Input-Output-Mixtur: Reformen müssen »Sinn machen«, sie müssen überzeugend kommuniziert werden und die Akteure müssen die Vorteile sehen, die der Wandel ihnen bringt.

Großbritannien hingegen hat sich für den Top-Down-Weg einer nachhaltigen Ausrichtung des öffentlichen Sektors auf das Erzielen konkreter Ergebnisse entschieden; das gilt auch für die Bildungspolitik – mit zentral vorgegebenen Kennzahlen und Maßnahmen-Controlling.

Schweiz: Wandel des Schulmanagements

Was heute Implementation genannt wird, ist ein komplexes und langfristiges Projekt, das sich nicht mit Reglements oder Appellen steuern lässt. Für den Reformprozess gibt es zwei Grundregeln: 1. Es kann immer nur das bereits existierende eigene System verändert, nicht ein fremdes kopiert werden. 2. Ein komplexes System kann nur durch das Zusammenspiel von Einzelprojekten reformiert werden, nie in toto: Entscheidend ist, ob es gelingt, eine Kohärenz zwischen den einzelnen Projekten herzustellen, was schwierig genug ist. Am Anfang steht kein Masterplan, sondern verschiedene Skizzen verdichten sich im Verlauf des Reformprozesses allmählich zu einer Projektserie. Pläne »aus einem Guss«, die von Anfang alles unter Kontrolle haben, sind Luftnummern; die Wirklichkeit muss sich korrigieren können.

Das zeigen auch die jüngsten Erfahrungen mit Bildungsreformen in der Schweiz, die Mitte der neunziger Jahre mit Verwaltungsreformen und der Abschaffung des Beamtenstatus für die Lehrkräfte eingeleitet wurden und schließlich in der konsequenten Umsetzung der Ergebnisse zu einem Wechsel in der Bildungspolitik führten. »Implementation« war Entwicklung und nicht einfach Steuerung durch Vorschriften. [26]

Die heutige Bildungsreform reicht schweizweit von der Lehrerbildung bis zur Einführung einer Basisstufe vor der heutigen Primarschule, sie umfasst den Wandel der Unterrichtskultur ebenso wie die die Neugestaltung der Schulorganisation. Bestimmte Vorhaben wurden aufwändig evaluiert und größere Änderungen sind durch Volksabstimmungen legitimiert worden. In den meisten Kantonen sind neue Schulgesetze entstanden, mit denen die Reformen abgesichert wurden. Die verschiedenen Projekte haben allgemeine Prämissen und Zielsetzungen, die für die Qualitätsentwicklung im Bildungssystem als grundlegend angesehen werden. Betroffen sind alle Schulstufen.

Hinter den Reformen stehen sieben grundlegende Maximen:
1. mehr Autonomie für die einzelne Schule;
2. Aufbau von kompetenten und weisungsbefugten Schulleitungen;
3. grundlegend veränderte Schulaufsicht mit externen Evaluationen;
4. besondere Maßnahmen für Problemsituationen, beispielsweise für Bildungseinrichtungen mit einem hohen Anteile fremdsprachiger Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern;
5. Entwicklung neuer Instrumente wie Leistungstests;
6. Aufbau von Förderkulturen und Individualisierung des Unterrichts;
7. Anpassung der Schulstruktur.

Stärkung der Schulleitung

Der Kanton Zürich hat seit jeher eine gewisse Pionierrolle im Schweizer Bildungswesen eingenommen – hier wurde Entwicklungsarbeit geleistet, von der auch andere Kantone profitierten. Daher kann die Beschreibung der Schweizer Bildungsreformen von Zürcher Beispielen ihren Ausgang nehmen, auch wenn diese noch kein Gesamtbild

26 Oelkers, J./Reusser, K.:Expertise »Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen«, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Technologie 2008.

für die Schweiz ergeben. Es gibt im Kanton Zürich – wie in der gesamten Schweiz – keine einheitlichen Schulverhältnisse. Schulträger sind im Allgemeinen die Gemeinden, deren Finanzkraft unterschiedlich ist. Dementsprechend variieren auch die Budgets und damit auch die Angebote der Schulen.[27] Gleichwohl ist Entwicklung bei allen möglich.

Im Rahmen des Zürcher Reformprojekts »Teilautonome Volksschulen«,[28] abgekürzt »TaV«, wurden zunächst neuartige Formen der Schulleitung entwickelt, ein Projekt, das im Zuge der – nach Grundsätzen des New Public Management konzipierten[29] – kantonalen Verwaltungsreform entstand. Die neuen Schulleitungen wurden nicht per Erlass eingeführt, sondern mit erheblichem Aufwand erst entwickelt. Das zu erwähnen ist wichtig, weil Qualitätssicherung vor allem von der Entwicklungsarbeit abhängt. Die Teilnahme an dem Versuch war freiwillig, die Projektzeit betrug drei Jahre, die ersten Schulen haben im Jahre 2000 die Versuchsarbeit abgeschlossen. Das Projekt ist Ende des Jahres 2004 ausgelaufen[30] und stellte die Basis eines neuen Volksschulgesetzes dar, über das im Juni 2005 abgestimmt wurde. Das Gesetz ist mit über 70 Prozent Ja-Stimmen angenommen worden, nachdem die erste Vorlage knapp drei Jahre zuvor gescheitert war. Es lohnt sich also, wenn auch die Politik sich korrigieren kann.

Hinter den »teilautonomen Volksschulen« steht die Idee der Flexibilisierung und der Verlagerung der Verantwortung in die Handlungseinheit vor Ort, deren Leitung besondere Kompetenzen erhält. Im Verlaufe der Entwicklung sind zum Teil weitgehende Veränderungen erreicht worden, mit denen die Schulleitungen gestärkt wurden. Sie sind nicht länger ein besonders belastetes Mitglied des Kollegiums, das anderen nichts zu sagen hat, sondern verantwortlich für das Management der Schule und ausgestattet mit Gestaltungsmacht. Hier liegt ein heikler Punkt der Reform, aber auch eine Erfolgsbedingung für neue Formen der Schulaufsicht. Heikel ist der Widerstand der Lehrkräfte, aber auch der Gebrauch der Macht durch die Leitung.

Mit dem neuen Gesetz von 2005 mussten alle Schulen die neuen Leitungen einführen. Erst jetzt, in der Generalisierung, traten größere Probleme auf. Die Schulen, die sich nicht an dem Versuch beteiligt hatten, waren auf einen solchen Schritt nicht vorbereitet, mussten aber nachziehen. Zuzuwarten zahlt sich für die Schulen nicht aus, denn ist erst eine Entwicklungsdynamik in Gang gesetzt, ist der eingeleitete Prozess irgendwann nicht mehr umkehrbar. Die Implementation entscheidet sich hier, wenn die angebotenen Modelle überzeugen und ihren praktischen Test bestehen.

27 Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.

28 Die weitaus meisten Kinder besuchen die Volksschule, die Abiturientenquote liegt bei 19 Prozent. Der Anteil der Schüler auf Privatschulen liegt bei fünf Prozent, in der Primarschule bei knapp zwei Prozent.

29 Das Kürzel dieser Reform heißt wif! und steht für »Wirkungsorientierte Führung der Verwaltung des Kantons Zürich«. Die Grundsätze und Verfahren dieser Reform sind in einem Gesetz geregelt, das vom Zürcher Souverän am 1. Dezember 1996 angenommen wurde. Den Leitlinien und Regelungen dieser Reform sind auch die Schulen und Hochschulen des Kantons unterworfen, entschieden qua Volksabstimmung, durch die zuvor schon das Berufsbeamtentum abgeschafft worden war. Die weitgehende Verwaltungsreform, die auf Flexibilisierung, Zielsteuerung, Leistungsbeurteilung und fortlaufende Evaluation der Qualität setzt, war die Voraussetzung dafür, die Schulorganisation ähnlich weitgehend zu verändern.

30 1997 nahmen 22 Schulen am Versuch teil, 1998: 29 weitere, 1999: 39 weitere, 2000: 23 weitere, 2001: 40 weitere und 2002: 45 weitere. Bis 2004 war ein Drittel aller Schulklassen des Kantons Zürich am Versuch beteiligt.

Neue Schulaufsicht

Ein zweites 1999 eingeführtes Zürcher Projekt hieß während der Versuchszeit »Neue Schulaufsicht«. Sie sollte die Bezirksschulpflege ersetzen, die eine Art Appellationsinstanz für Lehrkräfte darstellte und inzwischen, gegen zum Teil erhebliche Widerstände, abgeschafft wurde. Entscheidend war, dass bei der Abstimmung eine überzeugende Alternative zur Verfügung stand. Heute gibt es nur noch die Schulaufsicht in den Gemeinden und eine Fachstelle, die die Schulen besucht und beurteilt. Seit einem Jahr werden sämtliche Schulen im Kanton Zürich alle vier Jahre einer externen Evaluation unterzogen, die von der neu eingerichteten kantonalen »Fachstelle für Schulbeurteilung« durchführt wird.[31] Die externe Evaluation, anfänglich nur an Schulen durchgeführt, die sich freiwillig dazu gemeldet hatten, ist inzwischen fester Bestandteil der professionellen Qualitätssicherung. Auch hier mussten die abwartenden Schulen nachvollziehen, was die anderen bereits hinter sich hatten, und dies nicht mehr unter Versuchsbedingungen.

In den Versuchsjahren ist das Konzept der »neuen Schulaufsicht« im Kanton Zürich an über siebzig Schulen erprobt und allmählich validiert worden. Ohne diesen jahrelangen Vorlauf wäre es nicht möglich gewesen, externe Evaluationen, die politisch verdächtig waren, gegen den Widerstand vieler Lehrkräfte durchzusetzen. Möglich war das, weil auch hier ein örtlich angepasstes und wirksames Verfahren zur Verfügung stand, das mit zunehmender Praxis Überzeugungskraft gewann. Es basiert auf neun Qualitätsanforderungen, die 2005 in einem umfangreichen »Handbuch Schulqualität«[32] beschrieben und auch empirisch fundiert worden sind, soweit das auf dem Stand der Forschung möglich war. Das Handbuch bildete eine wichtige Grundlage für den Entwicklungsprozess der Fachstelle, wobei die Qualitätsanforderungen nicht einfach übernommen, sondern für die Aufgaben und begrenzten Zeitressourcen der Evaluation angepasst wurden. Auch das Verfahren selbst wurde in einem eigenen Handbuch 2001 veröffentlicht.[33] Die Schulen wissen also, was auf sie zukommt und können sich auf einen transparenten Prozess einstellen. Auch das entscheidet über den Erfolg in der Umsetzung: Denn wenn Schulen das Verfahren einer Beurteilung von außen nicht nachvollziehen können, werden sie Wege finden, es zu unterlaufen. Anders gesagt, Wandel durch Feedback wird sich nur dann einstellen, wenn die Schule die Evaluation akzeptiert und weiß, wie man die Resultate mit Aussicht auf Erfolg umsetzen kann.

Das Qualitätsprofil einer Schule wird von den Evaluatoren mit Hilfe eines Bewertungsbogens festgehalten. Die Kriterien entsprechen genau den neun Qualitätsanforderungen. Jeder der insgesamt 30 Indikatoren wird benotet und jede einzelne Qualitätsanforderung erhält eine Gesamtnote. Auf diesem Wege wird die viel zitierte »best practice« sichtbar, was wiederum Konsequenzen für die Weiterbildung hat. Man kann nicht von den Besten lernen, wenn man nicht weiß, wo diese zu finden sind. Das gilt natürlich auch für die besten Schulen.

31 http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/fsb/de/home.html

32 Es handelt sich um eine vom Zürcher Bildungsrat im September 2005 verabschiedete Erprobungsfassung (Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005). Die definitive Fassung wird voraussichtlich im Sommer 2010 vorliegen. Der jetzige Text ist zugänglich unter: http://www.bi.zh.ch/internet/bi/de/Direktion/planung/de/Projekte/Handbuch_SQ.html

33 Verfahrensschritte der Externen Schulevaluation. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2001.

Entwicklungsförderung an Problemschulen

Ein Zürcher Programm für Problemschulen ist unter dem Namen »Quims« bekannt geworden. Das Kürzel steht für Qualität in multikulturellen Schulen und wird vom Kanton finanziert. Schulen mit einem hohen Anteil an Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, erhalten zusätzliche Mittel,[34] mit denen das Erlernen der deutschen Sprache (als Zweitsprache) wie auch die Kooperation der Schule mit den von vielen Gemeinden angebotenen Kursen für heimatliche Sprache und Kultur gefördert werden. Die Schulen verstärken damit die individuelle Lernunterstützung, können aber auch Kurse zur Förderung der sozialen Integration anbieten, etwa für Eltern fremdsprachiger Kinder. Der Zweck des gesamten Programms ist darauf ausgerichtet, Schulerfolg auch dort zu ermöglichen, wo er zunächst ausgeschlossen wurde. Dazu ist der Erwerb der Unterrichtssprache zentral, der Erfolg setzt aktive Elternarbeit voraus. Wenn ein Programmschwerpunkt die Leseförderung ist, dann werden dafür gezielt Veranstaltungen für Eltern angeboten, auch für fremdsprachige. Die Weiterbildung betrifft also nicht nur die Lehrkräfte. Neu in das Quims-Programm aufgenommene Schulen durchlaufen zwei Einführungsjahre, führen Weiterbildungen durch und machen Standortbestimmungen. Die Erfahrungen der bereits länger im Projekt tätigen Schulen sind auf einer Homepage[35] zugänglich.

In der Diskussion ist in Zürich auch ein offizieller Berufsauftrag, der Abstand nimmt von einer Anstellung der Lehrkräfte, die sich allein nach dem Stundendeputat richtet. In Zürich sollen die Lehrkräfte künftig – wie alle im öffentlichen Dienst Beschäftigten – 42 Wochenstunden arbeiten, die in einen Jahrespool eingespeist werden. Diesen Pool können die Schulleitungen nach Bedarf einsetzen. Das viel zitierte »Fördern« ist dann Teil der regelmäßigen Arbeitszeit der Lehrkräfte und muss während dieser Zeit mit anderen Aufgaben in Einklang gebracht werden. Die Schulleitungen können mit dem Stundenpool auch Lehrkräfte weniger für den Unterricht, stattdessen mehr für spezielle Förderung einsetzen. Dann fördert nicht einfach »jede Lehrkraft«, sondern es stehen Zeit und Expertise für differenzierte Aufgaben zur Verfügung.

Die Unterstützung des Lernens verlangt geeignete, auf ein spezifisches Problem und seine Lösung zugeschnittene Verfahren. Lehrpläne und Lehrmittel gehen von einem kontinuierlichen Kompetenzzuwachs aller Schüler aus, meist aber sind am Ende der Schulzeit erhebliche Differenzen festzustellen, selbst wenn alle durchgehend gefördert wurden. Entscheidend ist, wann und wie etwas nachgebessert werden kann, das nicht erreicht oder verfehlt wurde. Das Problem stellt sich am Ende der Schulzeit und mit Blick auf die Übergänge besonders dramatisch, weil bestimmte Kenntnisse einfach nicht vorhanden sind. Die Folgen für den Lehrstellenmarkt sind absehbar.

In der Schweiz sind vor allem größere Firmen dazu übergegangen, Lehrlinge mithilfe eigener Tests und Assessments auszuwählen.[36] Nicht gute Schulnoten entscheiden heutzutage darüber, wer eine Lehrstelle bekommt, sondern das Bestehen einer firmeneigenen Aufnahmeprüfung. Dabei werden von privaten Büros entwickelte Wis-

34 Zwischen 30.00 und 60.000 Franken pro Jahr, je nach Größe der Schule und Belastungsfaktoren.
35 http://www.quims.ch
36 Moser, U.: Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern 2004.

senstests wie »Basic-Check« verwendet, auf die die Schulen keinen Einfluss haben. Der Volksschulabschluss ist dadurch systematisch entwertet worden; dem soll mit dem Projekt »Stellwerk«[37]entgegen gearbeitet werden.

In einem Stellwerk werden Weichen gestellt. Im Sinne dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit. Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch mit Lehrern und Eltern eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen, damit sie fehlende Kompetenzen aufholen können. Fördern in diesem Sinne setzt einen Treffpunkt voraus, an dem die genaue Richtung und der Ressourceneinsatz bestimmt werden. In der Evaluation zeigt sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf große Zustimmung stoßen.[38]

Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Lehrberufe gestellt werden. Die öffentliche Schule ist dafür das »Stellwerk«. Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind. Für diesen Zweck wird auch das neunte Schuljahr verändert. Die Stundentafel unterscheidet neu zwischen einem minimalen und einem maximalen Angebot, das örtlich festgelegt wird. Das Angebot der Fächer wird reduziert, die Schüler verfolgen anhand ihrer Stärken und Schwächen individuelle Ziele. Verbindlich sind drei Lektionen Projektunterricht pro Woche sowie eine größere, selbständig erstellte Abschlussarbeit, ähnlich wie das in den Gymnasien der Fall ist.

Selbstförderung

Versuche, den Unterricht teilweise auf »blended-learning« umzustellen, sind weitgehend unbemerkt von der Öffentlichkeit in verschiedenen Schulen angelaufen. Einige Gymnasien haben ihren Unterricht auf Programme und eigenständiges Lernen ausgerichtet, bei dem ein »Lerncoach« den Schülern zur Seite steht. Das bekannteste Beispiel ist das »Selbstlernsemester«, das in einer Zürcher Kantonsschule mit so guten Erfolgen entwickelt wurde, dass es nach einer mehrjährigen Versuchsphase jetzt fester Bestandteil des Curriculums ist.[39] Es geht dabei um eine Art Selbstförderung nach einem Halbjahresprogramm, bei dem die Schüler fast keinen auf Lektionen bezogenen Unterricht erhalten und auch kaum persönlich anwesend sein müssen. Sie müssen ihr Lernen selbst organisieren, was man bei Siebzehnjährigen voraussetzen kann und muss.

Es gibt private Sekundarschulen in der Schweiz, die ihr Programm komplett oder sehr weitgehend auf elektronische Plattformen umgestellt haben. Ein wesentlicher Faktor der Förderung der Schüler ist dabei die Kommunikation mit den Eltern. Mit dem Zugriff auf die Plattform erhalten die Eltern Einblick in die Leistungsentwicklung ihrer Kinder, soweit diese sich in Noten oder fortlaufenden Beurteilungen niederschlägt.

37 http://www.stellwerk.ch

38 Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschließende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2006.

39 Beschluss des Bildungsrates des Kantons Zürich vom 25. Februar 2008.

Sie brauchen nicht auf das Zeugnis zu warten, um reagieren zu können. Mit einem Passwort können auch die Eltern nicht nur den Lernstand verfolgen, sondern auch die Hausaufgaben einsehen. Auf diesem Wege lassen sich auch Unterstützungssysteme kommunizieren und Eltern direkt ansprechen. Wirksame Unterstützung der Lernarbeit ist auf die Mitarbeit der Eltern angewiesen; Förderung ist nicht nur eine Aufgabe der Schule. Aber oft ist unklar, wie die Eltern über moralische Appelle hinaus sinnvoll beteiligt werden können. Das Getto der »bildungsfernen Schicht« kann auch durch fehlende Anreize und mangelhafte Kommunikation entstehen.[40]

Anpassung der Schulstruktur

Auch im Blick auf die Schulstruktur sind in der Schweiz neue Lösungen ins Auge gefasst worden. Die Eidgenössische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat am 14. Juni 2007 ein Konkordat verabschiedet, die »Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule« (HarmoS). Dieser Vereinbarung müssen die Kantone einzeln beitreten, es handelt sich um einen Staatsvertrag. Vorher aber muss die sogenannte Vernehmlassung bei den Betroffenen durchgeführt werden. Die Ergebnisse lagen Ende 2006 vor, mit denen den Eckwerten der Reform zugestimmt wurde, so dass nach der Durchführung der Referenden in den einzelnen Kantonen über den Beitritt zum Staatsvertrag abgestimmt werden kann.

HarmoS gilt einer weitgehenden Reform der Primarschule. Die Vereinbarung sieht die Einführung einer obligatorischen Basisstufe vor, mit der die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre nach unten verlängert wird. Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen. Die Primarschule umschliesst so fortan eine Vorschule oder Eingangsstufe. Der Kindergarten kann dabei mit der Primarschule fusioniert werden. Die Basisstufe ist allerdings wegen ihres obligatorischen Charakters politisch umstritten, Eltern würden damit in Zukunft nicht mehr wie heute die freie Wahl haben, ihre Kinder müssten daran teilnehmen.

Der organisatorischen Harmonisierung der kantonalen Systeme soll auch eine inhaltliche folgen. Die Grundbildung wird in Zukunft einheitlich auf fünf Lernbereiche oder Fachgruppen bezogen, es soll sprachregionale Lehrpläne geben, zudem Blockzeiten[41] sowie Tagesstrukturen und landesweit verbindliche Mindeststandards. Die Einführung von Standards und damit verbundenen Leistungstests erfolgt ausdrücklich nicht in der Absicht, die Selektion zu verstärken, sondern im Gegenteil ein effektives Instrument für die Förderung zur Verfügung zu haben. Sie sind Teil eines größeren und sehr ambitionierten Projekts der Systementwicklung. Angesichts der kantonalen Bildungshoheit ist das tatsächlich ein Schritt, der über alles hinausgeht, was in der Vergangenheit an Abstimmung zwischen den Kantonen erreicht wurde (HarmoS 2004).[42]

40 Der Aufbau von Förderkulturen hat auch mit der Ausbildung der Lehrkräfte zu tun. Was eine gute Massnahme zur Förderung von Schülern ist, kann nicht aus der Didaktik abgeleitet werden. Die wissenschaftliche Reflexion liefert Argumente, die für eine verstärkte Förderung sprechen, auch Daten, wie so etwas möglich ist, aber die Reflexion kann die Praxis nicht aus sich heraus erzeugen und auch nicht für dauerhafte Einstellungen bei den Studierenden sorgen. Sie müssen lernen, wie man effektiv fördert und dürfen nicht einfach ein Postulat übernehmen, das die Praxis offen lässt. Am Ende der Ausbildung muss eine erweiterbare praktische Kompetenz stehen, nicht einfach ein Reflexionsvermögen.

41 »Blockzeiten« sind verbindliche Anfangs- und Endzeiten des Schultages.

42 HARMOS: Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004. Bern: EDK 2004.

Für diese Lösung spricht der internationale Vergleich. Europäisch üblich sind curricularisierte Vorschulen oder Basisstufen, die mit dem vierten oder fünften Lebensjahr beginnen und auf unterschiedliche Tempi der Entwicklung der Kinder eingestellt sind. Die meisten kontinentaleuropäischen Bildungssysteme sind gestuft, führen nach der Vorschule eine sechsjährige Primarschule, an deren Ende die Übertritte in zwei- oder einzügige Sekundarschulen erfolgen. In der Schweiz haben nur noch bestimmte Kantone sechsjährige Gymnasien, der Regelfall sind vierjährige Lehrgänge, die auf der Sekundarstufe vorbereitet werden.[43] Was auf diesem Wege angestrebt werden kann, sind faire Chancen für das Erreichen von Lernzielen in einem grundlegenden Lehrgang für alle sowie eine Neugestaltung der Übergänge unter der Voraussetzung, dass alle Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit über Mindeststandards in möglichst allen Fächern verfügen, auch wenn sie nicht alle den gleichen Abschluss erreichen. Das Ziel in der Schweiz ist nicht, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler den obersten Bildungsabschluss erreichen, sondern dass die Eingliederung in den Arbeitsmarkt gelingt – durchaus auf verschiedenen Wegen und dabei auf möglichst hohem Niveau. Das höchste Niveau kann nicht jeder erreichen, ein entsprechend differenziertes System der Eingliederung ist deshalb wesentlich effektiver.

Was lehrt das Schweizer Beispiel?

Volksabstimmungen über Schulfragen sind nicht einfach übertragbar. Aber einige Schlüsse lassen sich durchaus ziehen. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor ist das »Sense-Making«. Die Akteure müssen den Sinn der Reform erkennen, sie müssen die Vorteile sehen, die der Wandel ihnen bringt. Belastungsstudien[44] zeigen, dass die Lehrkräfte, die Eltern und durchaus auch die Schüler zu höheren Anstrengungen bereit sind, wenn sich die Reformen aus ihrer Sicht lohnen. Wie die Reform kommuniziert wird, ist daher von entscheidender Bedeutung, wobei der rasche Zugriff auf Internetplattformen dabei in Zukunft hilfreich sein wird. Die Beispiele machen auch deutlich, dass die Bildungspolitik Führung zeigen und zugleich höchsten Wert auf Transparenz legen muss. Jeder Verdacht behindert die Reformen. Schulleitung und Management sind weitere Erfolgsfaktoren. Autonome Schulen kann es nur mit verantwortlichen Leitungen geben. Und der Reformmix muss stimmen. Alle Probleme, nicht nur die leicht lösbaren, müssen bearbeitet werden. Die Frage, wie mit Problemschulen in schwierigen Milieus umgegangen werden soll, ist ebenso dringlich wie der Aufbau von externen Evaluationen oder die klare Kommunikation der Leistungserwartungen.

Und noch etwas lässt sich sagen. Die neuen Modelle und Instrumente der Schulentwicklung müssen im Alltag für sichtbare Verbesserungen sorgen. Die Beschreibung von Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme wird zunehmend abhängig von empirischen Daten. Allerdings dürfen diese Daten nicht in voluminösen Bildungsberichten verschwinden, sondern müssen rückübersetzt werden in die Praxis. Generell gilt: Die Baustellen der Reform bleiben lange bestehen, aber letztlich ist der Wandel evident.[45]

43 Die vierjährigen Gymnasien beginnen mit der neunten und enden mit der zwölften Klasse. Leistungsklassen oder Niveaugruppen bereiten darauf in der Sekundarstufe I vor.
44 Forneck, H. J./Schriever, F.: Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf. Bern 2001.
45 Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisrückmeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern 2007.

Großbritannien: »Instruction to deliver«

Als Tony Blair 1997 die Unterhauswahlen gewann, hatte er den Wahlkampf mit klaren Prioritätensetzungen bei den Reformen bestritten. Eine davon hieß: »Education. Education. Education.«

Das war auch geboten, denn 1996 hatten nur rund 60% der 11-Jährigen den ihrem Alter entsprechenden Standard in Mathematik und Englisch erreicht. Einer von zwölf Schülern erwarb nicht das General Certificate of Secondary Education (GCSE) und verließ damit die Schule ohne Abschluss, eine Zahl, die von der deutschen Schulabbrecherzahl dieser Jahre bereits übertroffen wird.

Im Unterschied zu Deutschland, Frankreich oder den Vereinigten Staaten hatte Großbritannien sein Bildungssystem nicht auf eine breite Massenbildung umgestellt: In den Spitzenleistungen bestanden britische Schüler jeden internationalen Vergleichstest, das breite Mittelfeld aber blieb deutlich hinter anderen Ländern zurück. Auch das britische Schulsystem schleppte, ähnlich wie das deutsche, Verkrustungen mit, die sich dem 19. Jahrhundert verdankten und nicht rechtzeitig genug den Herausforderungen einer Wissensgesellschaft angepasst worden waren.

Nationale Kennzahlen und Controlling-Maßnahmen

Blair setzte die Bildungsfrage bewusst in den Kontext der Wohlstandsfrage. Für ihn war sie Kernelement eines grundlegenden »Investments in Reformen«. Der erste Wahlsieg trug ihm nicht nur eine komfortable Parlamentsmehrheit ein, sondern auch den gesellschaftlichen Rückenwind, um gegen alle Lobbygruppen Reformen anzustoßen und dabei keine großen Kompromisse eingehen zu müssen.

Binnen einer Woche nach Amtsübernahme wurde eine »Standards and Effectiveness Unit« (SEU) eingerichtet, die Ziele und Kennzahlen zum Maßnahmencontrolling auf nationaler Ebene entwickelte. Nach zwei Wochen waren Ziele für Lese- und Rechenkompetenz festgelegt. Und etwa zwei Monate später wurde das White Paper »Excellence in Schools« veröffentlicht.

Durch die klaren Zielvorgaben anhand überprüfbarer Kennzahlen und Prioritäten wurde bereits zu Beginn offen auf Transparenz gesetzt. Die Steuerung der Umsetzung erfolgte dabei über diese Kennzahlen. Auf nationaler Ebene wurden diese von der Regierung festgelegt (z.B. der Anteil der Schüler, die in Mathematik und Englisch Mindestanforderungen erfüllen oder das General Certificate of Secondary Education erhalten müssen), gemeinsam mit den Schulen wurden dann von den LEAs (Local Education Authorities) konkrete Ziele für jede einzelne Schule anhand von Ausgangsdaten, Benchmarks ähnlicher Schulen und den nationalen Zielen formuliert.

Die nationalen Kennzahlen wurden top-down festgelegt, ohne große Anhörungen und Konsensrunden. Eckpunkte seiner Reform, beispielweise die Veröffentlichung von

Schulergebnissen, waren für Blair nicht verhandelbar. Durch den klaren Wahlsieg hatte er die nötige öffentliche Legitimation.

Bei Nichterfüllung der Ziele wurden abgestufte Maßnahmen ergriffen: Zunächst wurde mit der Schule nach den Ursachen gesucht und ihr Hilfe durch die LEA angeboten. Danach gab es eine formelle Warnung. Außerdem wurde ein konkreter Handlungsplan eingefordert, in dem die Schule beschreiben musste, wie sie künftig die Ziele erreichen wollte. Wo solche selbstbestimmten Vorschläge nicht zu überzeugen vermochten oder auch in einem nächsten Anlauf nicht zum Ziel führten, konnte die Schulbehörde zusätzliche »Governors« ernennen und in letzter Konsequenz der Schule die Kontrolle über den Haushalt entziehen.

Eindrucksvolle Erfolge binnen kürzester Zeit waren das Ergebnis: Die Rate der Schüler, die die entsprechenden Tests bestanden, stieg bis 2005 deutlich an. 57% bestanden alle drei Tests in Bezug auf Schreib- und Lesekompetenz, 1997 waren es nur 43% gewesen. Selbst die Ergebnisse der Schule, die dabei am schlechtesten abschnitt, übertrafen noch das Spitzenergebnis von 1997.

Bildung als öffentliche Dienstleistung

Da in anderen Bereichen des öffentlichen Dienstes, vor allem im Gesundheits- und Verkehrssystem, kaum Fortschritte sichtbar wurden, übertrug Blair nach seiner Wiederwahl 2001 das Prinzip der »Standards and Effectiveness Unit« auf fast die gesamte innenpolitische Agenda und rief eine »Delivery Unit« ins Leben, deren Leitung Michael Barber, der schon die SEU geführt hatte, übertragen wurde.[46]

Barber identifizierte drei Haupthebel für eine erfolgreiche Umsetzung:

:: Oberste Prämisse für eine gelingende Umsetzung ist der politische Reformwille. Das Thema muss ganz oben auf der politischen Agenda stehen, sonst hilft die beste Umsetzungsorganisation nichts.
:: Schnelles politisches top-down durch Festlegen von Zielen und Kennzahlen, z.B. Abiturientenquoten; Anteil der Schüler, die mit 7 Jahren über einem gewissen Niveau lesen können usw.
:: Messen des Ergebnisses, nicht der Mittel, die hineingesteckt wurden. Welche Mittel und Methoden zur Erzielung des Ergebnisses gewählt wurden, blieb den einzelnen Bereichen überlasen: Nicht der Input, sondern der Output wurde gemessen, die jeweiligen Minister waren dafür rechenschaftspflichtig und verantwortlich.

Die Barber beratende Umsetzungsorganisation bestand aus etwa 40 Personen: Vier Fachteams zu je einem zentralen politischen Handlungsfeld wie »Bildung« oder »Gesundheitssystem«; ein Team für Kommunikation, das nicht nur nach außen kommunizierte, sondern auch interne Briefing-Unterlagen für den Premierminister aufbereitete, um ihn kurz und prägnant auf dem Laufenden zu halten und ihm damit eine Entscheidungsgrundlage zu liefern. Diese Unterlagen hatten immer dieselbe Struktur: Stand und Abgleich mit Zielparametern, knappe Einschätzung und Bewertung.

46 Vgl. dazu: Michael Barber: Instruction to Deliver. Fighting to Transform Britain's Public Services, London 2007.

Oft wuchs bildungspolitischen Entscheidungen in der Verknüpfung mit anderen Problemfeldern auch die Rolle präventiver sozialpolitischer Maßnahmen zu. Ein Beispiel: Dort wo die Kriminalitätsrate landesweit bereits auf best practice-Niveau, nämlich im Vergleich weit unten ist, erscheint es wenig sinnvoll, bei insgesamt beschränkten Mitteln noch erheblich in ihre Bekämpfung zu investieren. Stattdessen konzentrierte man sich auf soziale Brennpunkte.

»Rund 80 Prozent aller Straßenkriminalitäts-Delikte wurden in nur zehn von insgesamt 42 Polizeibezirken des Landes registriert«, erklärt Barber den Fokus. Sie wurden zu Schwerpunktgebieten erklärt. Einmal pro Woche meldeten sie ihre aktuelle Kriminalitätsstatistik. Die Delivery Unit verwandelte sie in Kurven, Stab- und Kuchendiagramme. Zwei Tage später lagen sie dem Premierminister vor, der jeweils mit entschied, wie es weitergehen sollte. Um die Lage transparent zu machen, wurden alle Daten auf einer internen Webseite veröffentlicht. »So wussten die Polizeikräfte, wo sie standen«, sagt Michael Barber. »Das spornte an.«

Aber die zielgerichtete Verstärkung der Polizeikräfte war nur eine Maßnahme; flankierend wurden Teams aus Polizisten und Mitarbeitern der Schulbehörde losgeschickt, um wiederholte Schulschwänzer, die sich auf der Straße herumtrieben, aufzuspüren und sie in den Unterricht oder nach Hause zu bringen. Darüber hinaus offerierte man nachschulische Angebote für Jugendliche. Im Sommer holte ein Ferien-Veranstaltungsprogramm tausende Jugendliche von der Straße. Zum neuen Schuljahr gab es separate Angebote für notorische Unterrichtsstörer, die bislang vom Unterricht ausgeschlossen worden waren.

Den Entscheidungsträgern war bewusst, dass man mit top-down-Maßnahmen allein auf Dauer nicht auskommen würde: Die zweite Phase der Reform im Bildungsbereich galt deshalb dem Aufbau nachhaltiger Professionalisierungsstrukturen – bessere Bezahlung der Lehrer, Einrichtung von unterstützenden Netzwerken und Gründung des National College of School Leadership, in dem inzwischen fast die Hälfte aller britischen Schulleiter eine Professionalisierung durchlaufen hat.

Die dritte Phase der Reform galt dem Bemühen, nachhaltige Strukturen der Eigenregie im Bildungswesen und in anderen öffentlichen Dienstleistungen aufzubauen, bei denen Blair auf marktähnliche Reformelemente, auf Transparenz, Anreize, Wettbewerb und die Nachfragemacht des Kunden setzte – damit sich die Regierung aus dem sich selbst steuernden lernenden System wieder zurückziehen kann.

Die von Barber geleitete Delivery-Unit war erfolgreich. Der Labour-Regierung unter Blair gelang eine grundlegende Reform des öffentlichen Sektors hin zu einer leistungsorientierten Steuerung. Dabei hielt die SEU nicht nur Kennzahlen nach, sondern gab auch praktische Ratschläge, wie verfehlte Ziele dennoch in einem erneuten Anlauf erreicht werden konnten.

Gefragt, was er anders machen würde, wenn er mit seiner Arbeit für die »Delivery Unit« noch einmal am Anfang stehen würde, antwortete Barber: Schneller und klarer Ziele und Kennzahlen festlegen. Dieser Prozess habe zu viele Personen beteiligt und zu viele Diskussionen erfordert – in seinen Augen aber sei es ein politischer Führungsauftrag. Deshalb habe man zu Beginn der Bildungsreform auch entschieden, einen starken zentral gesteuerten Anschub von oben zu geben, um überhaupt einen Minimalstandard sicherzustellen.

5
Zukunftsinvestition Bildung
Aufgaben und Finanzierung des Reformprozesses

So unterschiedlich die beiden hier gewählten Beispielländer Schweiz und Großbritannien bei der Umsetzung von Bildungsreformen vorgegangen sind – eins haben beide gezeigt: Am Anfang steht das klare Bekenntnis der politischen Führung zu entscheidenden Reformen – und zwar über alle Parteigrenzen, Legislaturperioden und Machtwechsel hinweg. Angesichts des kleiner werdenden Zeitfensters, das wir noch zur Verfügung haben, muss dem Reformprozess auch bei uns Nachdruck, Tempo und Nachhaltigkeit verliehen werden. Das allerdings stößt auf systemische Barrieren.

Wir haben bei den in dieser Studie präsentierten Szenarien zur Finanzierung aller nötigen Bildungsinvestitionen eine Betrachtung aufgestellt, die über den hier bei unseren Berechnungen zu Grunde gelegten Zeitraum, erst recht darüber hinaus eine positive Rendite erwarten lässt. Dies allein sollte eine Investitionsentscheidung ermöglichen. Allerdings kennen die öffentlichen Haushalte eine solche Betrachtung nicht: Vielmehr müssen sie aus dem laufenden Etat Gegenfinanzierungen vorweisen können, zur Not über eine zusätzliche Kreditaufnahme. Diese ist allerdings auf Investitionen begrenzt, die dem Bund bisher nur geringen Handlungsspielraum zugestehen. Seine Investitionsmöglichkeiten beschränken sich im Wesentlichen auf Sachinvestitionen. Das wird der Bedeutung, die der Bildung heute für die gesamtgesellschaftliche Wachstums- und Wohlstandssicherung zukommt, nicht mehr gerecht. Zudem gelten Bildungsaufwendungen als »konsumtive« Ausgaben, die in Zeiten knapper Kassen auch wieder gestrichen werden können – auch das verhindert ein nachhaltiges über mehrere Legislaturperioden und über alle Zuständigkeitsgrenzen hinweg gültiges Bekenntnis. Wenn für die Anhebung des Bildungsniveaus über eine lange Periode mehr Mittel eingesetzt werden müssen, dann werden wir solche haushaltsrechtlichen Barrieren überdenken und den anstehenden Zukunftsaufgaben gemäß modernisieren müssen.

Die Bürger, deren private Investitionsbereitschaft erkennen lässt, dass sie eine gute und möglichst hohe Bildung sowohl für den Einzelnen wie für die Gesellschaft als zukunftsentscheidend ansehen, wollen sich nicht länger mit Hinweisen auf verfassungsrechtliche Beschränkungen und dem Streit über Zuständigkeiten in der Bildungsfrage abfinden. Sie erwarten eine gemeinsame Anstrengung aller, initiiert und vorangetrieben von der wahrgenommenen Richtlinienkompetenz der Bundesregierung – so wie es in anderen zukunftsentscheidenden Bereichen auch von ihr erwartet wird. Denn Bildungsausgaben sind Investitionen in unser aller Zukunft. Der Bildungsföderalismus – insbesondere nach der Föderalismusreform – wird seiner gesamtgesellschaftlichen Verantwortung nicht gerecht. In der nötigen gesamtgesellschaftlichen Ressourcenmobilisierung stößt er an seine Grenzen. Es muss in Bildungsfragen bundesweite und für alle verbindliche Maßstäbe und Standards geben. Wir brauchen eine neue gemeinsame Anstrengung von Bund, Ländern, Kommunen und Zivilgesellschaft, die dem Gewicht dieser Zukunftsfrage auch wirklich angemessen ist.

Wir benötigen ein verbindliches Bekenntnis der politischen Führung zu entscheidenden Reformen und Investitionen. Einige wichtige Aspekte der derzeit anstehenden Kernelemente seien im Folgenden genannt. Sie betreffen sowohl die Frage der Finanzierung, die Steuerung des notwendigen Veränderungsprozesses, aber auch einige konkrete Verbesserungsvorschläge inhaltlicher Natur.

Demographische Rendite

Angesichts der Aufgabe, die der Bildung für unser aller Zukunft zukommt, ist sie als Bestandteil des Generationenvertrages zu sehen. Die sogenannte Demographie-Rendite sollte deshalb zur Finanzierung der nötigen Bildungsinvestitionen eingesetzt werden: Die Ersparnis, die durch sinkende Schülerzahlen entsteht, beträgt, selbst wenn alle derzeitigen Ausgaben pro Schüler konstant gehalten werden, laut Prognos AG etwa 11,5 Milliarden Euro pro Jahr, ein Present Value von mehr als 110 Milliarden Euro. Dieses Geld muss im Bildungsbereich verbleiben und zur Finanzierung der vorgeschlagenen Maßnahmen eingesetzt werden.

Bildungs-Solidarbeitrag

Eine beschleunigte, konzertierte und effektive Bildungsreform ist ohne Investitionen nicht zu realisieren. Deshalb sollte ein »Bildungs-Soli« – analog des Solidarzuschlags, der auf die Einkommens- und Körperschaftssteuer erhoben wird, um die Kosten der deutschen Wiedervereinigung zu finanzieren – kein Tabu sein. Denn die Aufgabe, die vor uns liegt, ist keineswegs geringer als beim »Aufbau Ost«: mit weniger Erwerbstätigen mehr Wachstum schaffen, um auch künftig unser Wohlstandsniveau zu halten und für einen ausgleichenden Sozialstaat zu sorgen. Das ist nur möglich mit einer durch jeden Einzelnen zu erzielenden höheren Wertschöpfung, die sich nur mit Hilfe eines höheren Bildungsniveaus als heute erreichen lässt. Schon 1% Zuschlag zur Einkommensteuer bringt dem Staat jährlich Mehreinnahmen in Höhe von 2,3 Milliarden Euro, die als Bildungsinvestition eine hohe Rendite auf jeden eingesetzten Euro versprechen.

Kennzahlen und ihre fortlaufende Überprüfung

Ohne die klare Benennung der Ziele, die wir erreichen wollen, werden wir nicht vorankommen – die ambitionierten energie- und klimapolitischen Ziele der Bundesregierung sind ein Beispiel dafür, wie komplexe Modernisierungsanstrengungen mit klaren Vorgaben auf den Weg gebracht werden können. Auch in der Bildungspolitik sind solche Zielvorgaben erforderlich und zwar sowohl für eine Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus bis 2020 wie auch für eine Reduzierung der Schul- und Studienabbrecher und für eine Erhöhung der Zahl beruflich qualifizierter Studierender. Solche Vorgaben müssen – flankierend zu der bereits bundesweit eingeführten Berichterstattung – im öffentlichen Diskurs ständig »auf Wiedervorlage« gebracht, ihre praktische Realisierung überprüft und die Ergebnisse transparent gemacht werden.

Als Beispiel für eine solche Kennzahlen-basierte Zielsetzung soll hier die akademische Höherqualifizierung von Facharbeitern gewählt werden:

Schritt 1: Ziele und Zeithorizonte festlegen
:: Die Regierung beschließt, für einen Zeitraum von vier Jahren jährlich 50.000 Facharbeiter akademisch zu qualifizieren.
:: Mit Hilfe eines Fachkräfte-Monitoring werden regionale Kennzahlen festgelegt;
:: die Zuweisung von Bundesmitteln an die Länder wird an das Erreichen von Zwischenzielen gekoppelt;

:: die Länder geben den Universitäten Kennzahlen vor und koppeln die Zuweisung von Zusatzmitteln an das Erreichen von Zwischenzielen;
:: Überprüfung der Kennzahlen: halbjährliches Gespräch mit Rektoren im Kanzleramt; Verbesserungsvorschläge bei Verfehlen der Zwischenziele,
:: Nachhalten bei Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften, die stärker in die Verantwortung für die akademische Qualifizierung von Facharbeitern und geeignete Finanzierungsinstrumente eingebunden werden müssen; Überprüfung: halbjährliches Gespräch mit Vorsitzenden im Kanzleramt

Schritt 2: Veröffentlichung
:: Statistik, welcher Bereich unter Plan ist; Einführung eines »Ampelsystems«, um öffentlich Rechenschaft abzulegen; grün: im Plan; gelb: 10% hinter Plan; rot: mehr als 20% hinter Plan; Einforderung von konkreten Handlungsvorschlägen für Nachbesserungen

Schritt 3: Identifizierung von Erfolgsmodellen
:: Einleitung der Übertragung von erfolgreichen Umsetzungen auf andere Regionen

Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte

1. Der Zugang für beruflich Qualifizierte muss deutlich erleichtert und bundesweit vereinheitlicht werden. Beruflich erworbene Qualifikationen sind in transparente Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren umzusetzen. Die Angebote der Hochschulen für beruflich Qualifizierte sind auszubauen.
2. Die Möglichkeit des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte sind zu wenig bekannt. Hier sind attraktive Werbekampagnen zu entwickeln, um mehr Zugangsberechtigte zu einem akademischen Studium zu bewegen.
3. Das finanzielle Engagement der Unternehmer- und Industrieverbände an einer höheren Bildungsqualifizierung insbesondere beruflich qualifizierter Studierwilliger ist im Interesse der Innovationsfähigkeit der deutschen Wirtschaft zu stärken. Insbesondere sollte die Auflage von Studienfinanzierungsfonds, finanziert durch die Wirtschaft, ins Auge gefasst werden.

Bildungsteilzeit

Analog der auslaufenden Altersteilzeit ließen sich die zu hohen »Opportunitätskosten«, die den akademischen Zugang für beruflich Qualifizierte hemmen, durch die Einführung einer Bildungsteilzeit senken: eine 50-prozentige Freistellung mit staatlicher Subventionierung in Form eines steuerfreien Zuschlags von 20% des Bruttogehalts über drei Jahre der Studienzeit. Die Freistellung könnte dann entweder mit einem Teilzeitstudium verbunden werden oder im Blockmodell mit einem Vollzeitstudium. Drei Jahre vor der Freistellung würden dem Arbeitnehmer vom Arbeitgeber nur noch 50% des Gehalts ausgezahlt, in den darauffolgenden drei Jahren Vollzeitstudium die restlichen 50%. Damit wäre die Finanzierung eines Studiums gesichert und der besonderen Lebenssituation beruflich Qualifizierter angemessener Rechnung getragen .

Konzeption von Förderinstrumenten

Staatliche Stipendien sollten grundsätzlich unabhängig vom Einkommen der Eltern oder von Ehepartnern gewährt werden. In der Konzeption der Förderinstrumente müssen stattdessen Anreize zu effizientem Lernen geschaffen und die individuelle Leistungsfähigkeit der Lernenden begünstigt werden.

Bundesweite Akademie für pädagogische Führungskräfte

Autonome Schulen kann es nur mit verantwortlicher Leitung geben. Schulleitung ist ein eigenständiger Beruf, nicht – wie bisher in Deutschland überwiegend praktiziert – eine um Managementaufgaben angereicherte Teilzeittätigkeit hochqualifizierter Lehrer. Schulleitungen bedürfen einer nachhaltigen Systemschulung, künftige Schulleiter einer grundständigen Qualifikation. Dafür müssen geeignete Ausbildungsgänge, Einrichtungen und Instrumente geschaffen werden.

Die Gründung einer bundesweiten »Akademie für Bildungsmanagement und pädagogische Führungskräfte« sollte einen solchen Professionalisierungsprozess, dem Beispiel anderer Länder folgend, nachhaltig befördern. Sie stellt in einem föderalen System bundesweite Standards sicher, sorgt für die weiterführende Professionalisierung von Führungspersonen auf allen Ebenen (Schule, Schulaufsicht, Kultusministerien) durch entsprechende Angebote, greift aktuelle Forschungserkenntnisse auf und integriert sie in Qualifizierungsprogramme, sie schafft sowohl bundesweite wie auch regionale Netzwerke und positioniert sich im internationalen bildungspolitischen Diskurs.

Daneben sollte die Einführung von spezifischen Studiengängen, die für pädagogische Leitungsaufgaben qualifizieren, vorangetrieben werden.

Finanzierung

Wenn wir die Gesamtsumme der Investitionen von 460 Milliarden Euro auf die Jahre bis 2020 verteilen, so ergäbe sich jedes Jahr ein Finanzbedarf von 50 Milliarden Euro. Dieser wäre jedoch nicht allein vom Staat aufzubringen. Gerade in den Bereichen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung wie auch des Facharbeiterstudiums entfällt ein großer Teil dieser Summe auf die Unternehmen bzw. die Individuen. Gehen wir von rund 25 Milliarden Euro Investitionssumme auf der Seite des Staates aus, so wären nach Stehenlassen der Demographierendite von 11,5 Milliarden Euro noch 13,5 Milliarden Euro aufzubringen. Das entspricht ziemlich genau dem Volumen des Solidaritätszuschlags.

Unterstellen wir, dass die ersten Rückflüsse 2010 eintreffen und bis 2015 weiter anwachsen, so wäre der Zeitraum des Finanzierungsbedarfes zeitlich überschaubar. Danach würden sich die Investitionen rechnen und die Rendite würde fruchten.

Verantwortlich:
Günter Gerstberger
Dr. Ingrid Hamm
Nelson Killius
Dr. Andreas Zielke

Die Studie erstellt haben von Seiten McKinsey & Company:
Sarah Klein
Dr. Carsten Lotz

Seitens der Robert Bosch Stiftung waren beteiligt:
Atje Drexler
Christine Kestel
Dr. Roman Rösch
Miriam Schreuer
Dr. Ingrid Wünning Tschol

Koordination:
Michael Schwarz

Redaktion:
Ingke Brodersen

Als Autoren einzelner Kapitel und Beiträge haben mitgewirkt:
Prof. Dr. Hartmut Ditton, Ludwig-Maximilians-Universität München
(Durchlässigkeit an den Übergängen)
Prof. Dr. Peter Fauser, Friedrich-Schiller Universität Jena
(Individualisierung von Bildungswegen)
Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich (Schweiz: Wandel des Schulmanagements)
Prof. Dr. Manfred Prenzel, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften
(IPN) (Professionalisierung des pädagogischen Personals)
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck (Schulleiter professionalisieren)

Die Konzeption der Studie wurde einem Expertenkreis vorgestellt und mit diesem diskutiert. Diesem gehörten an:
Prof. Dr. Peter Fauser, Friedrich-Schiller Universität Jena
Dr. Immanuel Hermreck, Bertelsmann AG, Vorstand Personalwesen
Prof. Dr. Peter Hommelhoff, Hochschulrektorenkonferenz, Mitglied des Präsidiums
Markus Klimmer, McKinsey & Company
Dr. Hans-Peter Klös, Institut der deutschen Wirtschaft e.V.,
Mitglied der Geschäftsführung
Prof. Dr. Jürgen Kluge, McKinsey & Company
Prof. Dr. Manfred Prenzel, Leibniz-Institut für die Pädagogik
der Naturwissenschaften (IPN)
Dr. Jasper zu Putlitz, McKinsey & Company
Prof. Dr. Erich Thies, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik, Generalsekretär

Robert Bosch Stiftung und McKinsey & Company danken allen Beteiligten.

Herausgegeben von der Robert Bosch Stiftung

Robert Bosch Stiftung GmbH
Heidehofstraße 31
70184 Stuttgart
www.bosch-stiftung.de

Umschlaggestaltung
Hesse Design, Erkrath, Illustration Christoph Niemann

Layout
siegel konzeption | gestaltung, Stuttgart

Druck
Typofactory, Stuttgart

Copyright 2008
Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart
Alle Rechte vorbehalten
ISBN 978-3-939574-10-1