

Der große Sprung

- 30 Jahre Handlungsorientierung – ein Erfolg?
- Rollenspiele: Mittel zum Zweck oder reiner Spaß?
- Ökonomische Bildung auf dem Prüfstand
- Unterrichtsentwürfe „up-to-date“



WIRTSCHAFT UND ERZIEHUNG

Herausgeber:	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V., ehemals Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer Bundesgeschäftsstelle: Ellernstraße 38, 30175 Hannover, Tel: 0511 21556070, Fax: 0511 21556071, www.vlw.de, E-Mail: vlw-bund@vlw.de, Geschäftsführerin: Anita Staub Bundesvorsitzende: Dr. Ernst G. John, 37520 Osterode a. H., Dr. Angelika Rehm, 63801 Kleinostheim Begründet von Dipl. HdI. Dr. phil. Anton Pfeiffer †, Aachen
Schriftleitung/ Geschäftsführung:	StD Detlef Sandmann, Alte Försterei 9, 33142 Büren, Mobil: 0175 1504524, E-Mail: sandmann@vlw.de Redaktion: StD Detlef Sandmann, OStR Stefan Werth, Peter-Hille-Weg 36, 33098 Paderborn Telefon: 05251 2057182, Mobil: 0170 8391401, E-Mail: werth@vlw.de Beiträge und Zuschriften werden an die Schriftleitung gern per E-Mail an redaktion@vlw.de erbeten. Für unverlangt eingeschickte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.
Buchbesprechungen:	Dipl.-Hdl. Dr. h.c. Rudolf Hambusch, Postfach 1130, 59505 Bad Sassendorf, Tel.: 02921 53226, E-Mail: vlw.hambusch@t-online.de Bücher zur Besprechung bitte senden an Dipl.-Hdl. Dr. h.c. Rudolf Hambusch. Namentlich gezeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung des Herausgebers oder der Redaktion wieder. Offizielle Äußerungen des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V. werden als solche gekennzeichnet.
Autoren	Dr. OStR Wolfgang Beyen, Eichenstr. 1, 47624 Kevelaer, E-Mail: w.beyen@web.de Dr. StD Christoph Dolzanski, Pfarrer-Brantzen-Str. 84, 55122 Mainz, Tel: 06131 6279668, E-Mail: christoph.dolzanski@bbs-mz.semrlp.de M. Ed. Carolin Greiwe, Georg-August-Universität Göttingen, Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen, Tel. 0551 394849, E-Mail: carolin.greiwe@wiwi.uni-goettingen.de Prof. Dr. Mathias Götzl, Universität Rostock, August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock, Tel.: 0381 498 2641, E-Mail: mathias.goetzl@uni-rostock.de Dr. Oliver Greuling, Holbeinstr. 7/2, 88212 Ravensburg, Tel.: 0751 556297, E-Mail: Oliver.Greuling@t-online.de OStR Dieter Hartmann, Dürerring 6k, 31275 Lehrte, E-Mail: hartmann@vlw.de Dr. h.c. Dipl.-Hdl. Rudolf Hambusch, Postfach 1130, 59505 Bad Sassendorf, Tel.: 02921 53226, E-Mail: vlw.hambusch@t-online.de StD Detlef Sandmann, Alte Försterei 9, 33142 Büren, Tel.: 0175 1504524, E-Mail: sandmann@vlw.de StD a.D. Dr. Axel Stommel, Max-Sabersky-Allee 35, 14513 Teltow, E-Mail: Axel.Stommel@web.de OStR Stefan Werth, Peter-Hille-Weg 36, 33098 Paderborn, Tel.: 05251 2057182, E-Mail: werth@vlw.de
Bezug:	Bezug der Zeitschrift durch Heckner Druck- und Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Postfach 1559, 38285 Wolfenbüttel, oder Buchhandlungen.
Erscheinungsweise:	Die Zeitschrift erscheint 8 mal jährlich. Bezugspreis jährlich (ab 1. Januar) 28,20 Euro, Einzelheft 3,60 Euro, jeweils zuzüglich Porto. Der Bezugspreis für Mitglieder des Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Kündigungen:	Abonnementskündigungen müssen bis zum 10. Dezember beim Verlag eingegangen sein, sonst muss das nächste Jahr bezahlt werden.
Verlag und Druck:	Heckner Druck- und Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Harzstraße 22–23, 38300 Wolfenbüttel.
Anzeigenverwaltung:	Heckner Druck- und Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Postfach 1559, 38285 Wolfenbüttel, ☎ 05331 800840, Fax 05331 800820, E-Mail: service@hecknerdruck.de.



Stefan Werth

Handlungsorientierung, eine Erfolgsgeschichte?

Zum 30. Geburtstag der Handlungsorientierung lohnt es sich, einmal inne zu halten und zu resümieren, ob man bei der Geschichte der Handlungsorientierung von einem Erfolg sprechen kann. Ungeklärt bleiben dabei allerdings (wie fast immer) die kritischen Fragen:

- Woran kann man in der Bildung Erfolg und Misserfolg messen?
- Wenn man glaubt, es messen zu können, wie schafft man es bei seinem Messinstrument objektiv zu bleiben?
- Reicht das pädagogische Bauchgefühl basierend auf Erfahrung und Wissen, für sich persönlich über Erfolg oder Misserfolg zu urteilen?

Aber halten wir nun inne: Rein nach dem Bekanntheitsgrad zu urteilen, ist die berufliche Handlungsorientierung noch immer in aller Munde. So hat sie Einzug gehalten in die Maßgaben der KMK, findet Platz in den meisten Rahmenplänen, Bildungsplänen und Didaktischen Jahresplanungen und im Gegensatz zu anderen Begriffen in der Beruflichen Bildung scheint sie für ein klares Bild bei den Akteuren zu sorgen. Sicherlich hat sich ihr Verständnis in Facetten über die gesamte Zeit bis heute verändert, aber das ist ein ganz normaler Prozess. Viele erste Übungsfirmen, die im Rahmen der Handlungsorientierung sinnbildlich entstanden sind, erreichten zwar eine beachtliche Komplexität – so simulierten sie doch eine Großzahl an betrieblichen Verwaltungsprozessen vom Einkauf bis zum Versand – sind jedoch gescheitert an der Sinnfrage, an ihrem eigenen Anspruch die Wirklichkeit perfekt nachzubilden, an der Motivation der Lernenden und auch der Lehrenden, denn die aufwendige Organisation wurde selten mit der zugehörigen Zeit abgegolten.

Das bedeutet allerdings nicht, dass schülereigen betriebene Übungsfirmen heute keinen Erfolg haben. Man hat gelernt, dass die Sinnfrage oft mit der Deckung realer Bedürfnisse einhergeht und somit genügend Motivation unter den Lernenden herrscht, wenn sie die Nachfrage nach einem Schulkiosk, eigens befriedigen oder Schreibwaren oder gar Dienstleistungen im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten zum Selbstzweck beruflicher Handlungskompetenzerwerb anbieten. Auch die Digitalisierung bietet hier genügend interessante Möglichkeiten. Virtuelle Übungsfirmen kämpfen im Internet um Marktanteile, die nicht durch Zufall errungen werden, sondern durch betriebswirtschaftliches Feingefühl, das ohne unsere Vorbereitung kaum vorhanden wäre. Dabeistehen sich nachhaltige Produktion und Gewinnmaximierung wie im echten Leben gegenüber und werden mit neuen Ideen kompatibel gemacht. In Zeiten zunehmenden Online-Shoppings eine perfekte Vorbereitung.

Die Handlung steht immer im Vordergrund. Kritiker vermisen oft die theoretische Grundlage, egal ob vor, während oder nachgelagert. Es einfach nur tun reicht eben nicht. Führt Handlungsorientierung lediglich zur Beschäftigungsgarantie,

so scheiterte sie an den zu Recht höheren Ansprüchen der beruflichen Bildung. Ohne Fleiß, kein Preis! Reines „learning by doing“ führt oftmals zu einem ewigen „trial and error“. In der Praxis herrscht folglich zu großer Wettbewerb am Markt, als dass lediglich nach diesem Prinzip berufsvorbereitend oder -begleitend gelernt werden kann. Die Komplexität digitalisierter Prozesse in der Industrie 4.0 erlaubt erst Recht kein Handeln mehr ohne oftmals interdisziplinäre theoretische Unterfütterung.

Berufliche Bildung 4.0 muss auch mal mental „weh“ tun und an Grenzen führen. Nun dann kommt man einen Schritt weiter. Das heißt sich auch nicht mit der Handlungsorientierung. Das Einstiegsproblem soll zum Problem der Lernenden werden, dann sind diese auch bereit, sich ein theoretisches Fundament anzueignen, um sich damit handlungsorientiert erfolgreich zu bewähren. Eines ist aber auch klar: Es reicht ebenso wenig, von allen beruflichen Handlungsprozessen theoretisch einmal gehört zu haben, um auf die praktischen Anforderungen gut vorbereitet zu sein. Zu schnell macht uns hier das Kurzzeitgedächtnis einen Strich durch die Rechnung und scheitert an der notwendigen Nachhaltigkeit von Wissen. Fähig- und Fertigkeiten bleiben dann ganz unberührt und diese sind unabdingbar für den Erwerb von beruflicher Handlungskompetenz.

Fazit: Wir, die verantwortlichen Akteure der beruflichen Bildung 4.0, haben also auch zukünftig die Aufgabe, den Spagat zwischen der Vermittlung von fachwissenschaftlichem Hintergrundwissen und dem praxisorientierten „Ausprobieren“ zu meistern und unsere Lernenden auf die durch die Digitalisierung zunehmend komplexeren Berufe vorzubereiten.

Sie sind vom Erfolg der Handlungsorientierung noch nicht überzeugt? Im Rahmen des Resümeees lohnt es sich dann, einmal ein unterrichtliches Lehrbuch von vor 30 Jahren einem Buch von heute gegenüberzuhalten...

Der Bundesverband des VLW wird Sie bei der Meisterung der Anforderungen der Beruflichen Bildung 4.0 begleiten, unterstützen und für gute Rahmenbedingungen kämpfen!



Stefan Werth
Bundesvorstand VLW
werth@vlw.de

Leitartikel

STEFAN WERTH

Handlungsorientierung, eine Erfolgsgeschichte? 205

Inhalt/Editorial 206**Fokus**

WOLFGANG BEYEN

30 Jahre Handlungsorientierung – Rückblick auf ein erfolgreiches (?) Konzept 207

Aktuelles 214**Spectrum**

CAROLIN GREIWE | MATHIAS GÖTZL

Handlungsempfehlungen für den Einsatz von Rollenspielen aus der Perspektive erfahrener Lehrkräfte 216

CHRISTIAN DOLZANSKI

Wie fertige ich einen schriftlichen Unterrichtsentwurf an? 231

AXEL STOMMEL

Basics der Ökonomie – Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung 239

Aus der Verbandsarbeit

In Kürze: Der Bundesvorstand berichtet 242

Aus den Landesverbänden 242

Informationen zu Recht und Besoldung: Höhere Gehaltsstufe darf nicht mit Verweis auf fehlende zusätzliche Haushaltsmittel abgelehnt werden. 243

Wirtschaftspädagogische Drei-Länder-Konferenz in Wien 244

Buchbesprechungen 247**An der Handlung orientiert...**

30 Jahre ist sie nun alt geworden, die Handlungsorientierung. Heute kann man sich kaum noch vorstellen, dass die berufliche Bildung sich einmal nicht unbedingt an der eigentlichen Handlung orientiert hat, was aber nicht automatisch bedeutet, dass vor 30 Jahren und mehr keine Praxisorientierung stattgefunden hat. Wie heißt es so schön: „Von der Hand in den Kopf“. In diesem überaus einfachen Spruch ist sicherlich viel Wahrheit enthalten, festigt das Ausprobieren, das Simulieren, das Beobachten, das Nachspielen, das praktische Herausfinden und damit die Orientierung am realen Handlungsprozess die Erinnerung an das Gelernte und beantwortet in vielerlei Hinsicht die Sinnfrage zum Lerngegenstand. Doch es gibt auch neuere Ansätze...

In seinem Beitrag „30 Jahre Handlungsorientierung – Rückblick auf ein erfolgreiches (?) Konzept“ zieht WOLFGANG BEYEN ein Resümee. Dies ist gar nicht so einfach, wird laut dem Autor die „handlungsorientierte“ Diskussion auch heute noch durch ein uneinheitliches Begriffsverständnis erschwert. Die Handlungsorientierung sieht sich dabei nicht nur im Spannungsfeld von spielerischem Lernen und übersteigerten Idealen der Unterrichtspraxis, sondern auch dem Vorwurf der fehlenden Tiefenstrukturen ausgesetzt. Dafür trägt aber nicht die Handlungsorientierung die Verantwortung, sondern die Beharrlichkeit ihrer Verfechter. Lesen Sie unbedingt selbst!

Wie präsent handlungsorientierte Methoden der Unterrichtsgestaltung gegenwärtig nach wie vor sind, erfahren wir im Beitrag „Handlungsempfehlungen für den Einsatz von Rollenspielen aus der Perspektive erfahrener Lehrkräfte“ vom Autorenteam CAROLIN GREIWE und MATHIAS GÖTZL. Es präsentiert Ergebnisse einer Interviewstudie in den Ausbildungsberufen Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel und Bankkaufmann/-kauffrau. Als besonders herausfordernd sehen GREIWE und GÖTZL zieladäquate Gestaltung der Rollenspielmethode, die als weitgehend unsystematische Methodenvariation eine erhöhte Gefahr birgt, auf ihre Freude stiftende Funktion reduziert zu werden.

Wie, Sie wissen nicht wie man einen schriftlichen Unterrichtsentwurf fasst? Autor CHRISTIAN DOLZANSKI bringt Licht in das Dunkel mit seinem Beitrag „Wie fertige ich einen schriftlichen Unterrichtsentwurf an?“. Seine Ausarbeitungen verstehen sich laut DOLZANSKI als Anregungen und zeigen eine mögliche Struktur auf, wie solche Planungen vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen und unter Berücksichtigung handlungssystematischer Lehrpläne erfolgen kann. Sehr praktisch!

Autor AXEL STOMMEL setzt seine Beitragsreihe „Basics der Ökonomie-Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung“ fort und befasst sich an Station 8 mit für jedermann absolut interessanten Fragen: „Spitzensteuersatz und Steuersystematik: Zahlen Spitzenverdiener den Spitzensteuersatz? Wieso erschwert die gängige Steuersystematik eine angemessene Wirtschaftspolitik?“ Mit Blick auf Steuerschlupflöcher und Gerechtigkeitsfragen provoziert dieses Thema geradezu eine Diskussion und sollte zum Mitmachen anregen. Bitte diskutieren Sie mit und schreiben Sie uns an redaktion@vlw.de!

Ihre W&E-Redaktion

Wolfgang Beyen

30 Jahre Handlungsorientierung – Rückblick auf ein erfolgreiches (?) Konzept



1 Einleitung

Mit der Neuordnung der industriellen und handwerklichen Metall- und Elektroberufe im Jahre 1987 geriet das Leitbild der *Handlungskompetenz* in den Blick und – auf schulischer Ebene – sein didaktisch-methodisches bzw. konzeptionelles Gegenstück, der sog. *Handlungsorientierte Unterricht*. Mag jenes Ereignis auch nicht den eindeutigen Beginn handlungsorientierten Lernens und Lehrens markieren, so leistete es doch zumindest kräftig Geburtshilfe bei dessen curricularer Implementation. Dies wird zum Anlass genommen, drei Jahrzehnte eines höchst kontrovers diskutierten Konzepts in aller Kürze zu beleuchten. Dabei treten dann auch schon die ersten Schwierigkeiten auf, denn von *dem* handlungsorientierten Unterricht kann ja keine Rede sein: zu groß der Facettenreichtum und zu verschieden die begrifflichen Ausformungen dieses Terminus, der durch unterschiedliche lerntheoretische oder lehr-lernstrategische Ausgangspositionen und Postulate angereichert wurde. Dies erschwert die diskursive Verständigung.

2 Theoretische Unterfütterung des handlungsorientierten Unterrichts

Nachdem nun einmal der Begriff des handlungsorientierten Unterrichts im praktischen Raum stand, musste man mit ihm umgehen. Dies führte zu Rechtfertigungsbemühungen unter Inanspruchnahme oftmals eklektisch zusammengetragener lern- und motivationspsychologischer Beigaben. Theoretisch gehaltvoller waren da schon die materialistischen Aneignungstheorien (LEONTJEW, RUBINSTEIN), die Arbeitspsychologie bzw. Handlungsregulationstheorie (HACKER, VOLPERT) sowie namentlich die kognitive Handlungstheorie von AEBLI. Die im Wesentlichen mit Plausibilitätsanspruch versehenen Argumentationen intendierten die theoretische Stabilisierung eines Konzepts, dessen Entwicklung sich maßgeblich einer Unzufriedenheit mit der damaligen Lernkultur und daraus erwachsenden pragmatischen Reformbemühungen verdankt.

Spätestens seit der Neuordnung der industriellen und handwerklichen Metall- und Elektroberufe im Jahre 1987 beherrschen Handlungskompetenz und Handlungsorientierter Unterricht die didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Landschaft. Versuche zur theoretischen Beglaubigung des letzteren scheiterten oftmals an einer mangelhaften Reflexion und Rezeption des Gedankengutes der jeweiligen Bezugsdisziplinen. Erschwert wird die „handlungsorientierte“ Diskussion zudem auch heute noch durch ein uneinheitliches Begriffsverständnis.

Dennoch wird im Folgenden der Versuch unternommen, die Geschichte des handlungsorientierten Unterrichts – nicht zuletzt unter Heranziehung empirischer Befunde – nachzuzeichnen. Dabei werden nur einige Aspekte aufgezeigt, die aber die Diskussion um dieses Konzept nachhaltig prägen. Neue theoretische Nahrung erfuhr es letztendlich durch konstruktivistische Ideen, wodurch einige wesentliche Unebenheiten des „klassischen“ handlungsorientierten Unterrichts glattgebügelt werden konnten.

Allerdings bahnt sich seit geraumer Zeit eine didaktische Umorientierung an: die Unterscheidung zwischen „Sichtstrukturen“ und „Tiefenstrukturen“ im Unterricht weist einen Weg, der fruchtbarer zu sein scheint als das Suchen nach dem heiligen Gral der methodischen Lehr-Lern-Gestaltung.



Wolfgang Beyen ist Oberstudienrat am Berufskolleg Geldern.

Was die theoretische Rückversicherung handlungsorientierter Didaktiken angeht ist festzustellen, dass sie vor allem an einer mangelhaften Rezeption der genannten Bezugsdisziplinen scheiterte (vgl. hierzu z. B. den Sammelband von CZYCHOLL und EBNER 1989). Dieser nachlässige und bruchstückartige Rückgriff geriet nicht selten zu einem willkürlichen Navigieren im theoretischen Raum – mit der Folge eines inkonsistenten Gedankengebäudes. In diesem erfuhr insbesondere jenes Interdependenz-Axiom (HEIMANN) wenig Beachtung, das die Berücksichtigung der den Unterricht konstituierenden Momente im Sinne einer „widerspruchsfreien Wechselwirkung“ aller Planungsfaktoren anmahnt. So empfiehlt es beispielsweise, methodische Entscheidungen nur bei gleichzeitiger Erwägung des Bedingungsfeldes zu treffen. Handlungsorientierte Konzepte unterliegen jedoch selten dem Verdacht, sich diesem Theorem der sog. *Berliner Schule* anzuschließen

3 Idealtypische Charakterisierung des handlungsorientierten Konzepts

Handlungsorientierte Konzeptionen beziehen sich – so eine häufig anzutreffende theoretische Verortung im Begriff des „Lernens als Enkulturation“ (vgl. zusammenfassend SCHNOTZ 2009, S. 43 ff.) – insbesondere auf den Wissenserwerb durch (*Lern-)*handeln, unterstreichen also die „Erkenntnisbildung auf der Grundlage tätiger Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (REETZ 1991, S. 269). Sie lassen sich idealtypisch u. a. durch die Merkmale der *Schüler- bzw. Subjektorientierung*, der *Schüleraktivität*, der *Ganzheitlichkeit* und der *Selbststeuerung* abbilden, wobei inhaltliche Überschneidungen ihren oftmals unterschiedlichen Interpretationen durch die jeweiligen Urheber geschuldet sind. Man erkennt leicht „klassische“ Prinzipien der Unterrichtsgestaltung, sodass handlungsorientierter Unterricht von Anfang an keinen vollkommen neuen methodischen oder didaktischen Weg einschlug, sondern eher Ausdruck einer „spezifische(n) Kombination und Weiterentwicklung didaktischer Kriterien und Prinzipien“ (OTT/REIP/ISBERNER 1995) war.

Schüler- und Subjektorientierung als didaktisch-methodisches Anknüpfen an beruflichen und/oder privaten Erfahrungen, an Interessen und Bedürfnissen des Lernenden war und ist sicherlich kein Spezifikum handlungsorientierten Unterrichtens. Es dürfte vielmehr zum methodischen „Einstiegsrepertoire“ aller didaktischen Konzeptionen gehören, es sollte jedenfalls so sein!

Schüleraktivität steht vielfach für sinnlich-praktisches, äußeres Tun und dient als Chiffre für Projektlernen, entdeckendes oder forschendes und problemlösendes Lernen. Während die letztgenannten Varianten durchaus ihren Platz in einem kaufmännischen Unterricht haben, lässt sich das für „sinnliches“ Handeln schwerlich behaupten. Dennoch ist es gerade dieses und die daran gebundene Forderung nach möglichst konkreten Handlungsprodukten, was immer wieder im Zusammenhang mit handlungsorientiertem Unterricht hervorgehoben wird (vgl. z. B. TERHART 2005, S. 168). Es berührt somit den Aspekt der *Ganzheitlichkeit*, welche zum einen für ein (sinnenfundiertes) Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ (PESTALOZZI) oder – moderner – für kognitive, affektive und psychomotorische Verhaltens- und Erlebnisweisen steht. Zum anderen verweist sie auf ein Denken und Handeln in vollständigen Akten, also auf einen „vollständigen Handlungsbogen (aus Planen, Durchführen und

Kontrollieren)“ (ARNOLD/GONON/MÜLLER 2016, S. 224). Auch verbindet man bisweilen mit Ganzheitlichkeit einen praxisorientierten sowie fächerübergreifenden Unterricht.

Selbstgesteuertes (selbstorganisiertes oder selbstständiges) Lernen kann sich als Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zeigen und beinhaltet idealerweise die erwähnte „vollständige Handlung“.

4 Kritische Anmerkungen zum handlungsorientierten Unterricht

Im Rahmen der hier nur rudimentär entfalteten Kritik möchte ich zwei Problemzonen ansprechen, an denen sich immer wieder Kontroversen entzündeten, nämlich das Postulat vom „Lernen mit allen Sinnen“ und die unterrichtspraktische Wirkkraft dieses Konzepts.

Lernen mit allen Sinnen – geht das?

Mit der oben angesprochenen „Hand“-Metapher verbindet sich zumeist die Vorstellung vom „Lernen mit allen Sinnen“ oder zumindest mit möglichst vielen davon (vgl. z. B. TERHART 2005, S. 167). Auf dieser Welle der Sinnlichkeit schwimmen dann – jedenfalls in der unterrichtlichen Praxis – auch immer wieder FREDERIC VESTERS „Lerntypen“ (vgl. z. B. 2004). Es lohnt sich eine kurze Besinnung auf seine Typologie, um die Sinnfreiheit des Bonmots vom „Lernen mit allen Sinnen“ offenzulegen (vgl. zu den folgenden Ausführungen BEYEN 2012, S. 273 ff.). VESTER glaubt die Lernleistung der Schüler dadurch zu verbessern, dass unterschiedliche Wahrnehmungskanäle bei der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen berücksichtigt werden. Seine vier „Lerntypen“ stehen für je verschiedene Arten von Lernen:

- „Lerntyp 1“: lernt auditiv (er sucht das Verstehen durch Hören und Sprechen)
- „Lerntyp 2“: lernt optisch (also durch das Auge, durch Beobachtung und Experiment)
- „Lerntyp 3“: lernt haptisch (er erfährt das zu Lernende durch Anfassen und Fühlen)
- „Lerntyp 4“: lernt rein durch den Intellekt (z. B. anhand abstrakter Formeln).

Eine Besprechung dieses Entwurfs kann unter logischem, theoretischem, erkenntnis-theoretischem und empirischem Blickwinkel erfolgen. VESTER unterstellt allen vier „Lerntypen“ eine „Lernfunktion“ und vermengt damit die Rolle der drei erstgenannten Lerntypen, die sich auf den Wahrnehmungskanal beziehen, mit derjenigen des vierten Lerntyps: Geht es nämlich beim auditiven, optisch/visuellen und haptischen Lernen um die *Art des Aufnehmens*, also um den Aufnahmekanal bzw. um die Modalität, so bezieht sich der vierte Lerntyp auf den intellektuellen Vorgang des Lernens, also auf die *kognitive Verarbeitung bzw. Strukturierung*. Mithin setzt VESTER „Wahrnehmung eines Phänomens in eins mit der Abstraktionsleistung zur Erklärung dieses Phänomens, d. h. wahrnehmen = lernen bzw. verstehen“ (LOOSS 2008, S. 3).

Logisch scheitert VESTERSche Typologie des „Lernens“ folglich an einer sauberen begrifflichen Zerlegung. Der Lernvorgang wird in Unterarten aufgeteilt, die mitnichten allesamt das Merkmal des Lernens aufweisen. „Auditiv und optisch kann der Lerninhalt ... als bloße Abfolge von Buchstaben und Zeichen bzw. Lautfolgen (also in irgendeiner Form verbaler Codierung) aufgenommen werden, haptisch kann das höchstens durch Blindenschrift geschehen. Alles ist bloße Voraussetzung für das Lernen bzw. Verstehen dieser Information. So gesehen ist Lerntyp 4 die Folge von 1-3 und unverzichtbar notwendig für das Verständnis“ (Looss 2008, S. 3). Demzufolge enthält nur der vierte Lerntyp Merkmale des Lernbegriffs, die anderen drei Lerntypen sind in dieser Systematik fehl am Platze.

Auch *theoretisch* bleibt die Lerntypologie ohne Rückhalt. Die Wahrnehmungskanäle, auf welche die Verfechter dieser Theorie im Hinblick auf den Wissenserwerb gerne verweisen, haben für Behaltensprozesse, für das Abspeichern und Erinnern von Informationen gewiss ihre Bedeutung. So tragen Bilder zur Erhöhung der Anschaulichkeit bei, sie können verbal Beschriebenes konkretisieren, untermauern. Sie erzeugen Aufmerksamkeit, Motivation und Interesse, sie regen gedankliche Verbindungen an. Aber sie entlasten uns nicht von der verstandesmäßigen Leistung. Das Verstehen, Begreifen eines Sachverhaltes ist nicht identisch mit dem „puren Sinneseindruck“. Denn „aus kognitionspsychologischer Sicht sind beim Lernen und Verstehen nicht die jeweils angesprochenen Sinnes-Eingangskanäle wichtig, sondern die „internen“ Codierungen und Verarbeitungsprozesse“ (WEIDENMANN 2002, S. 53). Letztere aber sind durch die externe Codierung nicht determiniert. Auch empirische Untersuchungen zum Text- und Bildverstehen zeigen, dass die *Verarbeitung* und nicht die Aufnahmefähigkeit des Reizes Lernen und Verstehen maßgeblich bestimmen.

Dass die sinnliche Erfassung eines Lernstoffs nicht gleichzusetzen ist mit dessen Verstehen, illustriert LOOSS (2008, S. 4) an einem Beispiel aus dem Physik-Unterricht. Sie zitiert VESTERS Ausführungen zum „Bleistift-Beispiel“, mit dem er den Lernprozess des *haptischen* Typs erläutert: „Er nimmt zwei Bleistifte, den einen mit der Spitze nach oben, den anderen umgekehrt. Druck des Daumens auf die flache Schnittfläche. Keine Reaktion. Den gleichen Druck auf die Spitze. Es schmerzt. Warum? Weil die Spitze aufgrund ihrer sehr kleinen Fläche den Druck stark erhöht, und zwar spürbar erhöht.“ Liefert der Schmerz somit die Erklärung des Sachverhalts gleich mit? Wohl kaum!

Erkenntnistheoretisch ist anzumerken, dass Wissen bzw. Erkenntnis sich auf zwei Wegen erreichen lässt: durch die Sinne und durch den Geist. Im Grunde ist diese Unterscheidung jedoch missverständlich, ist es doch „stets der Geist“, der erkennt. „Insofern gibt es keine sinnliche Erkenntnis im strengen Sinne“ (HESSEN 1950, S. 229). Letztere zeigt stattdessen lediglich an, wodurch das Wissen aufgebaut wird: durch die Sinne eben.

Welcher Weg aber im je besonderen Fall zur Erkenntnis führt, hängt nicht zuletzt vom Gegenstand dieser Erkenntnis ab, nämlich davon, ob sie sich auf einen realen oder idealen Gegenstand bezieht. Im wirtschaftswissenschaftlichen Unterricht sind es hauptsächlich ideale Objekte, Begriffe, mit denen unsere Schüler sich auseinanderzusetzen haben. Sie betreffen zwar die Wirklichkeit, jedoch entspricht ihnen hier kein konkret-dingliches Gegenstück. Es handelt sich folglich um Begrifflichkeiten mit „indirektem empirischen Bezug“ bzw. theoreti-

sche Konstrukte, die „als solche nicht in der Wirklichkeit (existieren)“ (PRIM/TILLMANN 1997, S. 35). Im Prozess des Erkennens dieser idealen Gegenstände auf der Grundlage mentaler Konstruktionsprozesse werden kognitive Strukturen bzw. Schemata aufgebaut. Dabei erfolgt dieser Wissensaufbau, dem idealen Charakter dieser Seinsweise gemäß, nicht sensuell, sondern durch Denken. Mit der Verwendung unterschiedlicher Medien bzw. der „Bedienung“ mehrerer Sinneskanäle ist es nicht getan. Der Weg von den wie auch immer wahrgenommenen Lerninhalten zum Langzeitgedächtnis geht (leider) nicht direkt über den Sinneskanal, sondern fordert den Schüler auf zur „Anstrengung des Begriffs“. Denn „(a)lles Wissen um reale Dinge beruht (zwar, W. B.) auf der Sinneserkenntnis. (...) Die idealen Gegenstände (hingegen, W. B.) sind dem Denken gewissermaßen homogen und können darum nur vom Denken erfaßt werden“ (HESSEN 1950, S. 234).

Empirisch schließlich bleiben eindeutige Belege für die Existenz klar umrissener Lerntypen Mangelware. „Die Suche nach aussagekräftigen Ergebnissen zu solchen Lerntypen verlief bislang uneinheitlich, insgesamt aber enttäuschend“ (WEIDENMANN 2006, S. 438). Die Einteilung nach Lerntypen bleibt auch insofern unbestimmt, als man nicht weiß, ob es sich hierbei um Vorlieben für einen bestimmten Code (z. B. Text oder Bild) bei der *Aufnahme* von Informationen oder vielmehr um einen Hang zum eher *sprachlichen* oder eher *bildhaften Denken* handelt.

CRESS gelangt in ihrer Würdigung der VESTERSchen Typologie folgerichtig zu dem Ergebnis: „Die Annahme, dass der Sinneskanal, durch den Reize aufgenommen werden, deren Verarbeitung determiniert, ist .. sowohl aus empirischer als auch aus theoretischer Sicht nicht haltbar“ (2005, S. 372). Und auch KAH-LERT erteilt der Orientierung an den Sinnen eine Abfuhr, weil „(h)inreichend differenzierte didaktische und methodische Entscheidungshilfen für die Gestaltung von Lernangeboten, die intensives und nachhaltiges Lernen wahrscheinlich machen“ (2017, S. 1), von ihnen nicht zu erwarten sind.

Empirische Befunde zum handlungsorientierten Unterricht

Die empirische Befundlage zu den Erträgen des handlungsorientierten Entwurfs ist ernüchternd. Die häufig mit ihm verbundene Hoffnung auf eine – im Vergleich zum traditionellen Unterricht – verbesserte *Lernmotivation*, *Selbststeuerungskompetenz* und *Lernleistung* erfüllte sich nur bedingt. So zeigt eine vom Verfasser – als Einzelfallstudie auf der Grundlage eines qualitativen Forschungsdesigns – durchgeführte empirische Studie (vgl. im Einzelnen hierzu BEYEN 2007, S. 79 ff.) lediglich hinsichtlich der *Lernmotivation* begrenzt positive Wirkungen auf. Es kann durchaus aufgrund der methodischen Gestaltung des Unterrichts, insbesondere wegen des bei den Sozialformen Partner- und Gruppenarbeit offensichtlich empfundenen Gefühls *sozialer Einbindung*, eine kurzzeitig wirksame *situationale Lernmotivation* nachgewiesen werden. Eine solche begünstigt immerhin aufgrund der damit einhergehenden positiven Emotionen „die Art und Weise der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Lerninformationen“ (PEKRUN 1998, S. 231). Langfristige, auf die Herausbildung einer *überdauernden* Motivation oder gar eines *dispositionellen* Interesses gerichtete Wirkungen lassen sich dagegen nicht auffinden.

Was die *Selbststeuerungskompetenz* und die *Lernleistung* angeht ergibt sich eine enttäuschende Bilanz. Die Fähigkeit zur

selbstständigen Gestaltung des Lernprozesses kann offensichtlich nicht allein dadurch gefördert werden, dass man Schülern einfach nur Freiräume für Eigenaktivitäten zur Verfügung stellt. Die Crux liegt vielmehr darin, diese konstruktiv zu nutzen. Lehrerhilfe scheint unabdingbar – insbesondere angesichts der intellektuellen Mitbringsel –, wenn es um die Herausbildung der Selbststeuerungsfähigkeit geht. Dabei kommt es auf „die **kognitive Qualität der Unterstützung für das selbstregulierte Lernen**“ an sowie darauf, „diese **Unterstützung mit den zunehmenden Fortschritten beim selbstregulierten Lernen zurückzunehmen**“ (DUBS 1997, S. 341). Die Lernleistung der handlungsorientiert unterrichteten Schüler fiel gegenüber den „konventionell“ lernenden ab. Sowohl was die *Verstehens-* als auch die *Behaltensleistungen* angeht zeigten die Letzteren bessere Ergebnisse. Für die häufig von Vertretern handlungsorientierten Unterrichts vertretene Ansicht, dieser führe zu einer besseren kognitiven Strukturierung bzw. zu einem besseren Verständnis des Gelernten, gibt es keine Stütze.

Die durch eigene Studien gewonnenen Erkenntnisse bezüglich handlungsorientierten Unterrichts werden auch in anderen empirischen Erhebungen teils bestätigt, teils aber auch in Frage gestellt (vgl. z. B. NICKOLAUS/HEINZMANN/KNÖLL 2005 sowie das Heft 98 der Zeitschrift: LERNEN & LEHREN mit dem Schwerpunktthema „Handlungsorientiertes Lernen – ein Streitthema“, 2010). Als eine Schwäche handlungsorientierter Entwürfe wird auch hier vielfach die Überschätzung der Schüler im Hinblick auf die Selbststeuerung ihres Lernprozesses beklagt. Die gleichzeitige Bewältigung der eigentlichen Aufgabe des Wissenserwerbs und dessen metakognitive Steuerung führt häufig zu einer Überforderung der Schüler „bezüglich der Kerntätigkeiten des Verstehens, der Begriffsbildung und des Problemlösens“ (REUSSER 1995, S. 184). Die Enttäuschung hierüber wäre geringer ausgefallen, hätte man sich von Anfang an des bereits erwähnten „Interdependenzzusammenhangs“ aller unterrichtswirksamer Faktoren versichert (vgl. HEIMANN 1962 sowie SCHULZ 1979). Dieses Leitprinzip didaktischer Planungsarbeit postuliert unter anderem, methodische Maßnahmen nur bei gleichzeitiger Erwägung des Bedingungsfeldes zu treffen. Gerade die „als Grundlagen (fach-)didaktischer Entscheidungen grundsätzlich unumstritten bedeutsamen anthropogenen und sozio-kulturellen Bedingungen“ (BURBACH 1985, S. 70) sind in ihrer „*Determination* aller Unterrichtsverläufe“ (HEIMANN 1962, S. 416) von besonderer Relevanz. Offensichtlich aber trübte die vom handlungsorientierten Paradigma zum Leitbild beförderte Fiktion eines *motivierten* und zum *selbstständigen Handeln befähigten Schülers* den Blick mancher seiner Protagonisten auf jenes didaktische Sinnkriterium unterrichtlicher Planungsarbeit.

5 Neue Impulse für handlungsorientiertes Unterrichten durch konstruktivistische Ideen

Während also die Allianz aus Hoffnung auf Verbesserung des Unterrichts, reformpädagogisch-verklärter Reminiszenz und innovatorischer Aufbruchstimmung unter der Last einer unbefriedigenden empirischen Befundlage zu bröckeln begann, erhielt der handlungsorientierte Unterricht neue Impulse vonseiten des sog. *Neuen Konstruktivismus* in der Pädagogischen

Psychologie (vgl. z. B. REINMANN/MANDL 2006, S. 626 ff., CZYCHOLL 2001 und STRAKA 2001). Modelle konstruktivistischen Lernens¹ gehen von der zentralen Annahme aus, „dass Wissen keine Kopie der Wirklichkeit ist, sondern eine Konstruktion von Menschen“ (REINMANN/MANDL 2006, S. 626). Prinzipien einer derartigen Lernauffassung basieren auf Ideen der sog. *Situated-Cognition-Bewegung*, welche insbesondere den (sozialen) Kontext und den aktiven Wissenserwerb in realen Situationen hervorhebt. Hierauf Bezug nehmend entwickelte sich das Konzept des „situierten Lernens“, das allerdings auch mit „herkömmlichen“ kognitionspsychologischen Modellen vereinbar ist (RENKL 1996).

Von („traditionellen“) handlungsorientierten Modelle überwiegend ausgesparte Themen wie ein an inhaltlich relevantes *Vorwissen* anknüpfender *optimaler Wissensaufbau* oder der Prozess der individuellen Wissensaneignung (*metakognitive Kompetenzen*) werden in ihnen aufgearbeitet. Zumindest in ihrer „moderaten“ Form lassen konstruktivistische Ansätze Raum für eine „integrative“ methodisch-konzeptionelle Unterrichtsgestaltung. Der „wissensbasierte Konstruktivismus“, wie er beispielsweise von der Gruppe um MANDL vertreten wird, postuliert eine Verschränkung von lehrergesteuerter *Instruktion* (im Sinne z. B. von Anregen, Beraten, Unterstützen, Darbieten und Erklären) und schülergesteuerter *Konstruktion* (im Sinne z. B. eines aktiven, konstruktiven und selbstgesteuerten Lernprozesses). Empirische Belege unterstützen diese Forderung nach einer an die jeweiligen Lernervoraussetzungen gebundene Kombination von Lehrersteuerung und Schüler selbsttätigkeit (vgl. REINMANN/MANDL 2006, S. 642 ff.).

Im Auffinden der „richtigen“ Balance aber liegt die Schwierigkeit. Denn wo ist der lernzielführende Punkt zwischen den Polen der Fremd- und Selbststeuerung zu finden? Was sind die Parameter der didaktischen Losgröße, die uns Entscheidungshilfe liefern könnte? Infrage käme hier z. B. das *kognitive Potenzial* der Lerner, unter das Intelligenz, Vorwissen, die Kapazität des Gedächtnisses oder kognitive und metakognitive Lernstrategien subsumiert werden können. Aber auch die *motivationale Gerichtetheit*. Ist diese z. B. eher extrinsischer oder, im optimalen Falle, intrinsischer Natur, vielleicht sogar mit bereichsspezifischen Interessen verbunden (vgl. hierzu KUNTER/TRAUTWEIN 2013, S. 48 ff.)? Auch, insbesondere im berufsschulischen Bereich, spielt die *Zeit* oftmals eine entscheidende Rolle. Selbstgesteuertes Lernen beansprucht nun mal ein erheblich größeres zeitliches Volumen als der konventionelle Unterricht (vgl. hierzu BREDOW/BEYEN 2001). Dieses Merkmal sollte aber dann nicht in Betracht gezogen werden, wenn eine zeitliche Variation zu Einbußen an der Unterrichtsqualität führt. Womöglich ist diese Forderung nur umsetzen, wenn die hoffnungslos überfrachteten Lehrpläne endlich einmal entrümpelt werden.

Zu nennen sind auch die *Qualität der Instruktion* (hierauf komme ich weiter unten zurück) und die *Wissensart* (vgl. z. B. SCHNOTZ 2009, S. 128 ff.). So wird häufig der Standpunkt vertreten, der Aufbau einer systematischen, deklarativen Wissensbasis fordere eine lehrergesteuerte Unterrichtsform (vgl. DUBS 1997, S. 341f. und WEINERT 1998, S. 115), während Handlungswissen bzw. prozedurales Wissen (Anwendungswissen) sich eher in schüleraktiven, selbstgesteuerten Lehr-Lerndesigns aneignen ließe (vgl. GRUBER/MANDL/RENKL 2000, S. 152). Im Hinblick auf den Erwerb metakognitiver Kompetenzen böte sich dagegen ein unter Anleitung des Lehrers erfolgendes selbstständiges Lernen an (vgl. WEINERT 1998, S. 117 ff.).

6 Abschied von der „Methoden-gläubigkeit“?

Der Methodenstreit, also die Frage nach der „besten“ Methode, beherrschte viele Jahre die pädagogische Landschaft. Als mögliche Lösung wurde oftmals eine Methodenvielfalt ins Spiel gebracht, kulminierend in der Forderung nach einem „Mischwald“ (Hilbert MEYER). Diese botanische Begriffsanleihe setzt allerdings Hoffnungen frei, die trügerisch sind. Sie verführt zur Beliebigkeit bei der Methodenwahl, getreu dem Motto: *Variatio delectat*. Der hierauf bauende und schon vor vielen Jahren von TÜTERMANN (1975) zum Unterrichtsprinzip erhobene *Methodenwechsel* erfährt besonders angesichts der Überlegungen zum Interdependenztheorem allerdings nur eine schwache Legitimierung.

Seit längerem aber deutet sich eine Entschärfung der Methodendebatte an. Zum einen waren es wohl die in empirischen Untersuchungen verteilten Ohrfeigen für sog. „offene“ oder handlungsorientierte Konzepte. Selbst Methodenguru HILBERT MEYER ergab sich zähneknirschend der Übermacht der Forschungsergebnisse, um jedoch in einem letzten trotzigem Aufbäumen – sonst wäre es eben nicht HILBERT MEYER – zu verkünden, dass er nun nicht „den Idealen eines schülerorientierten, das Selbstvertrauen und die Selbstständigkeit stärkenden Unterrichts abschwören würde“ (MEYER 2004, S. 9). Zum anderen vollzog sich schon vor geraumer Zeit in der Unterrichtsforschung ein Perspektivenwechsel. Um die Unterrichtsqualität zu erfassen und zu verbessern plädierte man verstärkt für eine Unterscheidung von „Sicht- und Tiefenstrukturen“ (vgl. GOLD 2015, S. 14 f.). *Sichtstrukturen* des Unterrichts sind von Beobachtern des unterrichtlichen Geschehens leicht auszumachen (daher die Bezeichnung) und „beziehen sich auf Organisationsmerkmale des Unterrichts, auf Unterrichtsmethoden und die Sozialformen“ (KUNTER/TRAUTWEIN 2013, S. 65). *Tiefenstrukturen* des Unterrichts, von Außenstehenden eben nicht so leicht erkennbar, stellen die „notwendigen Qualitätsmerkmale“ (GOLD 2015, S. 15) dar. Als wichtigste Tiefenstrukturen, die im Übrigen nur im Verbund ihre volle Wirkung entfalten (vgl. GOLD 2015, S. 109), werden zumeist herausgestellt: eine effiziente Klassenführung (Classroom Management), der Grad der kognitiven Aktivierung, die konstruktive Unterstützung der individuellen Lernprozesse sowie deren (lernbegleitende) Überwachung im Sinne eines zeitnahen Erkennens von Diskrepanzen zwischen dem Unterrichtsziel und den je verschiedenen Lernverläufen der Schüler (vgl. GOLD 2015, S. 15 und S. 53ff. sowie KUNTER/TRAUTWEIN 2013, S. 76 ff.).

Eine gelungene *Klassenführung* liegt vor, wenn „möglichst wenige Störungen auftreten, alle Schüler beim Lernen beteiligt sind und Unterrichtszeit somit effektiv genutzt werden kann“ (KUNTER/TRAUTWEIN 2013, S. 77). *Kognitive Aktivierung* zeigt sich in dem Ausmaß, wie Schüler dazu angeregt werden können, „sich aktiv mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen und sich dabei vertieft mit den Inhalten zu beschäftigen“ (KUNTER/TRAUTWEIN 2015, S. 77). *Konstruktive Unterstützung* verweist darauf, wie es den Lehrern gelingt, ihren Schülern zu helfen, „wenn Verständnisprobleme auftreten“ und ob und bis zu welchem Grad „die Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden durch Wertschätzung und Respekt geprägt“ (KUNTER/TRAUTWEIN 2013, S. 77) ist. Schließlich zielt die *lernprozessbegleitende Diagnostik*, auch *formative Lernfortschrittsmessung* genannt, auf eine Kernauf-

gabe des Lehrers. Sie besteht darin, zum einen Rückmeldungen über den Lernerfolg seiner Schüler einzuholen und zum anderen, in Abhängigkeit von der festgestellten Diskrepanz zwischen Lernziel und Lernstand der Schüler, seine Unterrichtsplanung anzupassen, um dem Aufbau „falschen Wissens“ oder „unangemessener Begriffe“ entgegenzuwirken (GOLD 2015, S. 94 f.).

Geht man davon aus, dass schulisches Lernen zu weiten Teilen „kognitives Lernen (ist), also die fortlaufende Veränderung individueller Wissensstrukturen und mentaler Repräsentationen“ (GOLD 2015, S. 53) anstrebt, so erweisen sich insbesondere die drei letztgenannten Dimensionen als wichtigste Determinanten für den Aufbau eines wohlorganisierten, auf verstandenen und vielfach miteinander verwobenen Begriffen basierenden Wissensnetzes. Ihre Ausgestaltung bzw. schülergemäße Handhabung dokumentiert sich weitestgehend in der oben erwähnten *Qualität der Instruction*.

7 Wie reagiert die Kultusbürokratie auf die neuen Erkenntnisse der empirischen Lehr-Lernforschung?

Die im letzten Abschnitt angestellten Überlegungen bzw. Erkenntnisse finden ihren Rückhalt in der Befundlage der empirischen Lehr-Lernforschung. Haben diese Belege nun irgendeinen Einfluss auf die kultusbürokratischen Dekrete? Davon sollte man nicht ausgehen! Weiterhin nämlich fordern z. B. die „Handreichungen“ der Kultusministerkonferenz (http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf) uns Lehrer zu einem handlungsorientierten Unterricht auf. Mit jeder aktualisierten Fassung (zuletzt 2011) bekennen sich die Urheber dieses Schrift zu einem Konzept, das bereits bei seiner curricularen Einführung qua Lernfeldkonzept im Jahre 1996 eine marode Statik aufwies.

Was für den Berufsschulbereich gilt betrifft inzwischen auch – zumindest in NRW – den Unterricht in den Berufsfachschulen. Und natürlich bildet das handlungsorientierte Konzept den Fixpunkt für die Referendarausbildung in den Studienseminaren, wovon sich der Verfasser in seiner mehr als 10-jährigen Tätigkeit als Ausbildungskoordinator, zuständig für drei Lehrerbildungsstätten in NRW, zur Genüge überzeugen konnte. Was sollen Studienseminare auch anders machen? Nachdenklich allerdings stimmt, dass deren Vertreter offensichtlich uneingeschränkt an die Heilkraft jener fragwürdigen Konzeption glauben. Man wünschte sich – im Sinne einer künftig tragfähigen Lehrerbildung – eine Prise mehr von erfahrungsgesättigten Zutaten aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie bzw. der empirischen Unterrichtsforschung!

8 Resümee und einige persönliche Anmerkungen

Die vor rund 30 Jahren ins Blickfeld geratene handlungsorientierte Konzeption war seinerzeit getragen von der Hoffnung auf Erneuerung der unterrichtspraktischen Landschaft. Genährt wurde sie allerdings weniger durch eine kohärente, schlüssige Theorienbasis oder gar empirische Erfolgsgeschichten, sondern

durch überzogene Ansprüche, Erwartungshaltungen, zumeist kontaminiert vom Vertrauen in ein Menschenbild, das nur mit viel Wohlwollen als „optimistisch“, wohl eher als *schwärmerisch-idealistisch* zu bezeichnen ist (vgl. z. B. ARNOLD/GONON/MÜLLER 2016, S. 229). In dieser von Euphorie getragenen Aufbruchstimmung entwickelte sich unter dem Markenzeichen „handlungsorientierter Unterricht“ eine didaktisch-methodische Heilslehre mit Erlösungsanspruch, der aber – wie gesehen – nie eingelöst werden konnte.

Vom Geist utopischer bildungstheoretischer Ideale erfüllt und beseelt von einem scheinbar grenzenlosen „Vertrauen in die Selbstorganisation als eine Wirkkraft der Entwicklung lebendiger Systeme“ (ARNOLD/GONON/MÜLLER 2016, S. 229) ging man in Frontstellung zu methodischen Figuren, die auf Lehrersteuerung setzten. So konnte die Mär vom „bösen Frontalunterricht“ trefflich gedeihen. Letzterer avancierte somit zu einem didaktischen Feindbild mit dem Potenzial zur Knechtung und Bevormundung unserer Schüler. Diese Deutung jedenfalls legen u. a. Formulierungen wie die folgende nahe, die das Einholen von Informationen durch darbietende Unterrichtsformen den Lernenden offensichtlich als gerade noch zumutbar beschreibt: „Die Schüler *unterwerfen* sich dabei kurzzeitig einer *fremdbestimmten* Lernorganisation“ (ARNOLD/GONON/MÜLLER 2016, S. 228, hervorgehoben vom Verfasser).

Als ich das las, war ich ob dieser aufwühlenden Entfremdungslyrik mental sehr erregt. Hatte ich doch über viele Jahre hinweg sorglos Generationen von Schülern dem Leidensdruck einer fremdbestimmten und möglicherweise traumatisierenden Lernumwelt ausgesetzt! Konfrontiert mit dieser eigenwilligen Deutung lehrergesteuerten Unterrichtens versicherten mir meine Schüler allerdings, sich mir gerne im Frontalunterricht zu unterwerfen, denn dann verstünden sie den Unterrichtsstoff wenigstens! Also behielt ich meine frontalen Neigungen bei. Es lassen sich meines Wissens auch keine empirischen Belege dafür finden, dass darbietende Verfahren bei Schülern jemals zu Deprivationerscheinungen geführt hätten. Im Übrigen gibt es Hinweise darauf – aber die kommen aus der Pädagogischen Psychologie, nicht von der Pädagogik –, dass auch „fremdbestimmt“ durchgeführte Handlungen durchaus widerspruchsfrei und ohne innere Konflikte mit der dem Selbstkonzept innewohnenden Werte- und Bedürfnisstruktur vereinbar sind (vgl. hierzu DECI/RYAN 1993).

Greifen wir zum Schluss das Fragezeichen im Titel auf, so bleibt festzuhalten, dass drei Jahrzehnte handlungsorientierten Unterrichts keine Erfolgsgeschichte liefern. Die prophezeite Befruchtung der Lehr-Lernkultur blieb aus. Das lag vor allem am unüberwindlichen Widerspruch zwischen der anthropogenen Bedingungsrealität und dem vollmundig gezeichneten Zielhorizont. Somit scheiterte das Konzept nicht zuletzt auch an der Ignoranz seiner Architekten, die – in völliger Verknennung der Lernvoraussetzungen – einem romantisierenden Fokus auf das angenommene Menschenbild erlagen. Umso ärgerlicher ist es, dass die kultushoheitlichen Vordenker weiterhin humorlos und mit einem penetranten Beharrungsvermögen auf Handlungsorientierung als Königsweg ertragreichen Lernens setzten.

Bleibt zu wünschen, dass zumindest die Botschaft von der Unergiebigkeit der Methodendiskussion bald auch an höherer Stelle zur Kenntnis genommen wird. Methodische Arrangements sind zwar nicht obsolet geworden, spielen aber wie gesehen eher eine untergeordnete Rolle in der didaktischen

Topologie. Verlassen wir deshalb schleunigst MEYERs *Mischwald* und dringen vor in die *didaktisch-methodischen Feuchtgebiete*, die *Tiefenstrukturen* der unterrichtlichen Lernumwelt. Man darf hoffen, dass sich hier genau das ereignet, was Waldorfpädagogen als „fruchtbare Begegnungen“ beschwören.

Anmerkung

- Man kann darüber streiten, ob man den handlungsorientierten vom konstruktivistischen Unterricht begrifflich abgrenzt oder ersteren durch konstruktivistisches Gedankengut angereichert sieht. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass es „konstruktivistische“ Lernmethoden im eigentlichen Sinne nicht gibt. „Konstruktivistisch sind allenfalls die Annahmen darüber, wie Lerner neue Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben“ (GOLD 2015, S. 131, Fußnote 7).

Literatur

- ARNOLD, R./GONON, P./MÜLLER, H.-J. (2016): Einführung in die Berufspädagogik. 2. überarb. Aufl., Opladen & Toronto.
- BEYEN, W. (2012): Neue Methoden im Wirtschaftslehreunterricht. Beiträge der Pädagogischen Psychologie und der Neurowissenschaften zu einer erfolgreichen Unterrichtsgestaltung. 2. Aufl.
- BEYEN, W. (2007): Handlungsorientierter Unterricht in Warenverkaufskunde. Essen.
- BREDOW, A./BEYEN, W. (2001): Unterrichten nach dem Lernfeldkonzept. Eine erste Zwischenbilanz aus Lehrersicht am Beispiel der Ausbildung im Banken-, Industrie- und Großhandelsbereich. In: Berufsbildung 55 (2001) 70, S. 10–12.
- BURBACH, E. (1985): Die Zielgruppe im Mittelpunkt fachdidaktischer Entscheidungen. In: TWARDY, M. (Hrsg.): Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Band 9. Düsseldorf.
- CRESS, U. (2006): Lernstrategien, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile. In: MANDL, H./FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): Lernstrategien. Göttingen-Bern-Wien-Toronto-Seattle-Oxford-Prag, S. 365–404.
- CZYCHOLL, R. (2001): Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Berufsbildung konkret, Band 2. Baltmannsweiler, S. 170–186.
- CZYCHOLL, R./EBNER, H. G. (Hrsg.) (1989): Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 4. Oldenburg.
- DECI, E. L./RYAN, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 223–238.
- DUBS, R. (1997): Schülerzentrierung im Unterricht: Vermutungen über einige Mißverständnisse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93 (1997) 4, S. 337–342.
- GOLD, A. (2015): Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen.
- GRUBER, H./MANDL, H./RENKL, A. (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: MANDL, H./GERSTENMAIER, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen-Bern-Toronto-Seattle, S. 139–156.
- HEIMANN, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule 54 (1962) 9, S. 407–427.
- HESSEN, J. (1950): Lehrbuch der Philosophie. Band 1. Wissenschaftslehre. München-Basel.
- KAHLERT, J. (2017): Ganzheitlich Lernen mit allen Sinnen? Plädoyer für einen Abschied von unergiebigem Begriffen. Internetrecherche vom 21.3.2017. www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/didaktiker/kahlert/kahlert.pdf, S. 1–6.
- KUNTER, M./TRAUTWEIN, U. (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn.
- LERNEN & LEHREN (2010): Schwerpunktthema „Handlungsorientiertes Lernen – ein Streitthema“. Heft 98, 25. Jg.

- LOOSS, M. (2008): Von den Sinnen in den Sinn? Eine Kritik pädagogisch-didaktischer Konzepte zu Phänomen und Abstraktion. (www.ifdn.tu-bs.de/didaktikbio/mitarbeiter/looss/loossVon_den_Sinnen.pdf, Internetrecherche vom 04.01.08).
- NICKOLAUS, R./HEINZMANN, H./KNÖLL, B. (2005): Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Effekten methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in gewerblich-technischen Berufsschulen, 2005. Internetrecherche vom 18.08.2005.
- OTT, H. K./REIP, H./ISBERNER, D. (1995): Planung, Analyse und Beurteilung von Unterricht. Bad Homburg v. d. Höhe.
- PEKRUN, R. (1998): Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 45 (1998) 3, S. 230 – 248.
- PRIM, R./TILLMANN, H. (1997): Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Studienbuch zur Wissenschaftstheorie KARL. R. POPPERS. 7. erw. und überarb. Aufl. Wiesbaden.
- REETZ, L. (1991): Handlungsorientiertes Lernen in Betrieb und Schule unter dem Aspekt pädagogischer Arbeitsteilung im dualen Berufsausbildungssystem. In: ASCHENBRÜCKER, K./PLEISS, U. (Hrsg.): Menschenführung und Menschenbildung: Perspektiven für Betrieb und Schule; Festschrift für ERNST WURDACK zum 65. Geburtstag. Hohengehren, S. 267 – 279.
- REINMANN, G./MANDL, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A./WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim-Basel, S. 613 – 658.
- RENKL, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau Jg. 47, Heft 2. S. 78 – 92.
- REUSSER, K. (1995): Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In: DUBS, R./DÖRIG, R. (Hrsg.): Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen 23. bis 25. Februar. St. Gallen, S. 164–190.
- SCHNOTZ, W. (2009): Pädagogische Psychologie kompakt. Weinheim.
- SCHNOTZ, W. (1979): Unterricht – Analyse und Planung. In: HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W. (Hrsg.): Unterricht. Analyse und Planung. 10. unveränd. Aufl. Hannover, S. 13 – 47.
- STRAKA, G. A. (2001): Lern-lehrtheoretische Grundlagen der beruflichen Bildung. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Berufsbildung konkret, Band 2. Baltmannsweiler, S. 6 – 30.
- TERHART, E. (2005): Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 4., ergänzte Aufl. Weinheim/München.
- TÜTERMANN, H. (1975): Der Wechsel der Unterrichtsmethode ist die beste Unterrichtsmethode. Das Unterrichtsprinzip „Methodenwechsel“ und seine Konkretisierung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 23 (1975) 2, S. 172 – 177.
- VESTER, F. (2004): Denken, Lernen, Vergessen. 30. Aufl. München.
- WEIDENMANN, B. (2006): Lernen mit Medien. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim-Basel, S. 423 – 476.
- WEIDENMANN, B. (2002): Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: ISSING, L. J./KLIMS, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. 3. vollständig überarb. Aufl. Weinheim, S. 43 – 62.
- WEINERT, F. E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst am 29./30. April 1998 in der Ludwig-Maximilians-Universität, München. München, S. 101–125.



KMK Erasmus+ macht Schule: Neue Veröffentlichung stellt elf europäische Projekte vor

Erasmus+ macht Schule: Über 360 Projekte im Schulbereich und mit deutscher Beteiligung, die aus Mitteln des EU-Programms gefördert worden sind, konnten im vergangenen Jahr abgeschlossen werden. Elf von ihnen, die dabei besonders herausragen, hat der Pädagogische Austauschdienst (PAD) des Sekretariats der Kultusministerkonferenz als Erfolgsgeschichte ausgezeichnet.

Einen Eindruck von der Vielfalt der Projektinhalte vermittelt die Veröffentlichung „Success Stories 2016“, die jetzt erschienen ist. Der PAD ist in Deutschland als Nationale Agentur für EU-Programme im Schulbereich für Erasmus+ zuständig. Kriterien für die Auswahl waren neben Innovation und Nachhaltigkeit die Wirkung und Übertragbarkeit einzelner Projektteile sowie deren bildungspolitische Relevanz.

Weitere Informationen unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/erasmus-macht-schule-neue-veroeffentlichung-stellt-elf-europaeische-erfolgsgeschichten-vor.html>

Kaufmännische Bildung: Wir haben eine klare Meinung!

BA

Der Arbeitsmarkt im Juli 2017**Arbeitslosigkeit nimmt aus jahreszeitlichen Gründen zu**

„Die Nachrichten vom Arbeitsmarkt sind positiv: Die Zahl der arbeitslosen Menschen hat im Juli aus jahreszeitlichen Gründen zwar zugenommen, saisonbereinigt gab es aber einen Rückgang. Die Beschäftigung ist erneut kräftig gewachsen und die Nachfrage der Betriebe nach neuen Mitarbeitern steigt auf hohem Niveau weiter an.“, sagte der Vorstandsvorsitzende der Bundesagentur für Arbeit (BA), DETLEF SCHEELE, heute anlässlich der monatlichen Pressekonferenz in Nürnberg.

- Arbeitslosenzahl im Juli: +45.000 auf 2.518.000
- Arbeitslosenzahl im Vorjahresvergleich: -143.000
- Arbeitslosenquote gegenüber Vormonat: +0,1 Prozentpunkte auf 5,6 Prozent

Die Zahl der arbeitslosen Menschen hat von Juni auf Juli um 45.000 auf 2.518.000 zugenommen. Bereinigt um die jahreszeitlich üblichen Einflüsse ist die Arbeitslosigkeit um 9.000 im Vergleich zum Vormonat gesunken. Gegenüber dem Vorjahr waren 143.000 weniger Menschen arbeitslos gemeldet.

Die Unterbeschäftigung, die auch Personen in entlastenden arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen und in kurzfristiger Arbeitsunfähigkeit mitzählt, ist saisonbereinigt mit einem Rückgang von 8.000 in ähnlichem Umfang gesunken wie die Arbeitslosigkeit. Insgesamt belief sich die Unterbeschäftigung im Juli 2017 auf 3.508.000 Personen. Das waren 53.000 weniger als vor einem Jahr. Damit ist sie im Vorjahresvergleich weniger stark zurückgegangen als die Arbeitslosigkeit. Das liegt daran, dass die Arbeitsmarktpolitik insbesondere für geflüchtete Menschen gegenüber dem Vorjahr ausgeweitet wurde. (...)

Die Nachfrage nach Arbeitskräften wächst auf hohem Niveau dynamisch weiter. Im Juli waren 750.000 Arbeitsstellen bei der BA gemeldet, 76.000 mehr als vor einem Jahr. Saisonbereinigt hat sich die Nachfrage gegenüber dem Vormonat um 11.000 erhöht. Der Stellenindex der Bundesagentur für Arbeit (BA-X) – ein Indikator für die Nachfrage nach Arbeits-

kräften in Deutschland – stieg im Juli 2017 um 3 Punkte auf einen neuen Höchstwert von 238 Punkten. Der Vorjahresabstand fällt mit einem Plus von 21 Punkten weiterhin sehr deutlich aus. (...)

Der Ausbildungsmarkt entwickelt sich im Beratungsjahr 2016/17 stabil. Von Oktober 2016 bis Juli 2017 meldeten sich 512.000 Bewerber für eine Ausbildungsstelle. Das waren 2.000 mehr als im Vorjahreszeitraum. Gleichzeitig wurden ebenfalls 512.000 Ausbildungsstellen gemeldet, 1.000 mehr als vor einem Jahr. Bundesweit zeigen sich damit zwar Ausbildungsstellen- und Bewerberzahl rechnerisch ausgeglichen. Wie in den Vorjahren treten aber Disparitäten zu Tage, die den Ausgleich von Angebot und Nachfrage erheblich erschweren. Die Chancen auf einen Ausbildungsplatz hängen neben Region oder Qualifikation sehr vom Berufswunsch ab. Deutschlandweit waren im Juli 2017 die meisten noch unbesetzten Ausbildungsstellen gemeldet für angehende Kaufleute im Einzelhandel (13.000 Ausbildungsangebote), Verkäufer (11.000) und Köche (6.000). Insgesamt standen im Juli 2017 bundesweit 179.000 unbesetzten Ausbildungsstellen 151.000 noch unversorgte Bewerber gegenüber. Bezieht man die Zahl der „Bewerber mit Alternative“, die zusätzlich zu den unversorgten Bewerbern im Juli 2017 noch eine Ausbildung suchten, mit ein, waren 16.200 mehr gemeldete Bewerber auf Ausbildungssuche als unbesetzte Ausbildungsstellen gemeldet waren. Aktuell ist der Ausbildungsmarkt noch in Bewegung. Bis September werden erfahrungsgemäß noch viele bislang unversorgte Bewerber eine Ausbildung oder eine Alternative finden und Ausbildungsstellen noch besetzt werden.

BA 18 vom 01.08.2017

BIBB

Orientierungshilfe für individuelle Bildungswege**BIBB-Broschüre „Durchlässigkeit im Bildungssystem“**

Flexible Übergänge zwischen beruflicher und akademischer Bildung eröffnen Chancen für individuelle Lebens- und Berufswege. Diese Durchlässigkeit ist daher ein bedeutendes aktuelles bildungspolitisches Anliegen. In der Praxis

werden die bestehenden Möglichkeiten allerdings noch viel zu selten genutzt. Die Broschüre „Durchlässigkeit im Bildungssystem“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) bietet Orientierungshilfe, gibt einen Überblick zum Thema, erläutert zentrale Begriffe sowie rechtliche Rahmenbedingungen und zeigt Möglichkeiten und Bildungswege auf.

Die Optionen, die ein durchlässiges Bildungssystem schon heute bietet, sind oft nur Bildungsfachleuten im Detail bekannt. Das BIBB stellt deshalb mit dieser Broschüre denjenigen, die in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, in Bildungsberatung, Unternehmen oder Bildungspolitik tätig sind oder sich anderweitig für den Stand und mögliche Perspektiven des Themas Durchlässigkeit interessieren, einen Ratgeber zur Verfügung.

Die Broschüre

- klärt, was Durchlässigkeit im Bildungssystem heute eigentlich heißt,
- erläutert die formalen Grundlagen eines durchlässigen Bildungssystems wie den Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen (EQR und DQR),
- stellt Durchlässigkeit in der Praxis, also bildungsbereichsübergreifende Aus- und Weiterbildungswege dar und
- bietet ein Glossar sowie, in allen Kapiteln, umfangreiche weiterführende Hinweise und Links.

Durchlässigkeit steht heute für die Ermöglichung vielfältiger, flexibler Bildungswege innerhalb und zwischen Angeboten der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung. In den letzten Jahren wurde eine Reihe von formalen Voraussetzungen geschaffen, um das deutsche Bildungssystem durchlässiger zu machen und diese Übergänge zu erleichtern. Insbesondere der erleichterte Zugang von beruflich Qualifizierten zur Hochschule ist inzwischen bundesweit verankert, ebenso Möglichkeiten, berufliche Kompetenzen auf ein Studium anrechnen zu lassen.

Auch der Weg von der Hochschule in die berufliche Bildung ist stärker in den Mittelpunkt gerückt, so dass es vielerorts attraktive Angebote für Studienaussteigende gibt, die den Weg in eine berufliche Bildungskarriere eröffnen. Hochschulen und berufliche Bildungseinrichtungen bieten von der individuellen Beratung bis hin zum Brückenkurs zahlreiche Maßnahmen an, um die Über-

gänge von der Hochschule in die berufliche Aus- und Weiterbildung zu gestalten.

Innerhalb der beruflichen Bildung gibt es vielfältige Fortbildungsmöglichkeiten, die aufeinander aufbauen und aussichtsreiche Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Zudem werden Bildungsgänge, die eine Kombination von akademischer und beruflicher Bildung bieten, immer beliebter.

Die Broschüre „Durchlässigkeit im Bildungssystem – Möglichkeiten zur Gestaltung individueller Bildungswege“ steht als Onlineversion und als Printexemplar kostenlos zur Verfügung und kann unter »<https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8426> heruntergeladen beziehungsweise bestellt werden.

BIBB 32 vom 29.08.2017

Strategien und Chancen für Berufsschulen

BIBB sichtet Berufsschulkonzepte im bundesweiten Vergleich

Demografischer Wandel, die fortschreitende Digitalisierung der Arbeitswelt, der Trend zu höheren Schulabschlüssen sowie eine zunehmend heterogene Schülerschaft: Diesen vielfältigen Herausforderungen hat sich die duale Berufsausbildung zu stellen – und die Berufsschule mit ihr. Grund genug für das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), zum Lernort Berufsschule eine Sichtung der aktuellen Situation und der unterschiedlichen Herangehensweisen in den Bundesländern sowie einen bundesweiten Vergleich vorzunehmen. Als wichtige Punkte zeigen sich dabei insbesondere zwei Bereiche: Die Rekrutierung und Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals sowie die Notwendigkeit einer intensiven Lernortkooperation, also einer guten Abstimmung zwischen den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule.

Die BIBB-Untersuchung beruht auf vorhandenen Daten, Literaturrecherchen, Sekundäranalysen und Fallstudien mit Expertinnen- und Experteninterviews aus Kultusministerien und Berufsschulen. Sieben Berufe wurden exemplarisch für die genauere Betrachtung der Beschulungssituation ausgewählt: Maurer/-in, Konstruktionsmechaniker/-in, Verfahrensmechaniker/-in für Kunststoff- und Kautschuktechnik, Fachinformatiker/-in, Hotelkaufmann/-frau, Revierjäger/-in und

Modist/-in. Für diese Berufe wurden die Schülerzahlen nachgezeichnet, die Gestaltung des berufsbezogenen Unterrichts betrachtet sowie mögliche Formen einer Lernortkooperation ermittelt. Die Ergebnisse zeigen:

- Der Rückgang der Schülerzahlen hat bereits zu Schließungen von Klassen und Berufsschulen geführt. Die Zahl dieser Schulen ist von 2006/2007 bis 2014/2015 um rund 6,6 % auf 1.552 gesunken, die Zahl der Klassen um über 8.000 (9,7 %) auf rund 75.200. Die Folge ist, dass je nach Ausbildungsgang eine wohnortnahe Beschulung zunehmend schwieriger wird. Insbesondere Berufsschulstandorte in Ostdeutschland sind hiervon betroffen.
- Auch die verstärkte Differenzierung innerhalb von Ausbildungsberufen hat Folgen: Es wird zunehmend schwieriger, eine Beschulung nach Fachrichtungen im letzten Ausbildungsabschnitt zu gewährleisten.
- Die sehr unterschiedliche Zusammensetzung der Berufsschulklassen, sei es mit Blick auf die schulische Vorbildung der Schüler/-innen, die unterschiedlichen Betriebsgrößen, in denen die Jugendlichen ausgebildet werden, stellt für die Berufsschulen eine zunehmende Herausforderung dar.

Da sich die Situation in den Bundesländern aufgrund regionaler Unterschiede, der Besonderheiten in einzelnen Ausbildungsberufen sowie der unterschiedlichen Organisation des Berufsschulunterrichts unterscheidet, kann es pauschale Lösungsansätze nicht geben. Aus der BIBB-Untersuchung lässt sich aber übergreifend festhalten:

- Ein enger Kontakt und eine gute Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule sind von entscheidender Bedeutung, um die Unterrichtsqualität durch aktuelle und realitätsnahe Aufgabenstellungen zu verbessern. Gerade vor dem Hintergrund der dynamischen technologischen Entwicklung in der Wirtschaft spielt die Lernortkooperation eine bedeutende Rolle.
- Alle Länder stehen vor der Aufgabe, für einen qualitativ hochwertigen Unterricht entsprechendes Personal zu rekrutieren und dieses fachspezifisch und realitätsnah aus- und weiterzubilden. Insbesondere die Rekrutierung in gewerblich-technischen

Berufen erweist sich als schwierig. Hier könnten, so die BIBB-Analyse, länderübergreifende Beschulungskonzepte hilfreich sein, um fachspezifischen Unterricht zu gewährleisten. Gleichzeitig gilt es, das Lehramt an Berufsschulen wieder attraktiver zu machen, Qualifizierungsbedarfe zu decken und den Personalmangel zu lindern.

- Weitere Lösungsoptionen könnten möglicherweise die Gestaltung standortübergreifender Schulentwicklungsplanung, die Schaffung von Informations- und Kommunikationsstrukturen, moderne E-Learning-Angebote, die Einrichtung jahrgangsübergreifender Fachklassen und die Entwicklung individualisierter Unterrichtskonzepte sein.

BIBB 30 vom 17.08.2017

Berufliche Bildung stärken

ESSER: „Kleinbetriebe und Berufsschulen brauchen mehr Unterstützung!“

Politik und Wirtschaft müssen Maßnahmen und Initiativen ergreifen, um den Stellenwert der beruflichen Bildung in Deutschland zu stärken. Dies betont der Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), FRIEDRICH HUBERT ESSER, aus Anlass des heute offiziell beginnenden Ausbildungsjahres 2017/2018. „Trotz anhaltend hoher Beschäftigung und einer neuen Rekordzahl offener Stellen in der Wirtschaft, geht die Zahl der Auszubildenden und der ausbildenden Betriebe, vor allem im kleinbetrieblichen Bereich, weiter zurück. Wir laufen damit Gefahr, den Ast abzusägen, auf dem wir sitzen“, warnt Esser. „Denn die Auszubildenden von heute sind die in der deutschen Wirtschaft so dringend benötigten Fachkräfte und Meister von morgen.“

Es komme jetzt darauf an, gerade die Ausbildungsbereitschaft und -fähigkeit von Klein- und Kleinstbetrieben in Handwerk und Industrie wieder zu stärken. „Diese Betriebe bilden das Rückgrat der Wirtschaft“, stellt der BIBB-Präsident fest. Angesichts des herrschenden Bildungstrends sowie der demografischen Entwicklung benötigen sie dringend mehr Unterstützung im Wettbewerb um Nachwuchs mit Hochschulen und Großbetrieben. (...)

BIBB 28 vom 01.08.2017

Handlungsempfehlungen für den Einsatz von Rollenspielen aus der Perspektive erfahrener Lehrkräfte

Ergebnisse einer Interviewstudie in den Ausbildungsberufen Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel und Bankkaufmann/-kauffrau



Der Einsatz handlungsorientierter Unterrichtsmethoden stellt eine zentrale Anforderung dar, der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen gerecht werden müssen. Als besonders herausfordernd ist eine zieladäquate Gestaltung der Rollenspielmethode zu betrachten, die als weitgehend unsystematische Methodenvariation eine erhöhte Gefahr birgt, auf ihre Freude stiftende Funktion reduziert zu werden (vgl. hierzu u. a. VAN MENTS, 1985, S. 24; SCHALLER, 2001, S. 141; SCHUBIGER, 2013, S. 208). Um dieses Risiko in der Schulpraxis minimieren zu können, sind verschiedene Gestaltungssaspekte zu berücksichtigen. In der Theorie lassen sich diese etwa aus den fachinhaltlichen und fachdidaktischen sowie pädagogisch-psychologischen Wissensfacetten ableiten, die das professionelle Unterrichtshandeln einer Lehrkraft bestimmen. Auf der Basis eines entsprechenden, in Anlehnung an das Professionsmodell der COACTIV-Studie (vgl. KUNTER ET AL., 2011) entwickelten Bezugsrahmens wird in der Studie eruiert, wie erfahrene Lehrkräfte einen auf den Erwerb spezifischer berufsrelevanter Ziele ausgerichteten Rollenspieleinsatz in der Berufsschulpraxis konzipieren. Hierzu wurden im November und Dezember 2015 sechs im Umgang

mit Rollenspielen erfahrene Lehrpersonen (u. a. Fachleiter) mit Hilfe episodisch aufgebauter Experteninterviews befragt. Die Untersuchung konzentriert sich auf die Betrachtung der Ausbildungsberufe im Bank- und Einzelhandelsbereich, die aufgrund ihrer beratungsintensiven beruflichen Handlungssituationen und der Gestaltung der mündlichen Abschlussprüfungen eine zielführende Anwendung der Rollenspielmethode im Unterricht vermuten lassen.

Die Befragungsergebnisse zeigen u. a., dass die inhaltliche Auswertung des Spielgeschehens als besonders wichtig erachtet wird. Auch der von den Lehrkräften oftmals praktizierte konstruktive Umgang mit Schülerfehlern kennzeichnet den Charakter des methodischen Arrangements. Aus pädagogisch-psychologischer Sicht wird neben einer effizienten Klassenführung ein schülerorientiertes Vorgehen als bedeutsam erachtet. Insbesondere in der Einzelhandelsausbildung stellt eine gezielte Motivationssteuerung eine zentrale Handlungsstrategie dar, um die Schülerinnen und Schüler für das Rollenspiel zu gewinnen. Die Befunde liefern insofern relevante Handlungsempfehlungen für den Einsatz von Rollenspielen aus der Schulpraxis.



Carolin Greiwe M. Ed. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Georg-August-Universität Göttingen.



Prof. Dr. Mathias Götzl ist Juniorprofessor für Förderorientierte Berufspädagogik am Institut für Berufspädagogik (ibp) der Universität Rostock.

1 Problemstellung

Lange Zeit war die methodische Gestaltung des Berufsschulunterrichts maßgeblich von dem bis heute als traditionell geltenden Frontalunterricht geprägt (vgl. dazu u. a. PÄTZOLD, KLUSMEYER, WINGELS/LANG, 2003, S. 32 ff.). Mit der Forderung nach einer handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung haben sich die Anforderungen an die methodische Herangehensweise der Lehrkräfte verändert (vgl. u. a. BERBEN, 2008, S. 3). Seither wird dem Einsatz handlungsorientierter Methoden, die dem übergeordneten Ziel der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz Rechnung tragen sollen, eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Außer Frage steht, dass handlungsorientierte Methoden bei durchdachtem Einsatz eine Bereicherung für den Unterricht darstellen können; ein Blick in die Fachliteratur genügt, um die ihnen jeweils zugeschriebenen Nutzenpotenziale zu erfassen (vgl. u. a. WIECHMANN,

2008; KAISER/KAMINSKI, 2012; SCHUBIGER, 2013). Die Realisierung in der Unterrichtspraxis erfordert gleichwohl einen hohen Planungsaufwand (vgl. hierzu u. a. SEIFRIED, 2009, S. 189 f.; PÄTZOLD ET AL., 2003, S. 173; SEIFRIED, 2006, S. 119). Für eine zielführende Umsetzung bedarf es insofern weitaus mehr, als die Methoden instinktiv, ohne präzise Ausrichtung an den vorgesehenen Ausbildungszielen und -inhalten anzuwenden.

Dies gilt gleichermaßen für die Rollenspielmethode, die sich der Gruppe der Simulationsspiele zuordnen lässt (vgl. MEYER, 2007, S. 346 f.). Indem das Rollenspiel eine aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konflikt- und Entscheidungssituationen fokussiert (vgl. FÜRSTENAU, 2008, S. 192), bietet die Methode bei gezieltem Einsatz eine geeignete Möglichkeit zur Erweiterung der Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler (vgl. KAISER/KAMINSKI, 2012, S. 132) und kann insofern zu einer handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung beitragen. Abb. 1 zeigt eine Zusammenfassung der zentralen in der einschlägigen (Rollenspiel-)Literatur thematisierten und diskutierten Elemente der Methode.

Das besondere Potenzial der Methode besteht nach KAISER/KAMINSKI in der „Möglichkeit, soziale Verhaltensweisen in *realitätsnahen Spielsituationen* zu erproben, ohne dass [...] [die Schü-

lerinnen und Schüler, Anm. der Verf.] bei entsprechendem Fehlverhalten ernsthafte Sanktionen befürchten müssen“ (2012, S. 134). Im Vordergrund steht die Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen (vgl. u. a. MEYER, 2007, S. 362; SCHAEFER, 2007, S. 141; FÜRSTENAU, 2008, S. 191; BONZ, 2009, S. 142; MATHES, 2011, S. 209; ARNDT, 2013, S. 161; SCHUBIGER, 2013, S. 135).¹ ARNDT (2013, S. 161) spezifiziert dies und hebt insbesondere Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz als Dimensionen sozialer Kompetenz hervor.² Literaturübergreifend wird zudem ein zentrales Ziel bzw. Potenzial darin gesehen, Konflikte aufzudecken, zu veranschaulichen und letztendlich zu bewältigen (vgl. SCHAEFER, 2007, S. 141; BONZ, 2009, S. 142; MATHES, 2011, S. 209; KAISER/KAMINSKI, 2012, S. 132; Arndt, 2013, S. 161).³ Hingegen wird lediglich in Einzelfällen auf das Lernpotenzial hingewiesen, das der Rollenspielmethode im Hinblick auf die Entwicklung bzw. Erweiterung von Fachkompetenzen zukommt (vgl. hierzu z. B. die Hinweise bei MEYER, 2007, S. 362; ARNDT, 2013, S. 161). Doch „[auch] wenn die sozialen Verhaltensweisen vorrangiges Ziel des Einsatzes von Rollenspielen darstellen, kann und soll über Rollenspiele auch Sachwissen vermittelt werden“ (SADER, 1969/1975, S. 225, zitiert nach FÜRSTENAU, 2008, S. 191). Insbesondere im Berufsschulunterricht angehender Bankkaufleute sowie Kauf-

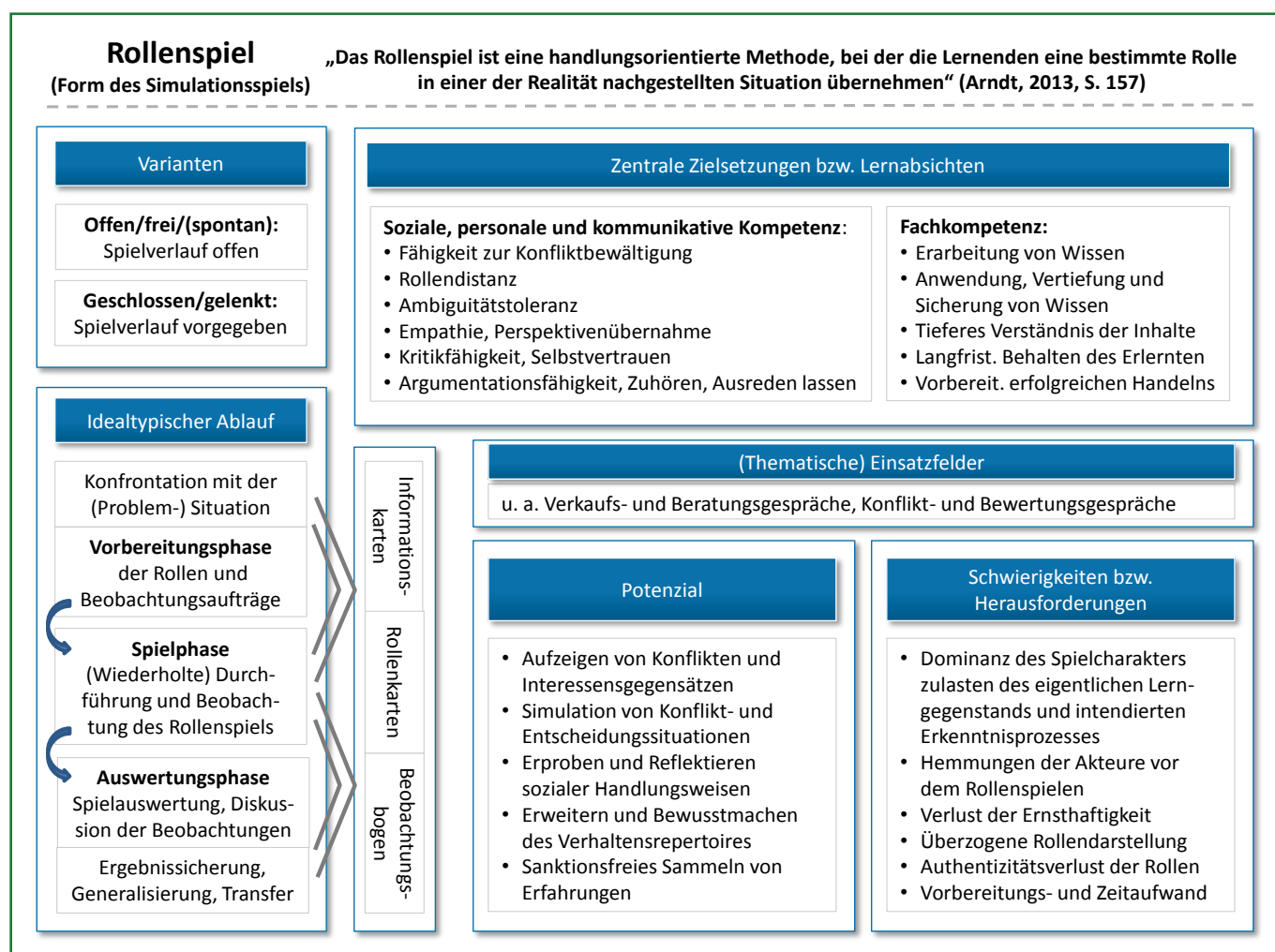


Abb. 1: Zentrale Elemente der Rollenspielmethode (in Anlehnung an VAN MENTS, 1985; SCHALLER, 2001; DRUMM, 2007; MEYER, 2007; SCHAEFER, 2007; FÜRSTENAU, 2008; BONZ, 2009; BRENNER/BRENNER, 2010; MATHES, 2011; KAISER/KAMINSKI, 2012; ARNDT, 2013; SCHUBIGER, 2013)

leute im Einzelhandel, die sowohl in der betrieblichen Praxis als auch in der mündlichen Abschlussprüfung mit Beratungssituationen konfrontiert werden, erscheint ein gezielter Einsatz der Methode für das Erreichen der Ausbildungsziele erforderlich (vgl. BMJV, 1997; KMK, 1997; KMK, 2004; BMWi, 2009). Dies schließt jedoch auch die Auseinandersetzung mit den berufs- und prüfungsrelevanten Fachinhalten als eine zentrale Herausforderung des zielorientierten Einsatzes der Rollenspielmethode ein.

Der Einsatz handlungsorientierter Methoden wurde in Bezug auf die konkrete (fachbezogene) Gestaltung bisher kaum empirisch beleuchtet. Die vorliegenden Studien beziehen sich zumeist auf die Einsatzhäufigkeit einzelner Methoden oder Methodengruppen und liefern somit in erster Linie eine Bestandsaufnahme der praktisch angewandten Verfahren (vgl. u. a. HAGE ET AL., 1985; BOHL, 2001; PÄTZOLD ET AL., 2003; SEIFRIED, GRILL/WAGNER, 2006; GÖTZL, JAHN/HELD, 2013; JAHN/GÖTZL, 2014). Die Fragen, welche Ziele die Lehrpersonen mit den einzelnen Methoden verfolgen und wie sie bei der Ausgestaltung vorgehen, werden weitgehend ausgeblendet und sind im Rahmen des oftmals quantitativen Erhebungsdesigns kaum realisierbar. Auch die eher normativ ausgerichteten didaktischen Empfehlungen der einschlägigen Handbücher (vgl. u. a. VAN MENTS, 1985; SCHALLER, 2001) erscheinen für die tatsächliche Umsetzung in der Schulpraxis nicht ausreichend. Um die relevanten Gestaltungsaspekte bei einem fachbezogenen Rollenspieleinsatz

nachvollziehen zu können, ist die Bereitstellung empirisch anhand von Expertenwissen gewonnener Erkenntnisse erforderlich, die bisher weitgehend ausgeblieben ist.

Vor diesem Hintergrund wird in dem vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, wie erfahrene Lehrpersonen den fachbezogenen Einsatz von Rollenspielen in der Berufsschulpraxis gestalten. Maßgeblich für die Entwicklung eines tiefen Verständnisses ist eine Befragung der im Berufsschulunterricht agierenden, im Umgang mit Rollenspielen routinierten Lehrkräfte. Diese wurde im November und Dezember 2015 mit Hilfe episodisch aufgebauter Experteninterviews durchgeführt. Aus den Ergebnissen wurden Handlungsimplikationen für die Praxis abgeleitet, die (angehenden) Lehrkräften behilflich sein können und in dem vorliegenden Beitrag exemplarisch vorgestellt werden.

Aufgrund des explorativen Charakters der Studie ist es erforderlich, den Forschungsgegenstand in einem ersten Schritt zu strukturieren, um daraus erste Hinweise auf gestaltungsrelevante Faktoren gewinnen zu können. Vor diesem Hintergrund wird der Untersuchungsgegenstand im Folgenden zunächst in den Professionalisierungsdiskurs eingebettet, der Anknüpfungspunkte für eine fachbezogene Unterrichtsgestaltung liefert (vgl. 2). In diesem Kontext wird zudem die daraus abgeleitete Erklärungsheuristik vorgestellt, die der empirischen Untersuchung zugrunde liegt. Anschließend erfolgt eine kurze Darstellung des Forschungsdesigns (vgl. 3). Im Vordergrund des darauffolgenden Kapitels stehen sodann die Präsentation aus-

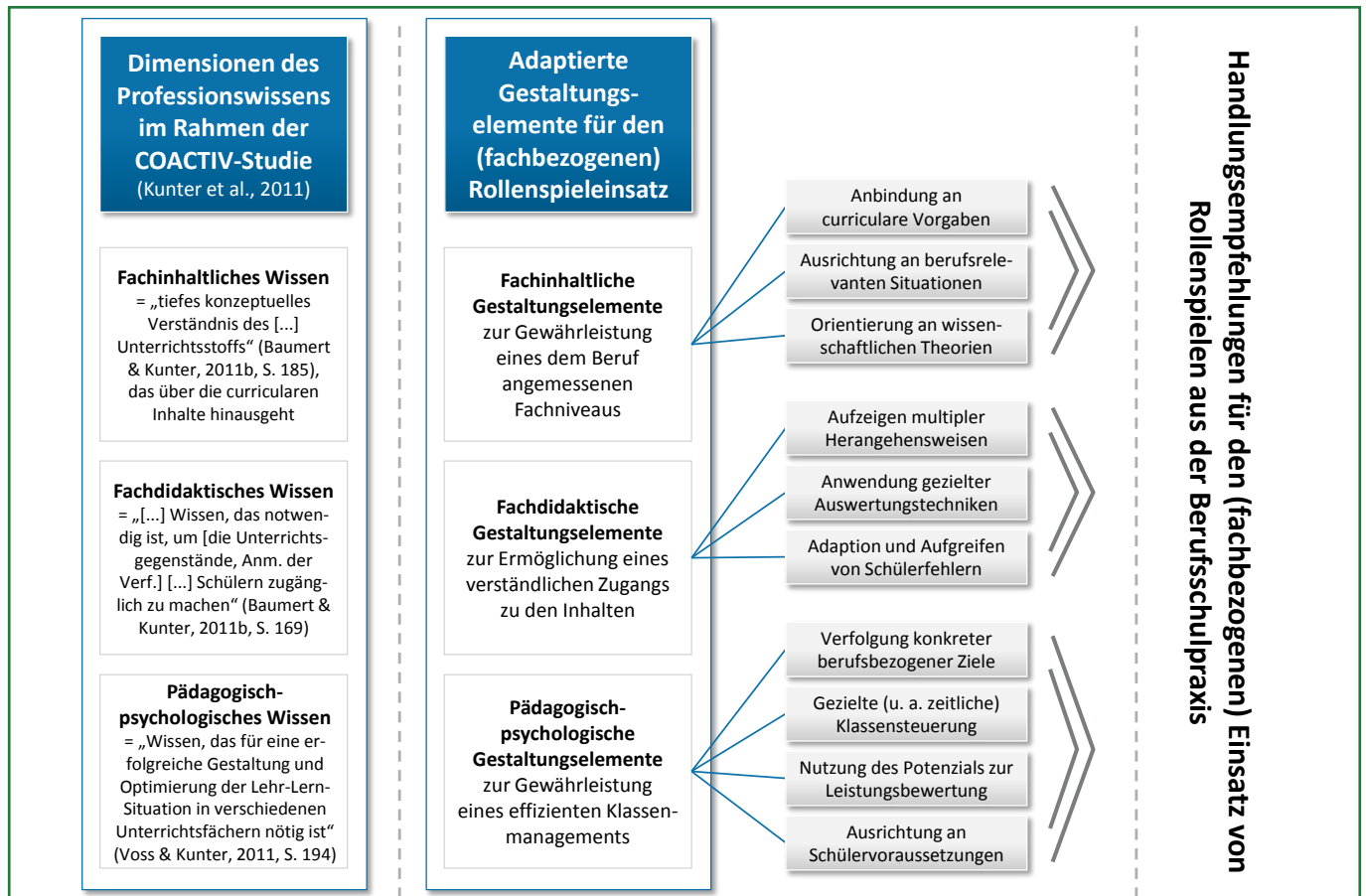


Abb. 2: Adaption des Professionsmodells der COACTIV-Studie (vgl. hierzu die Übersicht bei BAUMERT/KUNTER, 2011a, S. 33) für die Gestaltung eines (fachbezogenen) Rollenspieleinsatzes

gewählter Ergebnisse und die Konkretisierung dieser zu Handlungsimplicationen (vgl. 4). Abschließend werden die Erkenntnisse zusammengefasst und ein kurzer Ausblick auf zukünftige Forschungsperspektiven gegeben (vgl. 5).

2 Theoretische Fundierung

Im Hinblick auf das verfolgte Erkenntnisziel vermag der Professionalisierungsdiskurs einen empirisch fundierten Ansatz zu liefern, der über eine isolierte Betrachtung didaktischer Lehrwerke hinausgeht. Zur theoretischen Herleitung der einen zielorientiert-fachbezogenen Methodeneinsatz kennzeichnenden Gestaltungselemente lassen sich zunächst jene Wissensfacetten heranziehen, die das professionelle Unterrichtshandeln einer Lehrkraft charakterisieren. Als Bezugspunkt dient hierfür das im Rahmen der COACTIV-Studie (vgl. KUNTER ET AL., 2011) entwickelte und empirisch überprüfte Modell der professionellen Kompetenz von (Mathematik-)Lehrkräften, das sich für die wirtschaftsberufliche Rollenspielthematik adaptieren lässt. Der Beitrag fokussiert insofern das fachinhaltliche, fachdidaktische sowie pädagogisch-psychologische Wissen als jene Bereiche, die das Unterrichtshandeln entscheidend zu bestimmen vermögen (vgl. hierzu insbesondere BAUMERT/KUNTER, 2011a, S. 41). Das Modell fungiert hierbei als Heuristik mit der Intention, den Forschungsgegenstand zu strukturieren und Faktoren abzuleiten, die das Gelingen des Methodeneinsatzes theoretisch beeinflussen. Das bei der Adaption des Professionsmodells gewählte Vorgehen und die zunächst daraus resultierten Gestaltungselemente lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Abb. 2):

Die Forschungsgruppe um Kunter et al. definiert das **fachinhaltliche Wissen** (Fachwissen) einer Lehrkraft als „tiefes konzeptuelles Verständnis des [...] Unterrichtsstoffs“ (BAUMERT/KUNTER, 2011b, S. 185). Demnach impliziert der Bereich eine sichere Beherrschung der Unterrichtsgegenstände und übersteigt die alleinige Kenntnis der curricularen Inhalte (vgl. ebd., 2011a, S. 37). Da die Bereitstellung eines fachlich angemessenen Niveaus auch im Hinblick auf eine zielorientierte Methodenanwendung von Bedeutung ist, erscheint für den Rollenspieleinsatz eine detaillierte Auseinandersetzung mit den fachlich relevanten Bezugspunkten erforderlich, die über die in den Lehrplänen und Prüfungskatalogen verankerten Inhalte hinausgehen. Die Forderung nach einer adäquaten fachwissenschaftlichen Legitimierung der Unterrichtsziele und -inhalte aufgreifend (vgl. MEYER, 2003, S. 259), bedarf es über die curriculare Verankerung hinaus einer Ausrichtung an den berufsrelevanten (prospektiven) Verwendungssituationen sowie einer Anbindung an die Erkenntnisse und Theorien der zugrundeliegenden Wissenschaftsdisziplinen (vgl. Abb. 2).

Das **fachdidaktische Wissen** wird im Rahmen der COACTIV-Studie definiert als „jenes [...] Wissen, das notwendig ist, um [die Unterrichtsgegenstände, Anm. der Verf.] [...] Schülern zugänglich zu machen“ (BAUMERT/KUNTER, 2011b, S. 169) und wird anhand von drei Facetten spezifiziert. Während das *Wissen über Erklären und Repräsentieren* die instruktionsbezogene Komponente des didaktischen Dreiecks widerspiegelt, reflektieren das *Wissen über Schülerfehler und -schwierigkeiten* sowie das *Wissen über das multiple Lösungspotenzial von Aufgaben* die Schüler- und die Inhaltsdimension (vgl. KRAUSS ET AL., 2011, S. 157). Obschon sich die Struktur eines lernfeldorientierten Berufs-

schulunterrichts von dem Unterrichtsaufbau im Fach Mathematik abhebt, lassen sich hieraus Charakteristika ableiten, die bei einer fachbezogenen Anwendung von Rollenspielen aus fachdidaktischer Sicht insofern relevant sind, als sie einen verständlichen Zugang zu den Inhalten zu begünstigen vermögen.

Auch wenn sich die Lehrperson in einigen Phasen des Rollenspiels, insbesondere in der Spielphase (vgl. Abb. 1), bewusst zurücknehmen sollte, hat sie dafür Sorge zu tragen, dass die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerngegenstand in einer verständlichen Weise gelingt. Dass die Methode einen relevanten Lernbeitrag leistet, der auch die Förderung fachlicher Kompetenzen umfasst, ist spätestens in der Auswertungsphase sicherzustellen. An dieser Stelle ist es von Bedeutung, dass die Schülerinnen und Schüler die Inhalte verstehen und spätestens hier sind potenziell aufgetretene Fehler und Missverständnisse zu beseitigen (vgl. ebd., S. 111 f.). Um dies zu gewährleisten, bedarf es gezielter Interventionen durch die Lehrkraft. Dies umfasst bei einem Rollenspiel u. a. eine durchdachte Anwendung von Fragetechniken (vgl. SCHALLER, 2001, S. 165). Vor dem Hintergrund, dass im Idealfall auch die beobachtenden Schülerinnen und Schüler eine aktive, mitdenkende Rolle einnehmen, kann auch der Beobachtungsbogen ein relevantes Interventionsinstrument darstellen, das sich als Lehrperson zur Verdeutlichung der Inhalte heranziehen lässt. Dieser sollte nach Möglichkeit konkrete Fragen enthalten, die sich im Einklang mit den verfolgten Zielen befinden (vgl. DRUMM, 2007, S. 81). Mit dem Einsatz durchdachter Auswertungstechniken können die im Rollenspiel thematisierten Sachverhalte folglich auf eine angemessene Weise verständlich gemacht werden. Dadurch lässt sich systematisch der Gefahr entgegenwirken, „dass die Spielfreude zum wichtigsten Auswertungskriterium [...] definiert wird“ (SCHALLER, 2001, S. 142). In welchem Ausmaß die Lehrkraft in der vornehmlich schülerzentrierten Spielphase fachlich eingreift, hängt nicht zuletzt davon ab, inwieweit das Aufzeigen charakteristischer fachbezogener Fehler erwünscht ist. Dies sollte sie wiederum in Abhängigkeit von der spezifischen Thematik und den damit einhergehenden Schwierigkeiten entscheiden. Letztere sind bei der methodischen Gestaltung bestmöglich zu berücksichtigen, um diese als „didaktische Chance“ (KRAUSS ET AL., 2011, S. 139) verwertbar machen zu können.

Die Möglichkeit, im Rahmen von Rollenspielen verschiedene Verhaltensweisen erproben zu lassen, verweist auf das methodische Potenzial zum Aufzeigen multipler Lösungsoptionen. Dieses lässt sich u. a. anhand einer bewussten Variation der Arbeitsaufträge ausschöpfen, wobei hier in Anlehnung an die COACTIV-Studie primär auf die in den Arbeitsmaterialien enthaltenen Aufgabenstellungen abgehoben wird. Um den Lernenden die Gegenstände in einer angemessenen Weise zugänglich zu machen, ist z. B. die Wahl eines eher offenen Aufgabenformats bei der Konzeption der Rollenkarten oder des Ausgangsszenarios denkbar, das einen gewissen Handlungsspielraum bei der Ausführung des Rollenspiels bietet (vgl. hierzu Abb. 1, Rollenspielvarianten). Das Aufdecken der mit dem jeweiligen Lösungsansatz verbundenen Vor- und Nachteile sollte am Ende zu einem deutlicheren Verständnis der adressierten Inhalte und einem durchdachteren Einsatz im Berufsalltag beitragen. Abschließend lassen sich aus diesen Überlegungen modellhaft drei Charakteristika ableiten, die bei einer zielgerichteten Methodenanwendung aus fachdidaktischer Sicht zu berücksichtigen sind. Sie werden zusammengefasst als die Antizipation und das bewusste Aufgreifen fachbezogener Schülerfehler, die Anwendung gezielter Auswertungstechniken und das Aufzeigen

multipler Lösungswege durch eine Variation der Arbeitsmaterialien, resp. Aufgabenstellungen (vgl. Abb. 2).

Die Facetten des **pädagogisch-psychologischen Wissens** beanspruchen fachunabhängig Gültigkeit und stellen somit auf die allgemein zu berücksichtigenden Elemente der Unterrichtsgestaltung ab (vgl. KRAUSS ET AL., 2011, S. 142). Die einzelnen Komponenten, die sich auf das *Wissen über Unterrichtsmethoden, eine effiziente Klassenführung, eine adäquate Leistungsbeurteilung sowie die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler* beziehen, lassen sich ebenfalls für die Rollenspielthematik fruchtbar machen. Relevant erscheinen in diesem Kontext die Verfolgung konkreter Zielsetzungen, eine gezielte Klassensteuerung zur Maximierung der effektiven Lernzeit und die Nutzung des methodischen Potenzials zur Bewertung der Schülerleistung. Wichtig ist zudem eine Ausrichtung des Rollenspiels an den schülerbezogenen Lernvoraussetzungen (vgl. Abb. 2). In Bezug auf den letzten Aspekt ist etwa die Relevanz hervorzuheben, die der Beachtung der individuellen Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler zukommt (vgl. hierzu u. a. HEIMANN, OTTO/SCHULZ, 1965; KLAFFKI, 1991). Um ein Rollenspiel zielführend einsetzen zu können, ist in Anlehnung an VOSS/KUNTER (2011, S. 203) eine Auseinandersetzung mit den kognitiven und motivationalen Eingangsbedingungen unabdingbar. So sollte eine zielorientierte Anwendung zum einen bestmöglich an dem individuellen kognitiven Vorwissen ausgerichtet sein. Im Idealfall mündet ein entsprechendes Vorgehen in eine gezielte Binnendifferenzierung, in dessen Rahmen die gesamte Lerngruppe auf dem jeweils erforderlichen Anspruchsniveau i. S. einer gezielten kognitiven Aktivierung zu verständnisvollem Lernen angeregt wird (vgl. u. a. LEUDERS/HOLZÄPFEL, 2011, S. 217). Zum anderen ist die Gewährleistung einer geschützten und kritikfreien Lernatmosphäre, die ein offenes und angstfreies Agieren unterstützt, speziell bei der Rollenspielmethode von großer Bedeutung. Nicht umsonst wird in zahlreichen Lehrbüchern die Einfühlungs- und Motivationsarbeit hervorgehoben, die eine Lehrkraft zu Beginn der methodischen Anwendung zu leisten hat (vgl. u. a. VAN MENTS, 1985, S. 62; SCHALLER, 2001, S. 7 f./S. 118 f.; MEYER, 2007, S. 360). Die Methode erfordert die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, die es im Vorfeld herzustellen gilt, um eine fachbezogene Anwendung zu ermöglichen. Eine adäquate Zielverständigung i. S. einer „Rückversicherung, ob [die] Schüler die Ziele für sich als Aufgaben und Probleme zu formulieren [vermögen] und Bereitschaft, Interesse und Engagement zu ihrer Realisierung vorsehen [können]“ (KECK, 1983, S. 91), ist hierbei als sinnvoll zu erachten. Dies beinhaltet eine Klärung der an das Rollenspiel gestellten Schülererwartungen und eine Abstimmung dieser mit den eigenen (Lehr-)Zielen. So ist es speziell bei handlungsorientierten Methoden wie dem Rollenspiel, in dessen Zentrum die Lernenden als „aktive und handelnde Subjekte“ (MEYER, 2013, S. 90) stehen, erforderlich, „eine strukturelle Übereinstimmung zwischen [den] Lehrzielen und den Handlungszielen der Schüler herzustellen“ (ebd.).

3 Forschungsdesign

Einen Feldzugang, der das notwendige Expertenwissen zur Verfügung zu stellen verspricht, bietet der Berufsschulunterricht angehender Bankkaufleute und Kaufleute im Einzelhandel. So lassen beide Ausbildungsberufe aufgrund ihrer beratungsintensiven beruflichen Handlungssituationen und der

Gestaltung der mündlichen Abschlussprüfungen das Aufkommen eines fachbezogenen Methodeneinsatzes in der Berufsschule vermuten (vgl. hierzu BMJV, 1997; BMWi, 2009). Die Auswahl von zwei Ausbildungsberufen erfolgte zudem mit der Intention, potenzielle Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Ausgestaltung des methodischen Arrangements aufzudecken, die sich aus den jeweiligen fach- bzw. berufsbezogenen Besonderheiten ergeben können.

Dass sich die beiden Berufsfelder voneinander abheben, geht bereits aus den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen hervor. Im Gegensatz zum Einzelhandelsbereich stellt die Anwendung berufsspezifischer Fachinhalte bei der Durchführung von Beratungsgesprächen in der Bankausbildung einen für die gesamte Lerngruppe verpflichtenden Bestandteil dar. So zählt es für jeden Auszubildenden zu den obligatorischen Tätigkeitsfeldern, Kunden bei der Wahl einer geeigneten Konto- oder Zahlungsart zu beraten oder sie über verschiedene Anlagemöglichkeiten zu informieren (vgl. BMJV, 1997, S. 6 ff.). Im Einzelhandel ist die Anwendung beratungsbezogener Fachkenntnisse hingegen nicht für jeden Auszubildenden in der gleichen Weise verpflichtend. Vielmehr besteht hier die Möglichkeit, unterschiedliche Ausbildungsschwerpunkte i. S. von Wahlqualifikationseinheiten zu setzen (vgl. BMWi, 2009, S. 671 f.). Die Bereiche „Beratung und Verkauf“ sowie „Beratung, Ware, Verkauf“ stellen lediglich Möglichkeiten dar, die über den verpflichtenden Grundlagenteil hinaus gewählt werden können. Es zeichnet sich folglich die Tendenz ab, dass das in den Beratungsgesprächen anzuwendende und somit zu vermittelnde Fachwissen im Bankbereich vergleichsweise umfangreicher ist. Dies geht einher mit den unterschiedlichen kognitiven Eingangsbedingungen der Lerngruppen: Während für die Ausbildung im Einzelhandel zumeist ein Hauptschulabschluss oder mittlerer Bildungsabschlusses genügt, ist für die Aufnahme einer Bankausbildung häufig die Hochschulreife erforderlich (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT, 2015a; 2015b). Analog zu diesen Überlegungen ist anzunehmen, dass auch die Gestaltung des Methodeneinsatzes in der Schulpraxis variiert, was eine Gegenüberstellung der Berufe als besonders wertbringend erscheinen lässt. Vor diesem Hintergrund ist eine Befragung jener Berufsschullehrkräfte erforderlich, die in den beratungsintensiven Lernfeldern im Banken- oder im Einzelhandelsbereich tätig sind. Um dies zu gewährleisten, erfolgte bei der Expertenauswahl eine gleichwertige Berücksichtigung beider Ausbildungsberufe.

Um den Rollenspieleinsatz im Hinblick auf seine konkrete Ausgestaltung beleuchten zu können, wurden sechs Lehrkräfte an drei berufsbildenden Schulen befragt, die mit der methodischen Anwendung bereits umfassende berufspraktische Erfahrungen gesammelt und im Zuge dessen fundierte Kenntnisse bezüglich einer fachbezogenen Konzeption entwickelt haben. Drei der befragten Lehrpersonen sind als Fachleiter im Bereich Wirtschaft und Verwaltung tätig; die Auswahl der weiteren Interviewpartner erfolgte auf Empfehlung dieser Fachleiter.

Für die Expertenbefragung wurde ein Vorgehen gewählt, das in seinem Kern an dem von UWE FLICK (2006, 2011) entwickelten episodischen Interview angelehnt ist. Dieser Erhebungsform liegt die Annahme zugrunde, dass die Erfahrungen eines Subjekts hinsichtlich eines Gegenstandsbereichs in Form narrativ-episodischer sowie semantisch-begrifflicher Wissensbestandteile abgespeichert und erinnert werden (vgl. ebd., 2006, S. 222). Mit der kombinierten Erfassung von situationsspezifischem und abstrahiertem Wissen vereint das episodische Interview die Merkmale einer offe-

nen Erzählaufforderung mit den Charakteristika einer gezielten Befragung (vgl. ebd., 2011, S. 273). Auf der Basis der theoretischen Modellierung wurde ein Gesprächsleitfaden erstellt, der hinsichtlich der folgenden Themenbereiche Erzählanregungen wie auch gezielte Fragen umfasst: 1. Die mit dem Rollenspieleinsatz verfolgten Zielsetzungen als Ausgangsbasis für die Gestaltung des methodischen Arrangements⁴, 2. Das Arrangement der Gestaltungselemente sowie 3. Mögliche Umsetzungsschwierigkeiten und der Umgang mit diesen. Der Fokus lag auf dem zweiten Fragenkomplex, der darauf ausgerichtet ist, die bei einem fachbezogenen Rollenspieleinsatz praktizierte Gestaltungsweise der Lehrkräfte zu beleuchten. Die aus dem Professionsmodell adaptierten fachinhaltlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Elemente (vgl. Kap. 2 bzw. Abb. 2) fungieren hierbei als heuristischer Bezugsrahmen, der erste Hinweise auf gestaltungsrelevante Faktoren liefert. Da aufgrund der Komplexität der Thematik und der Unterschiede in den betrachteten Ausbildungsberufen anzunehmen ist, dass die Zusammenhänge in der Praxis verzweigter sind, sollten mit der Befragung auch Aspekte aufgedeckt werden, die erst in der Unterrichtspraxis aufgrund spezifischer Bedingungsfelder ersichtlich werden. Im Anschluss an die Interviews wurden die Gespräche mit Hilfe des Datenverarbeitungsprogramms MAXQDA transkribiert und kategorienbezogen kodiert. Um den zentralen Prinzipien der theoriegestützten und zugleich offenen Herangehensweise bei der Interviewauswertung Rechnung tragen zu können (vgl. KAISER, 2014, S. 6 ff.), wurde ein

Vorgehen gewählt, das die bei MAYRING (2015, S. 68) vorgestellten Verfahren der deduktiven Kategorienanwendung und induktiven Kategorienbildung kombiniert (vgl. Abb. 3).

Grundlage für die Kategorisierung waren die aus dem Professionsmodell abgeleiteten Gestaltungselemente. Im Zuge der Auswertung wurden diese anhand des Gesprächsmaterials weiterentwickelt, bis ein mehrstufiges Strukturierungsraster entstanden ist. Dieses umfasst neben den fachinhaltlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Gestaltungselementen auch die in den Interviews artikulierten lehrer- und schülerbezogenen Eingangsvoraussetzungen i. S. von „Kontextfaktoren“, wobei hierunter auch die mit dem Rollenspieleinsatz verfolgten Zielsetzungen gefasst wurden. Während die theoretische Modellierung die deduktive Seite widerspiegelt, liefern die Aussagen der befragten Expertinnen und Experten folglich den induktiven Zugang. Abschließend wurden die auf diese Weise hervorgebrachten Ergebnisse in Handlungsempfehlungen überführt.

4 Ausgewählte Befragungsergebnisse und Handlungsempfehlungen

4.1 Advance Organizer: Handlungsempfehlungen

Eine Übersicht abgeleiteter Handlungsimplicationen lässt sich Abb. 4 entnehmen. Hierbei wird ersichtlich, wie sich die

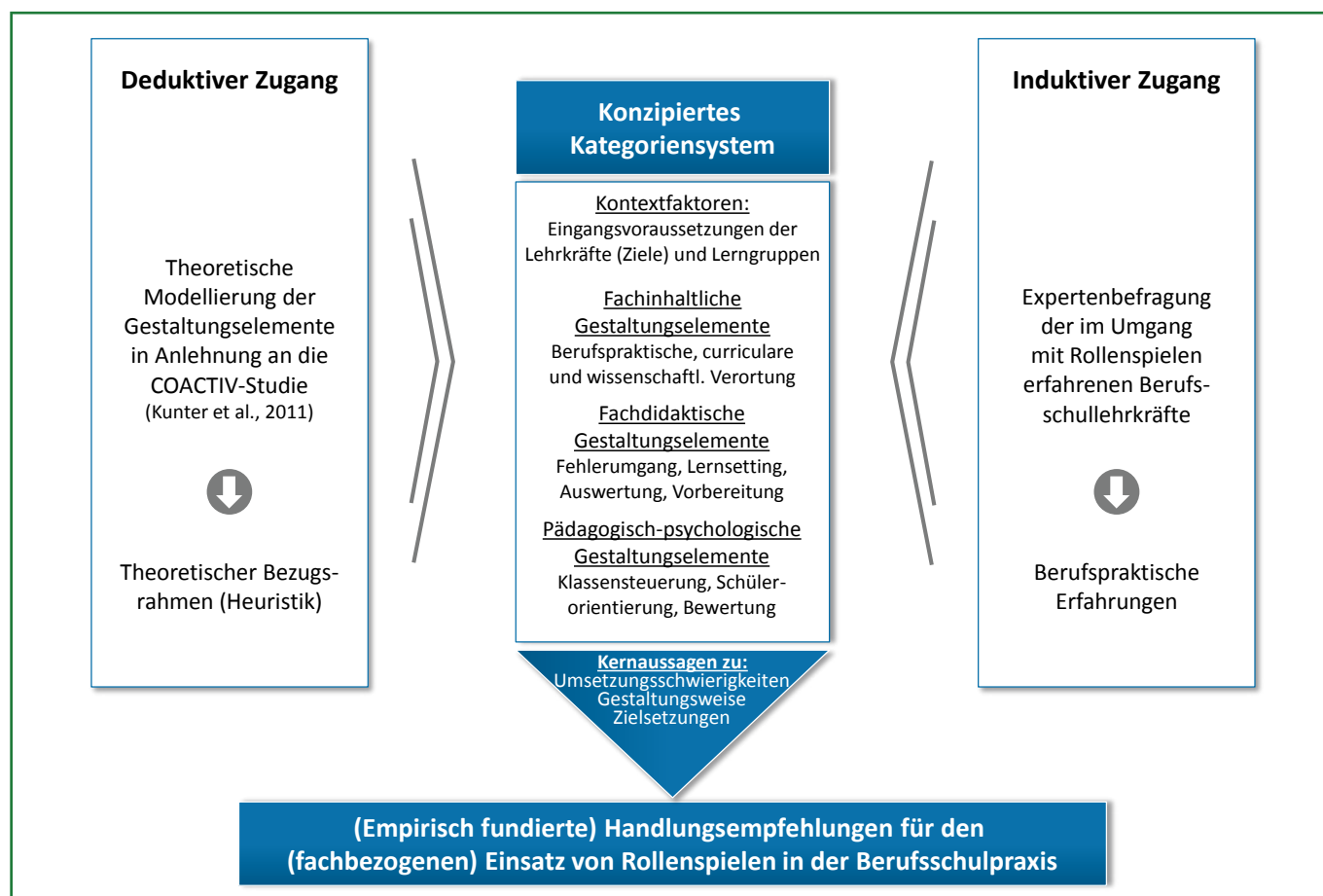


Abb. 3: Zugrunde gelegtes Forschungsdesign – Kombination aus deduktiver Kategorienanwendung und induktiver Kategorienbildung

Hinweise den theoretisch in Anlehnung an die COACTIV-Studie modellierten und im Zuge der Auswertung weiterentwickelten Elementen zuordnen lassen. Vorgenommene (zentrale) Modifikationen sind in der Grafik farblich gekennzeichnet. Wie hieraus hervorgeht, haben sich insbesondere im Hinblick auf die fachdidaktische Dimension Modifikationen ergeben, was aufgrund der abweichenden wirtschaftsberuflichen Unterrichtsstruktur im Vergleich zum Mathematikunterricht als plausibel einzustufen ist.

Nach diesem einleitenden Überblick in Form eines Advance Organizers stehen in den folgenden Unterpunkten die exemplarische Darstellung ausgewählter Befragungsergebnisse und deren Spezifizierung zu Handlungsempfehlungen im Zentrum. Inhaltlich liegt das Hauptaugenmerk hierbei auf den von den Lehrkräften verfolgten Intentionen (vgl. 4.2) sowie jenen Gestaltungsaspekten, die sich auf die Auswertung des Spielgeschehens (vgl. 4.3), den konstruktiven Umgang mit Schülerfehlern (vgl. 4.4) und die Ausrichtung des Methodeneinsatzes an den Eingangsbedingungen der Lerngruppen beziehen (vgl. 4.5).

4.2 Verfolgung konkreter berufsrelevanter Zielsetzungen

Sowohl im Bank- als auch im Einzelhandelsbereich wird die Rollenspielmethode angewandt, um eine Verzahnung mit der beruflichen Praxis zu gewährleisten. Im Vordergrund steht die Schaffung „[sanktionsfreier] Realitäten“ (I, 5), in deren Rahmen eine praktische Umsetzung und Festigung der zu lehrenden Inhalte ermöglicht wird. Darin sehen die befragten Lehrkräfte zugleich das Lernpotenzial, das der Anwendung von Rollenspielen gegenüber einer rein frontalen Vermittlung des Unterrichtsstoffs in der Berufsschule zukommt. Hierzu exemplarisch eine Expertenaussage aus dem Bereich Einzelhandel:

„Nur zu sagen ‚Hier, lies die Seite 13 durch, die zehn Regeln der Warenvorlage, so und jetzt verhältet euch dann später in der betrieblichen Praxis so‘, da lernen die es nicht so richtig, sondern die müssen es schon schaffen.“ (I, 9)

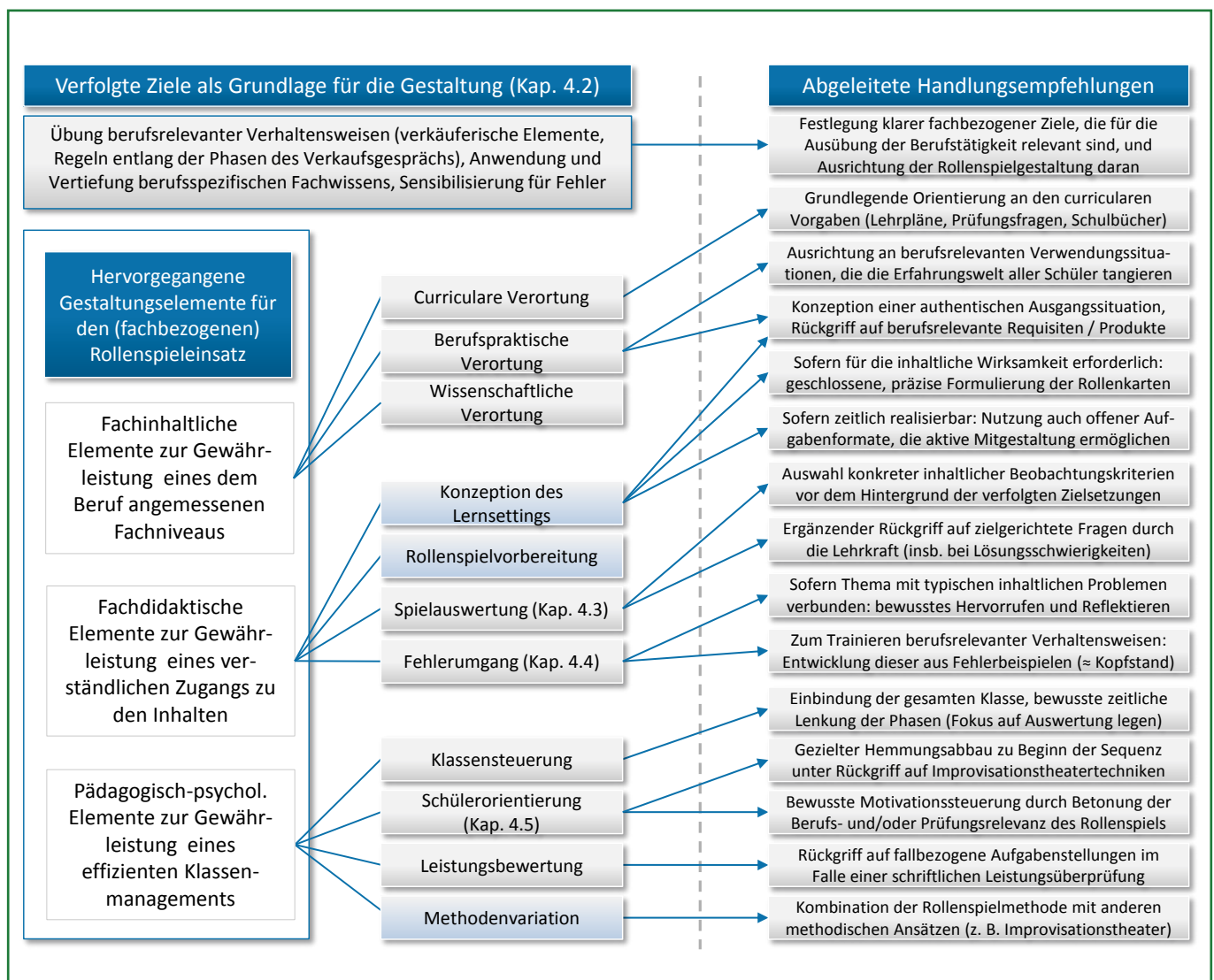


Abb. 4: Advance Organizer der Handlungsimplicationen

Gleichwohl haben sich im Zuge der Expertenbefragung im Hinblick auf die verfolgten Ziele auch berufsabhängige Variationen ergeben: Während in den verkaufsintensiven Lernfeldern der Einzelhandelsausbildung die Einübung berufsrelevanter Verhaltensweisen im Rahmen der Verkaufskunde im Vordergrund steht, wird im Kontext der Bankausbildung primär auf die Vertiefung spezifischen Fachwissens (z. B. in Bezug auf vermögenswirksame Leistungen oder Wertpapiere) abgehoben. Im Einzelhandel wird in erster Linie darauf abgezielt, die Schülerinnen und Schüler über die Durchführung und Beobachtung von Rollenspielen für den Ablauf eines Verkaufsgesprächs und die in den einzelnen Phasen einzuhaltenden Regeln sowie charakteristischen Fehler zu sensibilisieren. Dahingegen treten verkäuferische Elemente im Rahmen der Bankausbildung eher in den Hintergrund. Hierzu exemplarisch die Aussage einer Lehrkraft, die den Unterschied zwischen den Berufen herausstellt:

„Ich habe nicht so wie im Einzelhandel, wo es wirklich darum geht, gezielt [...] verkäuferische Elemente... Das haben Sie relativ wenig im Bankbereich, also im Bankbereich ist das so gut wie gar nicht vorgesehen. Das ist einfach mein Hobby hier zufällig.“ (II, 123)

Die Schulung sozialer Kompetenzen wird von den befragten Lehrpersonen in beiden Ausbildungsberufen aufgrund ihrer berufspraktischen Relevanz ebenfalls intendiert. Diesbezüglich wurde von Seiten der befragten Expertinnen und Experten insbesondere über den Abgleich von Selbst- und Fremdbild sowie allgemein von Offenheit und Teamfähigkeit gesprochen. Die Förderung dieser Kompetenzdimensionen erfolgt jedoch vielmehr additional, indem sich die Lernenden etwa für die Methode öffnen, die anzuwendenden Inhalte in Gruppen erarbeiten oder ihr eigenes Handeln in der Auswertungsphase reflektieren.

Insgesamt wird sichtbar, dass die Zielsetzungen in beiden Ausbildungsfeldern klare berufsspezifische Bezüge und eine eindeutige Objektreferenz in Form berufsbezogener Sachinhalte (vgl. FÜRSTENAU, 2008, S. 191 f.) aufweisen. Mit dem Bewusstsein über die verfolgten Absichten ist übereinstimmend mit VAN MENTS (1985, S. 24) eine entscheidende Basis für einen zielgerichteten Methodeneinsatz geschaffen. Es ergibt sich folgende Handlungsimplication:

- Von zentraler Bedeutung bei der Gestaltung eines fachbezogenen Rollenspieleinsatzes ist die vorherige Festsetzung klarer fachbezogener Zielsetzungen, die auf die Bewältigung konkreter berufsbezogener Situationen abheben. Die Schwerpunkte können berufsspezifisch variieren; sie können sich zum einen auf die gezielte Übung berufsrelevanter Verhaltensweisen i. S. von verkäuferischen Elementen entlang der Phasen eines Verkaufsgesprächs und/oder die Vertiefung spezifischen Fachwissens beziehen.

4.3 Fokussierung einer zielgerichteten Auswertung des Spielgeschehens

Als eines der wichtigsten Gestaltungsmerkmale eines fachbezogenen Rollenspieleinsatzes lässt sich die inhaltliche Auswertung des Spielgeschehens betrachten, die im Idealfall

unmittelbar an die Spielphase anknüpft. So wird interviewübergreifend das Erfordernis einer adäquaten inhaltlichen Spielwertung hervorgehoben, da diese „ja eigentlich das Wichtige ist“ (I, 135). In dieser Phase erfolgt die für einen zielführenden Methodeneinsatz entscheidende Rückkopplung mit den verfolgten Zielen, wobei in Übereinstimmung mit VAN MENTS (1985, S. 111) die Lernabsicht hervortritt. Dies wird primär anhand der von den Expertinnen und Experten für die Beobachtung und Auswertung gewählten Kriterien sichtbar. Unabhängig davon, ob die Beobachtungsaufträge mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet oder von der Lehrperson vorgegeben werden, umfassen sie in beiden Berufsfeldern gezielt inhaltliche Aspekte, die auf eine präzise Analyse des Spielgeschehens abheben und sich im Einklang mit den intendierten Zielen befinden. Insbesondere die Auswertung der im Bankbereich erfolgenden Rollenspiele zielt auf eine tiefe fachbezogene Durchdringung der jeweils fokussierten Thematik ab. Die im Kontext der einzelhandelsbezogenen Verkaufskunde beschriebenen Kriterien weisen jedoch ebenfalls einen konkreten Fach- bzw. Berufsbezug auf und lassen einen klaren Rückschluss auf die in diesem Bereich verfolgten Zielsetzungen zu. Richtungsweisend sind hier die Regeln, die ein adäquates Verkäuferverhalten in den Gesprächsphasen kennzeichnen, wie sich anhand der folgenden Aussage illustrieren lässt:

„Und dann gibt es eine zweite Auswertungsphase, [...] was ja eigentlich das Wichtige ist, nämlich die Auswertung jetzt inhaltlich. Nämlich was ziehen wir denn jetzt raus für unser Thema? Nämlich ‚Wurde jetzt tatsächlich da gut verkauft in der Verkaufsargumentationsphase, Phase 4?‘ Oder ‚Welche Fehler wurden gemacht oder welche Regeln wurden nicht angewandt?‘ Und das ist ja eigentlich das Wichtige, ‚Jetzt guckt mal auf euren Bogen.‘“ (I, 135)

An dieser Stelle wird deutlich, dass dem Beobachtungsbogen als Träger der Auswertungskriterien bei einem zielführenden Rollenspiel eine zentrale Funktion zukommt. Da mit der Wahl des Analyseinstruments ferner eine Einbindung der Lerngruppe und ein möglichst störungsfreier Unterrichtsverlauf gewährleistet werden, lässt sich der Bogen zudem als ein Werkzeug zur Sicherstellung einer effizienten Klassenführung betrachten. Insgesamt geht der gezielte Einsatz des Beobachtungsbogens folglich als relevantes Gestaltungselement hervor, das den Verstehensprozess der Schülerinnen und Schüler und den zielorientierten Charakter auch zukünftiger Rollenspiele entscheidend zu beeinflussen vermag. Eine Erklärungs- oder Repräsentationstechnik i. S. der COACTIV-Studie stellt der Beobachtungsbogen jedoch nicht dar, was zugleich die hiervon abweichend gewählte Bezeichnung als *Analyseinstrument* erklärt. Zuletzt wird interviewübergreifend darauf hingewiesen, dass die Auswertung in eine Ergebnisfixierung, zum Beispiel in Form eines Tafelbilds, mündet. Auf diese Weise werde „das Problem, die Ergebnisse aus dem Rollenspiel zu sichern“ (II, 35), gelöst. Abschließend lassen sich in Bezug auf die Spielauswertung die folgenden Handlungsempfehlungen ableiten:

- Der inhaltlichen Auswertung ist bei der Umsetzung des Rollenspiels ein hohes Maß an Aufmerksamkeit zu schenken; ein weitgehender Verzicht auf diese Phase kann den zielführenden (fachbezogenen) Charakter des Methodeneinsatzes beeinträchtigen oder prinzipiell in Frage stellen.

- Als Grundlage für die Auswertungsphase sind die Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler heranzuziehen. Diese sollten anhand eines kriteriengeleiteten Beobachtungsbogens inhaltlich strukturiert werden. Die Auswahl der Kriterien ist vor dem Hintergrund der verfolgten Ziele zu treffen und sollte sich analog zur Zielsetzung auf die Bewältigung konkreter berufsbezogener Situationen beziehen.
- Ein Rollenspieleinsatz erfordert zugleich eine ausreichend konkrete Formulierung sowie sinnvolle Anordnung der Beobachtungsaufträge. Es bietet sich an, den Verlauf der Auswertungsphase an dieser Struktur auszurichten. Gezielte Fragen durch die Lehrkraft können die Phase unterstützen; sie sind insbesondere im Falle von Lösungsschwierigkeiten zu empfehlen.
- Um die Eindrücke der Schülerinnen und Schüler für die Auswertung nutzen zu können, ist die Phase unmittelbar an das Spielgeschehen anzuknüpfen. Den Abschluss bildet die Sicherung der generalisierten Ergebnisse (z. B. in Form eines Tafelbilds).

4.4 Verfolgung eines konstruktiven Umgangs mit Schülerfehlern

Fruchtbare Erkenntnisse bezüglich der Gestaltung eines fachbezogenen Rollenspieleinsatzes liefern ferner die ExpertInnenaussagen über den praktizierten Umgang mit Schülerfehlern. Interessant erscheinen primär jene Befunde, die auf eine *gezielte* Arbeit mit charakteristischen Schülerfehlern hindeuten. Diesbezüglich gehen aus dem Gesprächsmaterial verschiedene Herangehensweisen hervor, die in dem vorliegenden Beitrag als „explizite“ und „implizite Fehlerintegration“ bezeichnet werden. Letztere bezieht sich auf das Antizipieren und bewusste (jedoch *unangekündigte*) Hervorrufen charakteristischer inhaltlicher Herausforderungen durch eine gezielte Ausrichtung der Spielphase. Dies erfolgt in Bezug auf „bestimmte inhaltliche Knackpunkte, wo die Schüler dann Fehler machen“ (IV, 50). Die in der Spielphase im Idealfall durch die Akteure hervorgebrachten Fehler fungieren sodann als Anknüpfungspunkte für die Auswertung, um ein möglichst tiefes Verständnis der Inhalte zu erreichen. Das hier beschriebene Vorgehen lässt sich anhand der folgenden Aussage veranschaulichen:

„Ja, gezielt, mache ich gezielt. [...] also im Prinzip lege ich die Fälle auch so ein bisschen darauf an, dass die Schüler einen möglichen Fehler machen. Und wenn die ihn dann machen, freue ich mich innerlich. Weil dann sehe ich nämlich auch ‚Jetzt haben wir hier einen Anknüpfungspunkt, um genau diesen inhaltlichen Knackpunkt herauszuarbeiten.‘“ (IV, 50)

Im Falle eines Nichtauftretens der antizipierten Fehler, so führt der Experte seine Erzählung weiter aus, wird die Thematik dennoch besprochen, indem durch die Lehrkraft auf die möglichen Fehler hingewiesen und zugleich aufgegriffen wird, „warum [...] sie den jetzt nicht gemacht [haben] oder warum [...] man den machen [könnte]“ (IV, 50).

Als eine Art explizite Fehlerintegration lässt sich hingegen die Entwicklung positiver Verhaltensweisen aus Fehlerbeispielen

bezeichnen, auf die vier der sechs Expertinnen und Experten bereits zurückgegriffen haben. Im Gegensatz zur impliziten Fehlerintegration erhalten die Schülerinnen und Schüler hierbei die Anweisung, Fehler (i. S. der Kopfstandmethode; vgl. hierzu u. a. HUGENSCHMIDT/TECHNAU, 2002, S. 93 – 99) in das Rollenspiel einzubauen:

„[...] und dann kriegen sie [...] die Aufgabe: ‚Ihr dürft jetzt noch einmal, nein, ihr sollt sogar einmal etwas machen, was ihr später nie mehr machen sollt oder dürft: ihr sollt jetzt Fehler machen. [...] Konzipiert schriftlich ein Rollenspiel, eine Aufgabe soll alle acht Phasen enthalten, und ihr sollt in jeder Phase mindestens einen Fehler einbauen [...]. Und das führt bitte auf.‘“ (I, 62)

Diese Strategie kommt zumeist am Anfang der Sequenz mit dem Ziel zum Einsatz, die Auszubildenden für die zentralen Fehler, die im Verkaufsgespräch auftreten können, zu sensibilisieren und über diese Auseinandersetzung zu einer Erweiterung ihres Verhaltensrepertoires beizutragen. Hierzu exemplarisch eine Aussage, die diese Intention konkretisiert:

„So sind sie schonmal generell sensibilisiert, [...] dass man in allen acht Phasen entscheidende Fehler machen kann [...]. Und selbst wenn sie sie machen, ist es schon ein Fortschritt, wenn sie sehen ‚Oh Gott, jetzt habe ich es gerade gemacht‘. Und das ist ja schon die erste Stufe, dass es so ganz langsam beginnt, ins Verhalten über zu gehen. Dann werden sie es, beim nächsten Mal [...] ‚Oh Stopp [...] darf ich nicht machen‘ und beim dritten Mal machen sie es automatisch nicht mehr, wenn dieselben Situationen kommen. Da geht es ja um dieses Verinnerlichen da.“ (I, 72)

Da hierbei von Beginn an eine fehlerfreundliche Lernatmosphäre geschaffen wird, die eine darauf ausgerichtete elaborierte Rückmeldung impliziert (WUTTKE/SEIFRIED, 2012, S. 9), ist auch dieses Vorgehen als konstruktive Arbeit mit Fehlern zu bewerten. Dass diese Strategie primär in den Einzelhandelsklassen angewandt wird, erscheint aufgrund der in diesem Berufsfeld verfolgten Zielsetzungen plausibel (vgl. Kap. 4.2). Abschließend bleibt festzuhalten, dass beide Herangehensweisen (implizit und explizit) in Anlehnung an KRAUSS ET AL. (2011, S. 139) eine gezielte Fehlerantizipation und -analyse durch die Lehrkraft erfordern. In Bezug auf den Umgang mit Schülerfehlern ergeben sich die folgenden Handlungsimplikationen:

- Vor dem Hintergrund ihres didaktischen Potenzials sollte ein zielführender Rollenspieleinsatz eine bewusste Arbeit mit Schülerfehlern beinhalten. Dies impliziert zunächst eine korrekte Fehlerantizipation durch die Lehrkraft.
- Im Falle konkret identifizierbarer, inhaltlicher Schwierigkeiten, die mit einer Thematik prototypisch verknüpft sind, bietet es sich an, das Rollenspiel inhaltlich so auszulegen, dass die Problematik im Spielverlauf hervortritt. Diese gilt es im Anschluss gezielt aufzugreifen und konstruktiv zu reflektieren.
- Sofern auf das Verinnerlichen berufsbezogener Verhaltensweisen abgezielt wird, ist es sinnvoll, diese aus Fehlerbeispielen zu entwickeln, die von den Schülerinnen und Schülern in einem Spieldurchlauf selbst eingebaut und/oder

erfahren werden. Für eine erste Konfrontation bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler mittels expliziter Hinweise auf potentielle Fehlerquellen heranzuführen.

4.5 Ausrichtung an den Bedingungen der Lernenden

Besonders relevante Hinweise für die Gestaltung eines ziel-führenden Rollenspiels liefern aus pädagogisch-psychologischer Sicht zudem die Aussagen über die Ausrichtung des Methodeneinsatzes an den Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Dieser Zusammenhang wurde bereits u. a. in den didaktischen Modellen von Heimann, OTTO/SCHULZ (1965) und KLAFFKI (1991) herausgestellt und lässt sich anhand unserer Befunde bestätigen. So scheint die Mehrheit der aus den Interviews hervorgehenden Gestaltungsunterschiede auf berufsspezifisch bedingte Differenzen in den Eingangsbedingungen der Lerngruppen zurückzuführen zu sein.

Diese spiegeln sich vor allem in den Wahrnehmungsunterschieden hinsichtlich des Erfordernisses einer gezielten Motivations- und Bereitschaftssteuerung in dem jeweiligen Berufsfeld wider. Die Ergebnisse zeigen, dass es im Rahmen der Einzelhandelsausbildung von zentraler Bedeutung ist, die Auszubildenden zunächst für die Methode „auch ein bisschen zu gewinnen“ (I, 161). Vor dem Hintergrund, dass die „Akzeptanz moderner Methoden“ (I, 103) bei jenen Schülerinnen und Schülern teilweise „noch nicht so groß“ (I, 103) ist, wird eine Notwendigkeit darin gesehen, ihnen die Bedeutung des Rollenspiels nahezulegen:

„[...] es kommen, [...] erste Stunde, sagt man ‚Ja, wir werden auch mit Rollenspielen arbeiten‘ [...] das große ‚Oh!‘. Und dann arbeitet man später damit und dann kommt ‚So machen die das bei uns aber gar nicht‘. Es gibt so einen typischen Argumentationsstrang von Schülerseite, die aus verschiedenen Gründen eben zeigen, dass die Schüler sich da überhaupt nicht reindenken können, warum das jetzt gut ist [...]. Oder auch nicht reindenken wollen. Das sind so typische Argumente, die ich dann erstmal versuchen muss auch zu entkräften.“ (I 38)

Die gering ausgeprägte Bereitschaft in diesem Ausbildungszweig kann entsprechend der in der Rollenspielliteratur aufgezeigten Herausforderungen (vgl. Abb. 1) zum einen auf die oft vorliegenden persönlichkeitsbedingten Hemmungen der noch jungen Schülerinnen und Schüler zurückgeführt werden. Nicht zuletzt aus diesem Grund arbeiten die Lehrkräfte in diesem Berufsfeld zu Beginn gezielt daran, potenzielle Ängste abzubauen.

In einem hohen Ausmaß hängen die Motivationsunterschiede jedoch zum anderen von den betriebsbedingten Differenzen in der berufspraktischen Einsatzhäufigkeit von Verkaufsgesprächen ab. Während im Lebensmittelbereich „kaum Beratungsgespräche“ (III, 29) geführt würden, seien die Schüler im Baumarkt oder Textilgewerbe häufiger mit Beratungssituationen konfrontiert. Die Differenz in den Betriebsformen und Branchen führt daher zu einer „[großen] Matrix unterschiedlichster Varianten mit allen Unterschieden zu den Verkaufsgesprächen und damit letztendlich auch zu [...] der Akzeptanz von Rollenspielen“ (I, 97). Speziell bei heterogenen

Lerngruppen, in denen Auszubildende aus verschiedenen Betriebsformen und Berufszweigen und folglich mit unterschiedlichen motivationalen Lernvoraussetzungen aufeinandertreffen, erweist sich die Bereitschaftserzeugung daher als zentrale Gestaltungskomponente. Hierbei zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Lehrpersonen die Auszubildenden zunächst über eine Darstellung der beruflichen Relevanz von Rollenspielen zu motivieren versuchen. Dies erfordert jedoch ein möglichst differenziertes Intervenieren. Sichtbar wird dies daran, dass die Schülerinnen und Schüler, die in der Betriebspraxis nur wenig Kontakt mit Verkaufsgesprächen haben, für eine mögliche Zukunftsrelevanz entsprechender beruflicher Handlungssituationen sensibilisiert werden. Dass sich eine vorherige Einstimmung der Lerngruppe auf die Methode rentiert, geht aus den Erfahrungsberichten der Lehrkräfte hervor, welche die Wirksamkeit der Strategie als insgesamt positiv bewerten. So nimmt das Erfordernis einer umfassenden Motivationsarbeit mit der Zunahme der rollenspielbezogenen Erfahrungen der Klasse im Verlauf der Ausbildung ab. Ferner scheinen am Ende viele Schülerinnen und Schüler die Relevanz der Rollenspielanwendung erfasst zu haben. Inwiefern dies auch auf den ins Bewusstsein rückenden Bezug zur Abschlussprüfung zurückzuführen ist, kann nicht abschließend bewertet werden. Deutlich wird jedoch, dass die Bereitschaftssteuerung auch über eine Darstellung der Prüfungsrelevanz erfolgt, die dem Rollenspieleinsatz zugeschrieben werden kann. Dies erfolgt jedoch primär bei jenen Jugendlichen, die nicht über die Hervorhebung der beruflichen Relevanz zu gewinnen sind.

Dass eine Motivationsarbeit, wie sie im Einzelhandelsbereich erforderlich ist, in den Bankenklassen nicht in der gleichen Weise vorgenommen wird, verwundert vor dem Hintergrund des abweichenden schülerbezogenen Bedingungsfelds nicht. So berichtet eine Lehrperson, dass die Schülerinnen und Schüler hier „von der Bereitschaft, sich im Rollenspiel einzubringen, [...] überwiegend positiv motiviert“ (II, 84) sind. In Bezug auf die an ein Rollenspiel geknüpften Erwartungen der Auszubildenden wird die folgende Einschätzung dargelegt:

„Die Schüler wollen durch so ein Rollenspiel möglichst viel lernen. Das ist also in der Tat so. Weil sie ja auch wissen, sie müssen das in der Praxis machen und es ist natürlich auch in der Abschlussprüfung relevant. Und Schüler sehen uns als Berufsschule ja auch immer in der Rolle des Prüfungsvorbereiters. [...] Und weil da also eine sehr starke auch auf Seiten der Schüler ist im Hinblick auch auf die Abschlussprüfung, arbeiten die da immer relativ gut mit. Und auch sehr, sehr engagiert.“ (IV, 58)

In Abgrenzung zu anderen Schulformen hält die befragte Lehrperson diese Eingangsvoraussetzung „eben auch für eine Besonderheit von solchen Klassen“ (IV, 58).

Eine zu vermutende Verbindung zwischen der Rollenspielgestaltung und den Eingangsvoraussetzungen lässt sich insofern stützen, als in diesem Bereich auch ein geringeres Aufkommen hemmungsabbauender Maßnahmen zu verzeichnen ist. Während in diesem Kontext lediglich einzelne Lehrpersonen über entsprechende Aktivitäten berichten, wird im Hinblick auf die Einzelhandelsklassen interviewübergreifend auf das Vorliegen ernstzunehmender Überwindungsängste hingewiesen, die es zunächst auszuräumen gilt. Die Anwendung von Improvisa-

Weiter auf Seite 228 

Anzeige Merkur-Verlag

Anzeige Merkur-Verlag

tionstheater-techniken, die eine erste Konfrontation mit der Rollenspielmethode auf eine Freude erzeugende Weise erlauben, ist hierbei als eine erfolgsversprechende Maßnahme zu betrachten, von der zwei der befragten Expertinnen und Experten unabhängig voneinander berichten. Abschließend können folgende Implikationen abgeleitet werden:

- Um den Eingangsbedingungen der Lernenden bestmöglich gerecht zu werden, ist der Methodeneinsatz präzise an ihren individuellen Lernvoraussetzungen auszurichten. Dies beinhaltet eine gezielte Analyse des Bedingungsfelds im Hinblick auf die betriebs- und subjektbezogenen Voraussetzungen, die ein unterschiedliches kognitives Vorwissen und differenzierte motivationale Orientierungen implizieren können.
- Das Erfordernis einer gezielten Motivations- und Bereitschaftserzeugung variiert in Abhängigkeit der Lerngruppe. Eine adäquate Maßnahme ist sodann die Verdeutlichung der beruflichen Relevanz, die das Rollenspiel aufweist. Um auch die Schülerinnen und Schüler gewinnen zu können, die im Betriebsalltag nicht in der entsprechenden Weise mit Verkaufsgesprächen konfrontiert werden, sind gezielte Argumente i. S. einer Horizonterweiterung im Hinblick auf zukünftige Handlungssituationen zu entwickeln. Eine Darstellung der Prüfungsrelevanz sollte nachrangig erfolgen.
- Im Falle vorliegender Schülerängste vor der Durchführung von Rollenspielen ist es erforderlich, sensibel mit diesen umzugehen und an erster Stelle zu einem Abbau der Hemmungen beizutragen. Hierzu bietet sich der Einsatz von Improvisationstheater-techniken zu Beginn der Rollenspielsequenz an.

Im Hinblick auf die Ausgestaltung wird insgesamt ersichtlich, dass sich die einzelnen Elemente in einem multiplen Bedingungsgefüge zueinander befinden. Für die gezielte fachbezogene Anwendung von Rollenspielen bedarf es folglich einer klaren Abstimmung verschiedener Elemente, die das fachinhaltliche und fachdidaktische, aber auch das pädagogisch-psychologische Handlungsfeld einer Lehrkraft berühren. Eine isolierte Betrachtung einzelner Aspekte erweist sich in diesem Kontext als wenig zielführend und auch nur schwer realisierbar.

5 Bilanz und Perspektive

In dem vorliegenden Beitrag wurde untersucht, wie erfahrene Lehrkräfte einen fachbezogenen Einsatz von Rollenspielen im Berufsschulunterricht angehender Bankkaufleute sowie Kaufleute im Einzelhandel gestalten. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Verfolgung konkreter berufsbezogener Zielsetzungen hierbei eine elementare Voraussetzung darstellt, die zu einer adäquaten Erklärung der weiterführenden Gestaltungsschritte erforderlich ist. Dies zeichnet zugleich entscheidend den zielorientierten Charakter des methodischen Arrangements aus: die stetige Rückkopplung der Gestaltungsweise mit den (fachbezogenen) Zielen der Lehrkräfte einerseits und den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler andererseits. Ein Rollenspieleinsatz ist somit stets vor dem Hintergrund der am Unterrichtsgeschehen beteiligten Akteure zu betrachten.

Anhand der Befunde lässt sich empirisch stützen, dass eine zielorientiert-fachbezogene Gestaltung von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird, die in einem zum Teil komplexen Bedingungsgefüge zueinander stehen. Die einzelnen Elemente berühren hierbei entsprechend des gewählten theoretischen Bezugsrahmens sowohl das fachinhaltliche und fachdidaktische als auch pädagogisch-psychologische Handlungsfeld einer Lehrperson, sodass zugleich von einer komplexen Herausforderung auszugehen ist, die es in der Unterrichtspraxis zu bewältigen gilt. Entsprechend der Annahmen haben sich erste Zusammenhänge abgezeichnet, die auf eine Abhängigkeit zwischen dem Bedingungsfeld – hier primär i. S. der berufsbedingten Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler – und dem Vorgehen bei der methodischen Gestaltung hindeuten. Die Modellierung einer idealtypischen Rollenspielanwendung ist vor diesem Hintergrund als nur wenig zielführend einzustufen.

Dass die adäquate Konzeption eines Lehr-Lern-Arrangements eine präzise vorherige Analyse des schülerbezogenen Bedingungsfelds erforderlich macht, ist zunächst nicht als neue Erkenntnis zu werten (vgl. u. a. HEIMANN, OTTO/SCHULZ, 1965; KLAFFKI, 1991). Die interessantere Frage, wie sich dies auf die methodische Ausgestaltung auswirkt und welche Aspekte es im Rahmen eines fachbezogenen Methodeneinsatzes somit zu berücksichtigen gilt, wurde bisher jedoch vornehmlich theoretisch beantwortet und empirisch weitgehend ausgeblendet. Mit dem gewählten kombinierten Vorgehen aus deduktiven und induktiven Untersuchungsschritten bringt die vorliegende Studie zumindest für die Rollenspielmethode erste Erklärungsansätze hervor. Insbesondere die aufgezeigten Differenzen in der Gestaltungsweise liefern aussagekräftige Hinweise auf die fachbezogene Konzeption, die in Handlungsempfehlungen gemündet sind. Diese Erkenntnisse, die erst durch das Hinzuziehen der beteiligten Lehrkräfte generiert werden konnten, lassen sich aus der alleinigen Betrachtung der methodenbezogenen Handbücher nicht in dieser Form herausfiltern. Da die theoretisch modellierten Gestaltungsaspekte nicht i. S. zwanghaft zu überprüfender Kategorien in die Auswertung eingeflossen sind, lässt sich auch der gewählte Bezugsrahmen für die vorliegende Thematik als praktikabel betrachten. Modellbezogene Varianzen haben sich erwartungsgemäß primär im Hinblick auf die fachdidaktische Dimension ergeben, wobei die Befunde vor allem auf eine abweichende Rolle des multiplen Lösungspotenzials von Aufgaben hindeuten. Dies könnte u. a. darauf zurückzuführen sein, dass sich der Fachbereich Mathematik, auf den sich die Wissensfacette bezieht, durch ein hohes Maß an Aufgabenorientierung und ein besonderes Potenzial für multiple Lösungsmöglichkeiten auszeichnet (KRAUSS ET. AL, 2011, S. 139).

Da eine Generalisierbarkeit der Aussagen aufgrund der geringen Anzahl der befragten Expertinnen und Experten und der Subjektivität ihrer Erfahrungen nicht geleistet werden kann, sind die hervorgebrachten Handlungsmuster zunächst als richtungsweisend zu betrachten. Weiterhin ist darauf aufmerksam zu machen, dass eine Beeinflussung der Ergebnisse durch Variationen in der Interviewstruktur, die sich aufgrund der Gestaltungs komplexität und des Umfangs der bei der Gesprächsführung abzudeckenden Themen ergeben haben, nicht auszuschließen ist. Wenngleich eine auf Repräsentativität abzielende Untersuchung mit Blick auf die Forschungsfrage nicht intendiert war, erscheint eine weitere

Validierung der Befunde wünschenswert. Dies ließe sich zum Beispiel mit einer Befragung weiterer Expertinnen und Experten aus den betrachteten Berufsfeldern oder einer Hinzuziehung der beteiligten Schülerinnen und Schüler erreichen. Denkbar wäre zudem die Berücksichtigung weiterer Ausbildungsberufe, die das zum Teil divergierende Bild zu stützen bzw. weiter ausdifferenzieren vermögen. Diesbezüglich ist anzunehmen, dass die untersuchten Berufsfelder zwei Pole in einer Reihe möglicher Ausbildungsbereiche darstellen, die Rollenspiele zum Gegenstand haben. In den Interviews haben sich darüber hinaus weitere Anwendungskontexte angedeutet, die sich beispielsweise auf die Ausbildungsberufe im Büromanagement und Versicherungswesen beziehen. Die Erfassung weiterer Berufszweige könnte zudem dazu beitragen, die unterrichtspraktische Relevanz von Rollenspielen und darüber hinaus das (Lern-)Potenzial, welches der Methode im Kontext der dualen Berufsausbildung zukommt, genauer einschätzen und weiter ausschöpfen zu können.

Mit Blick auf die Forderung nach einer handlungsorientierten Unterrichtsausrichtung ist es in einem weiterführenden Schritt lohnenswert, auch andere Lehr-Lern-Methoden in Bezug auf ihre zielgerichtete Ausgestaltung zu beleuchten. Vor dem Hintergrund der in den Interviews angeklungenen Varianz in der Intensität, Freude und Qualität, mit der Rollenspiele derzeit in der kaufmännischen Unterrichtspraxis eingesetzt werden, wird an dieser Stelle jedoch zunächst als besonders wünschenswert erachtet, dass die hier hervorgebrachten Handlungsempfehlungen zu einer Ermutigung beitragen, ebendiese Methode (weiterhin) zielorientiert in den Unterricht zu integrieren. In diesem Sinne sei abschließend auf die folgende Aussage einer Lehrkraft hingewiesen:

„[...] wichtig ist, dass man selber weiß, wo es hinführen soll. [...] Also man selber sollte sich klar machen, was will ich von diesem Rollenspiel überhaupt für ein Ziel haben und wo kann es da zu Konflikten kommen und worauf sollte jede Partei achten. Also man selber [...] sollte schon gut vorbereitet sein, aber man sollte es auch wirklich einfach mal machen. Also keine Scheu vorm Rollenspiel, das ist immer eine positive Bereicherung, auf jeden Fall. Für die Schüler und auch für die Lehrkraft.“ (VI, 140)

Anmerkungen

- ¹ An dieser Stelle wird die „innere Zielgerichtetheit“ (vgl. hierzu Meyer, 2004, S. 26 f. bzw. JANK/MEYER, 2002, S. 55 – 60) der Rollenspielmethode sichtbar, die es bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen gilt.
- ² Nach Krappmann (2000) stellen die aufgeführten Dimensionen drei der vier Grundqualifikationen sozialen Handelns dar. Identische oder vergleichbare Zielsetzungen im Bereich der Sozialkompetenz nennen etwa MEYER (2007, S. 362), SCHAEFER (2007, S. 141) sowie BRENNER/BRENNER (2010, S. 147), wenngleich die Terminologie nicht in jedem Fall mit der von KRAPPMANN (vgl. hierzu 2000, Kap. 4) übereinstimmt.
- ³ Eine detaillierte Auflistung möglicher Zielsetzungen, differenziert nach Lernbereichen (kognitiv, affektiv bzw. psychosozial) lässt sich zudem bei SCHALLER (2001, S. 192) finden.
- ⁴ An dieser Stelle ist zudem darauf hinzuweisen, dass dieser Fragenkomplex nicht dazu dient, die identifizierten Zielsetzungen zu clustern und mit den zuvor diskutierten Potenzialen abzugleichen. Vielmehr sollen die Ziele zu einem besseren Verständnis der Gestaltungsschritte erfasst werden, da anzunehmen ist, dass diese aufeinander abgestimmt sind. Entsprechend der Problemstellung stehen dabei die fachbezogenen Ziele im Vordergrund.

Literatur

- ARNDT, H. (2013): *Methodik des Wirtschaftsunterrichts*. Opladen: Budrich.
- BAUMERT, J./KUNTER, M. (2011a): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss/M. Neubrand, *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29 – 53). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- BAUMERT, J./KUNTER, M. (2011b): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. KUNTER/J. BAUMERT/W. BLUM/U. KLUSMANN/S. KRAUSS/M. NEUBRAND, *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163 – 192). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- BERBEN, T. (2008): *Berufsschulunterricht als Bildung im Medium des Berufs*. BWP@. Ausgabe Nr. 14. Abgerufen am 10. März 2016 von bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/berben_bwpat14.pdf.
- BOHL, T. (2001): Wie verbreitet sind offene Unterrichtsmethoden? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an baden-württembergischen Realschulen zur Anwendungshäufigkeit ausgewählter Unterrichtsmethoden – Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung. *Pädagogische Rundschau*, 55, S. 271 – 287.
- BONZ, B. (2009): *Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch* (2., neubearb. und ergänzte Aufl.). Stuttgart: Hirzel.
- BRENNER, G./BRENNER, K. (2010): *Fundgrube. Methoden I. Für alle Fächer* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2015a): *Steckbrief: Bankkaufmann/-frau*. Abgerufen am 21. Mai 2016 von <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/bkb/6755.pdf>.
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2015b): *Steckbrief: Kaufmann/-frau im Einzelhandel*. Abgerufen am 21. Mai 2016 von <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/bkb/6580.pdf>.
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ (1997): *Verordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau vom 30. September 1997 (BGBl. 1998 I S. 51)*. Abgerufen am 6. Sept. 2015 von http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bankkfm_kfrausbv/gesamt.pdf.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND TECHNOLOGIE (2009): *Verordnung über die Erprobung abweichender Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen in der Berufsausbildung im Einzelhandel in dem Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/ Kauffrau im Einzelhandel vom 24. März 2009. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil I Nr. 17 ausgegeben zu Bonn am 1. April 2009*. Abgerufen am 6. Sept. 2015 von <http://www.bibb.de/tools/berufe-suche/index.php/regulation/fsaskjh.pdf>.
- DRUMM, J. (2007): *Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien*. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht.
- FLICK, U. (2006): Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In U. Flick, *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Reinbek: Rowohlt.
- FLICK, U. (2011): Das episodische Interview. In G. Oelerich/H.-U. Otto, *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS.
- FÜRSTENAU, B. (2008): Rollenspiel. In J. Wiechmann, *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis* (4., überarb. Aufl.) (S. 180-195). Weinheim, Basel: Beltz.
- GEISLER, K. A. (2000): *Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- GÖTZL, M., JAHN, R. W./HELD, G. (2013): *Bleibt alles anders!? Sozialformen, Unterrichtsphasen und echte Lernzeit im kaufmännischen Unterricht*. BWP@. Ausgabe Nr. 24. Abgerufen am 11. März 2016 von bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/goetzl_etal_bwpat24.pdf.
- HAGE, K., BISCHOFF, H., DICHANZ, H., EUBEL, K.-D., OELSCHLÄGER, H.-J./SCHWITTMANN, D. (1985): *Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske/Budrich.
- HEIMANN, P.; OTTO, G./SCHULZ, W. (1965): *Unterricht: Analyse und Planung*. Hannover: Schrödel.
- HUGENSCHMIDT, B./TECHNAU, A. (2002): *Methoden schnell zur Hand. 58 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden*. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett.

- JAHN, R. W./GÖTZL, M. (2014): Unterrichtsmuster sichtbar machen – Zur Variabilität von Unterrichtsrhythmen und Sozialformen im kaufmännischen Unterricht. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110 (1), S. 57 – 78.
- JANK, W./MEYER, H. (2002): *Didaktische Modelle* (5., völlig überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- KAISER, R. (2014): *Qualitative Experteninterviews: konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: VS.
- KAISER, F.-J./KAMINSKI, H. (2012): *Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen* (4., vollst. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KECK, R. W. (1983): *Unterricht Gliedern – Zielorientiert Lehren. Zielorientierung, Artikulation und Zielverständigung im Unterricht* (Erziehen und Unterrichten in der Schule). Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- KLAFKI, W. (1991): Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In B. Adl-Amini, R. Künzli, *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung* (3. Aufl.) (S. 11 – 48). Weinheim: Juventa.
- KRAPPMANN, L. (2000): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (9., in der Ausstattung veränd. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- KRAUSS, S./BLUM, W./BRUNNER, M./NEUBRAND, M./BAUMERT, J./KUNTER, M./BESSER, M./ELSNER, J. (2011): Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss/M. Neubrand, *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 135 – 161). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (1997): *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/ Bankkauffrau* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17. Oktober 1997). Abgerufen am 4. Juni 2016 von <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Bankkaufmann97-10-17.pdf>.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel Verkäufer/Verkäuferin* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.06.2004). Abgerufen am 4. Juni 2016 von <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandel.pdf>.
- KUNTER, M./BAUMERT, J./BLUM, W./KLUSMANN, U./KRAUSS, S./NEUBRAND, M. (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- LEUDERS, T./HOLZÄPFEL, L. (2011): Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft* (39), 213 – 230.
- Mathes, C. (2011): *Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre* (7., überarb. und erw. Auflage). Haan-Gruiten: Europa.
- MAYRING, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- MEYER, H. (2003): *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung* (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- MEYER, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- MEYER, H. (2007): *Unterrichtsmethoden II: Praxisband* (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- MEYER, H. (2013): *Unterrichtsmethoden I: Theorieband* (15. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Pätzold, G./Klusmeyer, J./Wingels, J./Lang, M. (2003): *Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern* (Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 18). Oldenburg: BIS der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- SADER, M. (1969/1975): Rollentheorie. In C. F. Graumann, *Sozialpsychologie, 1. Halbband: Theorien und Methoden* (S. 204 – 231). Göttingen: Hogrefe.
- SCHAEFER, S. (2007): *Unterrichtsmethoden. Schwerpunkt kaufmännische Fächer* (2. Aufl.). Haan-Gruiten: Europa.
- SCHALLER, R. (2001): *Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele*. Weinheim, Basel: Beltz.
- SCHUBIGER, A. (2013): *Lehren und Lernen. Ressourcen aktivieren, Informationen verarbeiten, Transfer anbahnen, Auswerten*. Bern: hep.
- SEIFRIED, J. (2006): Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In J. Seifried/J. Abel, *Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven* (S. 109 – 127). Münster: Waxmann.
- SEIFRIED, J. (2009): Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105 (2), S. 179 – 197.
- SEIFRIED, J., GRILL, L./WAGNER, M. (2006): Unterrichtsmethoden in der kaufmännischen Unterrichtspraxis. *Wirtschaft und Erziehung*, 58 (7-8), S. 236 – 241.
- VAN MENTS, M. (1985): *Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter* (2. Aufl.). München: Ehrenwirth.
- VOSS, T./KUNTER, M. (2011): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss/M. Neubrand, *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193 – 214). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- WIECHMANN, J. (2008): *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis* (4., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- WUTTKE, E./SEIFRIED, J. (2012): Learning from Errors, Surprise or rather from Errorless Training? Reflections on Basic and Applied Research. In E. Wuttke/J. Seifried, *Learning from Errors at School and at Work* (pp. 9 – 11). Opladen, Berlin/Farmington Hills: Budrich.



Didacta

Über die Grenze

SUBHI AZIZI steht vor der Reichstagskuppel des Deutschen Bundestages. An seinem schwarzen Anzug prangt die Anstecknadel, die eine deutsche Flagge zeigt. Das Besondere daran: SUBHI AZIZI ist der erste syrische Praktikant im Bundestag. „Ich habe nie vom Bundestag zu träumen gewagt. Aber ich habe immer daran geglaubt, dass ich irgendwann eine Chance bekommen kann, wenn ich mich anstreng“, sagt AZIZI.

Vor zwei Jahren kam der 24-Jährige aus Aleppo nach Deutschland. In Syrien ging er sechs Jahre in die Grundschule und drei Jahre in eine Realschule. Dann nahm er freiwillig an einer Abiturprüfung teil, bestand und studierte an einer privaten Universität Politikwissenschaften und Internationale Beziehungen. „Bei der staatlichen Uni versuchen die Professoren, die Studenten in eine Richtung zu lenken“, erklärt AZIZI seine Entscheidung.

Weitere Informationen unter:

<https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/meldung/ueber-die-grenze/>

Christoph Dolzanski

Wie fertige ich einen schriftlichen Unterrichtsentwurf an?



Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit Inhalten und einer möglichen Struktur, die dem Fachdidaktiker erlauben, im Rahmen eines schriftlichen Unterrichtsentwurfs seine planerischen Überlegungen festzuhalten. Dabei werden die wesentlichen didaktischen, fachdidaktischen und methodischen Aspekte aufgegriffen und besprochen. Die inhaltliche Verzahnung der jeweiligen Unterrichtselemente wird aufgezeigt und damit die Komplexität der Unterrichtsplanung verdeutlicht. Neben den Planungsaspekten, die dem Begriff der didaktischen Analyse zu beschreiben sind, fließen Überlegungen einer gemäßigt konstruktivistischen Didaktik in die Ausführungen mit ein. Ausgangspunkt der Ausführungen ist deshalb die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrerbild. Die Gliederung zeigt beispielhaft eine mögliche Systematisierung einzelner Planungsaspekte in Kapiteln auf.

Ob im Referendariat, im Rahmen von Überprüfungen zur Lebenszeitverbeamtung oder in Stellenbesetzungsverfahren: Lehrerinnen und Lehrer sind immer wieder dazu aufgefordert, ihre planerischen Überlegungen zu einem Unterricht

schriftlich zu fixieren, um Unterrichtsbesuchern vorab Einblicke in die methodischen und didaktischen Entscheidungen zu gewähren. Die nachfolgenden Ausführungen¹ greifen deshalb das Thema des schriftlichen Unterrichtsentwurfs auf und sollen bei der Anfertigung von schriftlichen Ausarbeitungen zur Unterrichtsplanung helfen. Sie verstehen sich als Anregungen und zeigen eine mögliche Struktur auf, wie solche Planungen vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen² und unter Berücksichtigung handlungssystematischer Lehrpläne erfolgen kann.

Die schriftliche Ausarbeitung materialisiert die planerischen Überlegungen des Fachdidaktikers bzw. der Fachdidaktikerin. Sie hat den Zweck, alle Beteiligten zu informieren und die Gedanken und Ideen der Planenden transparent zu machen. Dabei setzt der didaktisch Handelnde Schwerpunkte, die im schriftlichen Entwurf prägnant ausgeführt werden. Anregungen einer Gliederungsstruktur, die im folgenden zur Darstellung genutzt werden und Leitfragen zur Erarbeitung und Planung sollen bei der Umsetzung helfen.

1 Das Konzept (das pädagogische Selbstverständnis)

Unter dieser Überschrift kann die pädagogische Grundhaltung zu und vor allem in Lehr- und Lernprozessen formuliert werden. Der Lehrer bzw. die Lehrerin entwickelt auf Basis eines theoretischen Fundaments den individuellen Handlungsrahmen für die pädagogische Arbeit. Das pädagogische Grund- oder Selbstverständnis ist vielschichtig und umfasst mehrere Handlungsdimensionen. Es orientiert sich in einer



Dr. Christoph Dolzanski ist Studiendirektor am Studienseminar für berufsbildende Schulen in Mainz. Er hat eine Doppelfachleitung für Berufspraxis und Wirtschaft inne. Darüber hinaus arbeitet er an der BBS Wirtschaft in Bad Kreuznach und ist Lehrbeauftragter des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik an der Universität Mainz.

ersten Dimension an der eigenen Persönlichkeit und den Wertvorstellungen. In einer zweiten Dimension ist das Verständnis von nachhaltigen Lernprozessen wesentlich. Hier ergeben sich Bezugspunkte zu den verschiedenen Theorien vom Lernen. Eine dritte Dimension stellt das Unterrichtsfach dar. Welche besonderen Anforderungen ergeben sich aus der Fachdidaktik und der Fachwissenschaft, die bei der konkreten Ausgestaltung der Rolle als Fachlehrer bedeutsam sind? Diese Dimension ist prägend für das fachunterrichtliche Handeln. Als vierte Dimension des pädagogischen und didaktischen Handelns ist die Lerngruppe zu nennen, weil die jeweilige Lerngruppe das Agieren stark prägt und sogar determinieren kann. Deshalb ist die Lehrerrolle in Abhängigkeit von den jeweiligen Schülerinnen und Schülern auszudifferenzieren. Schließlich sollten sich Lehrerinnen und Lehrer immer vergegenwärtigen, wie ihr Lehrerhandeln von Vorbildern der eigenen Schulzeit beeinflusst wird. Gerade in Stressmomenten neigen Menschen dazu, auf vertraute Handlungsmuster zurück zu greifen.

Das Selbstkonzept steht zu Beginn, denn es bildet den Rahmen, in dem die konkrete Gestaltung von Lernangeboten eingebettet ist. Die Lehrerpersönlichkeit ist ein wichtiger Faktor, wenn erfolgreich Lernprozesse initiiert werden sollen. Dies belegt Hattie in seiner Studie³, es korrespondiert mit Leitbildern, in denen die Persönlichkeit, die Ressourcen und die Selbstreflexion ins Zentrum des Lehrerhandelns rücken⁴.

Unter der Überschrift Konzept benennen und entwickeln Didaktiker ihre Rolle, die sie im Rahmen des Lernprozesses einnehmen möchten. Dabei sind Vorstellungen und Ideen von Kommunikation, Interaktion und Kooperation im Unterrichtsgeschehen wichtige Eckpunkte. Das Konzept verändert und entwickelt sich mit der Berufstätigkeit. Es wird stetig überprüft und auf Basis unterrichtlicher Erfahrungen, Anregungen aus Fortbildungen, Rückmeldung von Lernenden usw. gefragt, wie hoch der Deckungsgrad von theoretischem Konzept und konkretem Lehrhandeln ausfällt. Erfahrungen, besondere Interaktion im Unterricht, Reflexionsideen und Beratungen werden diesen Prozess begleiten und befördern. Aus diesem Grund ist das Konzept nichts Statisches, sondern etwas, das sich über das gesamte Berufsleben entwickelt und verändert. Entscheidend ist, dass sich der Lehrer bzw. die Lehrerin von Zeit zu Zeit über die Veränderungen des Konzeptes klar werden.

2 Die Lerngruppe (die Lerngruppenanalyse)

Mit dem Aspekt Lerngruppe startet die didaktische Analyse⁵ bzw. die didaktische Transformation⁵, die den Kern der Unterrichtsplanung bildet. Die Lerngruppe ist der Ausgangspunkt, denn Unterricht wird für und mit Lernenden gestaltet. Das wird bildlich im didaktischen Dreieck (Inhalt, Methode und Klasse) deutlich. Das Bild bringt die Interdependenz verschiedener Teilaspekte in der Planung zum Ausdruck und zeigt, dass die einzelnen Elemente in einem Spannungsverhältnis stehen können. Für die Planung und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen, Sozialformen und Medien ist die Lerngruppenanalyse eine unabdingbare Notwendigkeit. Die kritische Auseinandersetzung, das Hinterfragen methodisch-didaktischer Entscheidungen vor dem Hintergrund der Lernenden, belegt und begründet das Vorgehen und erlaubt es für Dritte, die planerischen Überle-

gungen zu verstehen. Der Unterrichtsgestalter vermeidet unreflektierte Handlungen und macht sich die Bedeutung scheinbarer Selbstverständlichkeiten bewusst.

Für Lerngruppen konzipieren Lehrerinnen und Lehrer Lernangebote (Lernlandschaften). Sie entwickeln anschlussfähige und passgenaue Gelegenheiten, um Kompetenzen und Wissen im Unterricht aufzubauen.

Die Lerngruppenanalyse dient im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung dazu, die subjektorientierten Stärken- und Schwächen zu analysieren. Im Sinne einer Diagnose werden vorhandene Kompetenzen und Potentiale, mögliche Lernhandlungen, die eine aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten eröffnet, überlegt und dazu passende Lehrhandlungen bestimmt.

Folgende Leitfragen können dabei hilfreich sein:

- Kenne ich meine Lerngruppe jenseits soziodemographischer Daten?
- Bin ich über Stärken und Schwächen orientiert?
- Kann ich den Kompetenzstand erfassen?
- Wo stehen die Lernenden mit ihren Kompetenzen und Fähigkeiten genau?
- An welche Vorerfahrungen und welches Vorwissen kann ich anknüpfen?
- Inwieweit passt der von mir für notwendig gehaltene fachspezifische Wissensaufbau zur Lerngruppe?
- Welche Kompetenzerwartungen sind in den Lehrplänen formuliert? Welche schul-internen Konkretisierungen (didaktische Abschnittspläne, Arbeitspläne⁶) sind verfügbar?
- Auf welcher Stufe des Kompetenzaufbaus befindet sich die Lerngruppe?
- Gibt es Kompetenzmodelle oder Kompetenzraster, die genutzt werden können?
- Können Erkenntnisse aus Kompetenzüberprüfungen und Beobachtungen diagnostisch zur gezielten Kompetenzförderung genutzt werden?

Wenn im Rahmen der didaktischen Analyse solche Fragen gestellt und beantwortet werden, überwindet der Planende rein statistische Angaben (Durchschnittsalter, Geschlechterverteilung, Prozentangaben zur Vorbildung, Herkunft, usw.), die wenig Gestaltungsrelevanz für die Modellierung von konkreten Lernangeboten bieten. Die Lehrerin bzw. der Lehrer gelangt zum Kern des didaktisch-methodischen Handelns, den lern- und förderrelevanten, individuellen Lernbiografien. Diese gilt es, im Sinne einer individuellen Förderung (Stichwort: Diversität) und einer kompetenzförderlichen, inneren Differenzierung zu erkennen und im Hinblick auf Förderung und Ermöglichung eines umfassenden Aufbaus von Handlungskompetenz zu entwickeln.

Damit ist das Problem einer nachhaltigen Gestaltung der Lernangebote und der Lernprozesse noch nicht gelöst. Diesen Aspekt greift der Unterrichtende z. B. in reflexiven Phasen auf und berücksichtigt es als Leitaspekt in der didaktischen Abschnittsplanung. So arbeitet der Lehrer mit und für die Lernenden und hat die vorhandenen Kompetenzen, die Entwicklungspotentiale und den Menschen im Blick. Die Lerngruppenanalyse ist die wichtigste Grundlage für alle weiteren Überlegungen im Rahmen der didaktischen Transformation. Deshalb begründen sich weitere methodische und didaktische Entscheidungen aus dieser, damit lernwirksame Unterrichtsangebote entstehen.

zesses ausgestaltet wird. Lehrermethoden werden im Rahmen der didaktischen Analyse ausgewählt, um damit die Wege im Lernprozess für die jeweilige Lerngruppen zu eröffnen. Entsprechend der individuellen Lernbiografie und den vielfältigen Lernanliegen des Lerners beschreitet dieser unterschiedliche, d.h. für ihn gangbare, Nutzen bringende (viable) Wege zum Erwerb bzw. Umbau seiner Handlungskompetenz.

Ein Lernarrangement sollte deshalb viele und unterschiedliche Lernwege zur Erreichung der angestrebten Ziele enthalten und ermöglichen. Durch methodische Vielfalt erreicht das Lernangebot eine größere Anzahl von Lernern, weil durch die Wegevielfalt (Methodenreichtum) ein Angebot an gangbaren Denk- und Handlungsmustern unterbreitet wird. Die Bedeutung der methodischen Inszenierung des Lernangebots kommt auch bei den Kriterien guten Unterrichts zum Ausdruck, bei der Methodenvielfalt als sechstes Kriterium aufgelistet ist. Zur Auswahl von Lehrermethoden steht eine Vielzahl von Quellen zur Verfügung.¹² Dies belegt einerseits die Bedeutung der Methodik, erfordert andererseits aber eine gezielte Auswahl und die fachdidaktische Transformation. Denn Methoden sind überwiegend und selbst in Fachdidaktiken¹³ allgemein-didaktisch konzipiert und damit für alle Fachrichtungen grundsätzlich geeignet. D.h. für die Verwendung im jeweiligen Fach bzw. Fachunterricht bedarf es der fachdidaktischen Adaption der allgemein-didaktischen Methode. Folgende Beispiele verdeutlichen das. Das Rollenspiel lässt sich in vielen Lernangeboten als Methode verwenden. Der Einsatz der Methode im Fremdsprachenunterricht ist allerdings ein anderer als im Politikunterricht oder in Ethik. Gleiches trifft auf die Pro- und Contra Debatte zu. Sie gehört ebenso zum Politikunterricht wie zur Argumentationslehre in Deutsch. Eine Verwendung in naturwissenschaftlichen Fächern ist gleichfalls möglich, wenn es z.B. um die Beurteilung von Gentechnik in Biologie geht.¹⁴ Die Adaption der Methode bestimmt sich aus dem Kompetenzschwerpunkt des Lernangebots und der Koppelung der ausgewählten und aufbereiteten Fachinhalte.¹⁵

Mögliche Leitfragen für diesen Planungsschritt sind:

- Welche Aspekte sprechen aus fachdidaktischer Sicht für die Auswahl dieser Methode im Lernangebot? (Argumentebilanz)
- Welche konkreten Überlegungen und Schritte sind notwendig, um eine Methode fachdidaktisch anzupassen?
- Welche Schritte sind in der Planung meines fachbezogenen Lernangebots notwendig, um eine geeignete Methode auszuwählen?
- Welche Beziehung besteht zwischen dem ausgewählten Fachinhalt und der methodischen Umsetzung des Lernangebots?
- Wie ist die exemplarische Bedeutung des Fachinhalts zu bewerten?
- Welche grundlegenden ökonomischen Fachstrukturen eröffnet die Auseinandersetzung mit den Fachinhalten?
- Welche Fachkompetenz soll in meinem Lernangebot erworben werden? Welche Fachinhalte sind Gegenstand des Lernangebots?
- Wie kann ich eine Methode ausgehend von einer Fachkompetenz auswählen und meine Planungsentscheidungen integrieren?
- Wie beeinflusst der Fachkompetenzschwerpunkt die Auswahl einer Methode bestimmt?

- Welche weiteren Teilkompetenzen der Handlungskompetenz spielen im Lernangebot eine Rolle?
- Welche Perspektive nehmen die Lernenden im Lernangebot ein?
- Welche konkreten Handlungen sollen durchgeführt werden, um die Fachkompetenz im Unterricht zu erwerben?
- Gibt es Bezüge zu konkreten Handlungen als Subjekt?

Neben allgemein didaktischen Methoden gibt es spezifische, fachdidaktische Methoden, wie beispielsweise die Fallstudie im Wirtschaftsunterricht. Diese Methode ist fachdidaktisch ausdifferenziert, so dass deren Verwendung bezogen auf die Lerngruppe und die Fachinhalte zu prüfen und zu modellieren ist. Darüber hinaus sind Fachdidaktiker mit Fachmethoden konfrontiert. Unter Fachmethoden sind Werkzeuge zu verstehen, die in der Fachwissenschaft entwickelt werden und der Lösung fachlicher Problemstellungen dienen. Die Auswahl dieser Fachmethoden ist aber eine didaktische Entscheidung i.e.S., denn sie betrifft das „Was“, also den Fachinhalt des Lernprozesses. Die Lernenden werden durch die Auseinandersetzung bzw. Anbahnung von Fachmethoden in ihrer Fachkompetenz entwickelt und nicht in einer allgemeinen, übergeordneten Methodenkompetenz gefördert. Beispiele typischer Fachmethoden aus dem Wirtschaftsbereich sind Punktbewertungsverfahren, Kostenvergleiche oder die dynamischen Verfahren der Investitionsrechnung. Für Biologie wäre eine typische Fachmethode die Modellierung.

Der Ebene methodischer Entscheidungen kann die Wahl des Verlaufsmodells, das den dynamischen Ablauf des Lernangebots beschreibt, zugeordnet werden.¹⁶

Unter dem Begriff Verlaufsmodelle sind Phasenschemata zu verstehen, mit denen der Unterrichtsprozess im Ablauf und in der Zeit strukturiert wird. Von Interesse sind solche Modelle, die das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern. Sie bieten die Möglichkeit, ausgehend von einem Problem, einer Leitfrage, einer betrieblichen Handlungssituation usw. durch Variation und Akzentuierung der Unterrichtsschritte im Unterrichtsprozess den Lern- und Arbeitsprozess der zu strukturieren. Eine dominante Stellung des Lehrers wird vom eigenverantwortlichen und lebendigen Lernprozess der Schüler abgelöst. Verschiedene Verlaufsmodelle, die dieser Idee folgen, können an anderer Stelle nachgelesen werden. Auf eine explizite Darstellung wird hier verzichtet.¹⁷

Abschließend ist nochmals kurz auf Schülermethoden einzugehen. Bei Wolfgang Mattes lässt sich gut erkennen, was darunter zu verstehen ist, denn er bietet in seinen Ausführungen explizit Schülermethoden als Lernkarten an.¹⁸ Diese Vorschläge, ein Beispiel ist die Mindmap, zielen auf die Entwicklung von methodischen Fähigkeiten oder Lerntechniken bei Schülerinnen und Schülern. Im Rahmen entsprechender Kompetenzschwerpunkte wählen Lehrerinnen und Lehrer solche Methoden bewusst aus, um die allgemeinen, methodischen Kompetenzen der Lerngruppe zu entwickeln. Damit wird die Wahl der Methode – gekoppelt an einen Fachinhalt und nicht als Selbstzweck – zur Teilbestimmung des „Was“ im Unterricht und mithin zu einer didaktischen Entscheidung. Spätestens am Ende eines Bildungsgangs soll jeder Lernende über ein breites Methodenrepertoire an Schülermethoden verfügen. Mit dieser Methodik ist er in der Lage, möglichst selbstgesteuert und selbstorganisiert seine Problemlösungen bzw. Kompetenzzuwächse zu gestalten. Die Ler-

nenden entwickeln eine grundlegende Kompetenz, sie werden von Ihnen dazu befähigt, lebenslange zu lernen.

Für die Gestalterin bzw. den Gestalter von vielfältigen Lernarrangements gilt diese Aussage analog. Am Ende des Referendariats verfügen diese über ein breites Methodenrepertoire an Lehrermethoden. Sie nutzen die Methodik durchdacht, um Lernprozesse zu initiieren und gezielt die Entwicklung von Kompetenzen zu fördern.

6 Wahl der Sozialformen

Die Planungsentscheidungen, die zur Auswahl einer Sozialform führen, sind ein eigenständiger und wichtiger Aspekt, der begründet getroffen wird. Sozial- bzw. Aktionsformen regeln die Beziehungs- und Kommunikationsstruktur des Unterrichts. Sie beschreiben die Interaktion zwischen den Schülern sowie zwischen Lehrern und Schülern. Die gewählte Sozialform zeigt sich in der Sitzordnung bzw. der räumlichen Anordnung der am Unterricht Beteiligten im Klassenraum. Sie äußern sich in der Gesprächsstruktur des Unterrichts, den Redeanteilen der Beteiligten und stehen in enger Verbindung zu Ideen kooperativen Lernens. Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Plenum sind mögliche Sozialformen, die für den Unterricht ausgewählt werden können. I. d. R. werden im Verlauf des Unterrichts verschiedene Sozialformen verwendet. Häufig findet die Erarbeitung von Inhalten oder eine handelnde Auseinandersetzung mit einem Problem in Partner- oder Gruppenarbeit statt, während die Besprechung und Präsentation von Handlungsprodukten im Plenum vorgenommen wird. Da Lernen ein individueller Prozess ist, versteht es sich von selbst, dass Einzelarbeit wichtig ist und sich nicht nur auf die Leistungsüberprüfung beschränken darf.

Für die Wahl der Sozialform gilt ähnlich den Ausführungen zur Methode, dass die Sozialform kein Selbstzweck ist, sondern Mittel zum Zweck, zum Erwerb von Kompetenzen im Rahmen des Lernprozesses. Eine Gruppenarbeit oder eine Partnerarbeit sind nicht per se gut und gewünscht. Diese Sozialformen müssen verbunden sein mit einer Aufgabenstellung, die Kommunikation und Kooperation erfordert. Sonst sitzen die Lernenden zwar in Gruppen bzw. Partnerteams, es findet aber eine Einzelarbeit statt.

Mögliche Leitfragen für diesen Planungsschritt:

- Welche Beziehungen bestehen zwischen der Wahl der Sozialform und den weiteren methodischen Entscheidungen?
- Welche Erfahrungen bringen die Lernenden in verschiedenen Sozialformen mit?
- Verfügen die Lernenden über die notwendigen Team- und Sozialkompetenzen?
- Welche Bedeutung hat die Wahl der Sozialform für den Lernerfolg?
- Gibt es Befunde, die belegen, dass bestimmte Sozialformen den Lernerfolg verbessern?
- Ist meine Lernaufgabe so gewählt, dass eine kooperative Sozialform notwendig ist?
- Welche Kopplung gibt es zwischen Sozialform und Unterrichtsverlauf?
- Wie passt die gewählte Sozialform zum Kompetenzschwerpunkt der Stunde?

- Welche Sozialform ist in meinem Lernarrangement geeignet, um selbstständiges Arbeiten und Lernen anzuregen?

7 Die Kompetenzauswahl

Die Orientierung von Lernprozessen an Kompetenzen ist eine grundlegende Veränderung hin zur Outputorientierung der Schulbildung. Anlass dazu bot in den 2000er Jahren der „Pisa-Schock“¹⁹. Für alle Schulen ist die Kompetenzorientierung deshalb Leitmaxime. Die berufsbildenden Schulen sind bei der Umsetzung dieser Leitmaxime führend. Über alle Schulformen ist das Ziel, Handlungskompetenz bei Lernenden zu entwickeln. Dies gilt nicht nur in der Lernfelddidaktik, sondern betrifft auch die anderen Rahmenlehrpläne. Als theoretische Basis dient die Definition von Kompetenz nach WEINERT aus dem Jahr 2001²⁰. Im Sinne des Schulgesetzes (kodifiziert den grundsätzlichen Auftrag von Lehrkräften) und den Lehrplänen geht es nicht nur um eine berufliche, sondern auch um eine allgemeine Kompetenz, die zur Bewältigung des eigenen Lebens und zur Teilhabe in Gesellschaft und Politik befähigt. Diesem Anspruch stellen sich Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Unterricht, in dem Sie in der didaktischen Abschnittsplanung für einen Zeitraum den Kompetenzerwerb ihrer Lernenden planen und für einen konkreten Unterricht in einem Kompetenzschwerpunkt konkret ausformulieren.

Zum Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz sind von den Lernern viele Teilkompetenzen aufzubauen und zu beherrschen. In den einschlägigen Lehrplänen wird die Handlungskompetenz analytisch in Teilkompetenzen zerlegt und dabei Fach-, Sozial-, und Methodenkompetenz unterschieden. Die Literatur zum Thema Kompetenz ist vielfältig, die Auffassungen über das, was eine Kompetenz ist uneinheitlich, so dass es keine allgemeingültige Lösung gibt. Da die Trennung analytisch ist²¹ und der Formulierung von Kompetenzschwerpunkten dient, lässt sich keine Teilkompetenz völlig isoliert von den anderen aufbauen und festigen. Jede Unterrichtseinheit repräsentiert (erfordert/trainiert) ein Bündel unterschiedlicher Kompetenzen und baut darauf auf.

Für einzelne Unterrichtseinheiten ist es ratsam, den Schwerpunkt auf eine Teilkompetenz und wenige ausgewählte Fähigkeiten/Fertigkeiten zu legen und diese in den Vordergrund der Unterrichtsaktivitäten zu stellen. Dies erleichtert ein ressourcen-, d. h. lerngruppenorientiertes Vorgehen und die Kopplung der Kompetenzentwicklung an konkrete Handlungen im Lernprozess der Schüler. Der Lehrperson und der Lerngruppe wird die Orientierung im Lehr-Lernprozess erleichtert und die Aussprache über die Kompetenzentwicklung in reflexiven Phasen eröffnet. In den didaktischen Abschnittsplanung legt der Fachdidaktiker diese Kompetenzentwicklung für einen bestimmten Zeitraum an und wählt dabei aus den genannten Teilkompetenzen schlüssig und im Sinne einer Progression aus. So überwiegen manchmal Sozial-, ein anderes Mal Fachkompetenzen in konkreten Lernsituationen, während zwar die anderen Teilkompetenzen vorhanden, aber für diese Unterrichtseinheit in den Hintergrund getreten sind. Die Kompetenzformulierung kann z. B. in Form einer dreiteiligen Kompetenzformulierung ausgedrückt werden.²² Das schrittweise Vorgehen erleichtert die Planung, Formulierung und Umsetzung des Kompetenzschwerpunktes.

Als Gestalter von Lerngelegenheiten können die Lehrerinnen und Lehrer ihre Schwerpunktsetzung begründen. Zusammen mit der Lerngruppe (Beobachter 1. Ordnung) legen Sie damit die Grundlagen für Reflexionsschwerpunkte und Metakognition fest. Sie gewähren potentiellen Beobachtern des Unterrichts (Beobachter 2. Ordnung) Teilhabe an den Kompetenzentscheidungen und schaffen eine gemeinsame Basis zur Reflexion des Unterrichts.

8 Verlaufsübersicht (Struktogramm)

Für dieses Kapitel der Unterrichtsvorbereitung finden sich in der Literatur viele Begriffe z. B. Verlaufsplanung, Artikulationsschema, Unterrichtsphasen, methodischer Gang usw. Immer geht es um die Darstellung und Kommunikation des vorgesehenen Verlaufs einer einzelnen Unterrichtsstunde, einer Unterrichtseinheit, eines Projektes usw. in signifikanten Lernabschnitten.

In einer übersichtlich gestalteten Form (i. d. R. grafisch oder per Tabelle) wird versucht, interdependente, aber hintereinander ablaufende Lehr-Lern-Aktivitäten einer gleichzeitigen Erfassung zugänglich zu machen. Auf diese Weise soll das komplexe Zusammenwirken didaktisch-methodischer Entscheidungen besser nachvollziehbar und transparent werden. Zentrales Element dieser Übersicht bildet das gewählte Verlaufsmodell. Egal ob der Unterricht einer einfachen handlungsorientierten Lernschleife²³, einer Lernspirale, nach der Idee der vollständigen Handlung oder in einer problemorientierten Handlungsanleitung geplant ist, immer zeigt die gewählte Darstellung das zugrunde liegende Lehr-Lernverständnis und dessen konkrete Gestaltung auf. Als Gestalter eines Lernangebots zeigt der Planer grafisch das Zusammenwirken der von ihm berücksichtigten pädagogischen, didaktischen, methodischen, medialen Aspekte. Dem professionellen Rezipienten erschließt sich durch die Darstellungsform und die prägnante Ausgestaltung der wesentlichen Elemente des Lernangebots das Vorgehen und das pädagogische Konzept.

So entspricht einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen stärker die Darstellung von Lernschleifen, Mindmaps oder Netzen, um damit die Interdependenz des Lernangebots, die Verzahnung sowie die Subjekt- und Prozessorientierung zu visualisieren. Für eine Tabelle spricht eine schnelle Orientierung in einer Darstellungsform, die vielen Beteiligten sehr vertraut ist. Die Darstellungsformen sollte nicht als ein Medium impliziter Botschaften verstanden werden. Eine grafische Aufbereitung bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass das Lernangebot einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen entspricht. Testen sie Übersichtsmöglichkeiten für sich aus. Weiten sie die Möglichkeit neben der Anwendung auf die Planung einer Unterrichtsstunde doch einmal für die Darstellung von Lernfeld- und Projektplanung (Unterrichtsreihen) und die didaktische Abschnittsplanung aus.

9 Freiräume und situative Entscheidungen

Unter der Überschrift Rahmenbedingungen wurde analysiert, in welchen Bereichen Handlungs- und Wahlmöglichkeit liegen und wo Gestaltungsbereiche sind. Unter dieser Über-

schrift lenkt der Planende in der Unterrichtsvorbereitung ganz bewusst die Überlegung auf Freiräume, die den Schülerinnen und Schülern eröffnet werden und die die Lehrerin oder der Lehrer für sich selbst im Lehr-Lernprozess ergreift. In konzipierten Lernarrangements werden dem Lerner permanent Gelegenheiten eröffnet, eigene Ideen und Lösungsvermutungen auszuprobieren und zu erforschen. Fehler sind im Lernprozess (anders als im Leistungs-(überprüfungs-)prozess) als Erkenntnisquellen zu verstehen und entsprechend zu nutzen. Das setzt sowohl bei der Lehrperson als auch beim Lerner eine Kompetenz im Umgang mit Fehlern voraus, die in der Literatur als „Lob des Fehlers“ bezeichnet wird und die als Quelle für das Lernen genutzt werden sollte.

Die Freiheitsgrade eines offenen Unterrichtskonzeptes stellen die Lehrperson konzeptionell vor die Frage, wie sie mit den nicht vorhersehbaren Fragen des Lerners und den dynamischen Entwicklungen im Lernprozess umgehen wollen und können. Die Planung des Unterrichts ist ein Aspekt, der statisch ist. Die Umsetzung der Planungen ist dynamisch und von den konkreten Handlungen, den Interaktionen usw. bestimmt. Für die Unterrichtsvorbereitung bedeutet dies, dass sich der Didaktiker auf den Umgang mit Lernerfragen und dynamischen Effekten einstellen/vorbereiten sollte, um angemessen situativ zu agieren. Sollen Frage (spontan) beantwortet werden oder geht der Lehrer die Frage in die Lerngruppe zurück. Werden Fragen kommentiert oder in einen anderen Kontext gestellt, aufgegriffen und vertieft oder ignorieren? Da es keine generelle Aussage zum „Richtig“ oder „Falsch“ in der konkreten Situation und für diesen Augenblick gibt, ist der Freiheitsgrad der Lehrperson gerade in diesem Zusammenhang enorm groß. Für mögliche Beobachter eines Unterrichts ist es deshalb wichtig, die Vorentscheidung zu diesen Fragen und die Ideen für situative Entscheidungen zu kennen. Dadurch können diese Aspekte entsprechend berücksichtigt werden.

10 Materialien und Medien

Eng verbunden mit dem Ziel des selbstorganisierten und lebenslangen Lernens steht die Gestaltung von Lernangeboten, welche die Lernenden mit an ihrem aktuellen Kompetenzstand orientierten, abgestuften Konzepten zur Selbsterschließung der Lerngegenstände führen. Sie befähigen die Lernenden im Lernprozess, vielfältige, individuelle und differenzierte Wege zum Aufbau eigener Wissensstrukturen (neuronaler Netze) zu erschließen. Beispiele sind (Schul-)Bücher, Gegenstände, Programme, Bilder, Texte, Filme, Modelle, Versuchsreihen usw.

Solche Materialien eröffnen eingebettet in eine Lernsituation die Einsicht, dass die angebotenen Fachinhalte eine subjektive Nützlichkeit bzw. Bedeutsamkeit für das zukünftige berufliche und gesellschaftliche Handeln haben. Die Lernsituationen bieten Anschlussmöglichkeiten an objektivierte Lerninhalte und nutzen erworbene Lernerfahrungen sowie methodisches Know-how, um das Wissen und die Struktur des Faches zu fördern. Didaktisch gestaltete und ausgewählte Materialien sind konstitutiv für eine nachhaltige und selbständig produktive Erarbeitung von Fachinhalten im Lernprozess, um die Kompetenzen der Lerngruppe vielfältig zu fördern. Im Rückbezug zur Lerngruppenanalyse muss dem Anspruch auf Authentizität,

angemessene Komplexitätsgrade und den Freiräumen Rechnung getragen werden. Auf diesem Weg schaffen die Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, Einsicht in die subjektive Nützlichkeit und Bedeutsamkeit der Lernsituation zu schaffen. Die Unterrichtskonzeption sollte deshalb bei der Ausgestaltung von Materialien wie Medien eine zu umfangreiche didaktische Transformation bzw. eine unangemessen hohes Maß an Reduktion vermeiden. Die Medienauswahl bzw. das Medienkonzept ist entscheidend, wenn es um die Darstellung der Lern- und Handlungsprodukte geht. Anhaltspunkte für die Auswahl und Gestaltung der Medien sind Aspekte wie offen gestaltbar, schüleraktivierend, kostengünstig (ökonomisch, d. h. wieder verwendbar) und leicht für den Lernenden nutzbar. Bei Medien denken viele an Plakate, Metaplanwände, Tafeln u. a. m., die nicht nur für einen Unterricht, sondern aus dieser Perspektive längerfristig eingesetzt werden sollen. Handlungsprodukte und Materialien, die nur für eine Stunde vorgesehen sind, sind kaum pädagogisch sinnvoll und auch nicht ökonomisch. Das gilt selbstverständlich auch für digitale Medien, die im Rahmen von Lernprozessen einen immer höheren Stellenwert erlangen. Planende sollten gerade bei dieser Kategorie bedenken, dass die Verwendung digitaler Techniken als solches keinen Nutzen bringt, sondern der Einsatz digitaler Medien sinnvoll aus einem didaktischen Mehrwert abgeleitet werden muss.

Anmerkungen

- ¹ Der Aufsatz basiert auf meiner grundlegenden Überarbeitung und Erweiterung des Journals Unterrichtsentwurf. Die ursprüngliche Fassung wurde von WINFRID HAUBRICH 2004 erstellt. Eine erste Überarbeitung nahm MARKUS BÖHNER im Jahr 2011 vor.
- ² Vgl. BEYEN, W., Methodische Aspekte zeitgemäßer Unterrichtsgestaltung, 2008, S. 37 ff.
- ³ Vgl. ZIERER, K., Hattie für gestresste Lehrer, 2014, S. 77 ff. Der Autor zeigt komprimiert die Ergebnisse der Effektstärken hinsichtlich Lehrer-Schüler-Beziehung, und Klarheit der Lehrperson auf. Die Kernbotschaft dazu lautet: „Der Einfluss der Lehrperson auf die schulische Leistung der Lernenden ist sehr groß. Er hängt vor allem von der wechselseitigen Durchdringung der Fachkompetenz, der pädagogischen Kompetenz und der didaktischen Kompetenz ab – und der drauf resultierenden Leidenschaft, mit der die Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern begegnet“. ZIERER, K., Hattie für gestresste Lehrer, 2014, S. 81.
- ⁴ Vgl. <http://studienseminar.rlp.de/bbs/mainz/seminarprogramm.html>, Zugriff am 08.02.2017, 19:05 Uhr.
- ⁵ Die didaktische Analyse ist die Grundlage zur Planung des Unterrichts. Als wissenschaftsorientierte Reflexion setzt sie sich mit den didaktischen und methodischen Entscheidungen auseinander und macht diese einer intersubjektiven Überprüfung zugänglich. Vgl. WEBER, B., Didaktisch-methodische Analyse, 2008, S. 88. Die didaktische Analyse geht auf WOLFGANG KLAFFI zurück. Vgl. ROSENBACH, M., didaktische Analyse, in: <http://ods3.schule.de/aseminar/ziellenk/didatrans/urfassung.htm>, Zugriff am 29.03.2017, 15:40.
- ⁶ Der Begriff der didaktischen Transformation geht auf KARL ASCHERSLEBEN zurück. Er bezieht sich auf die didaktische Analyse nach WOLFGANG KLAFFI, weitet aber die damit gemeinten Inhalte und stellt einen größeren Zusammenhang her. Vgl. ROSENBACH, M., didaktische Transformation, 2008, <http://ods3.schule.de/aseminar/ziellenk/didatrans/didanalys.htm>, Zugriff am 15.02.2017 um 11:34 Uhr.
- ⁷ In der vereinfachten Abgrenzung von Methodik und Didaktik folge ich dem Vorschlag von CLAUS MATHES, der die Methodik als Teil der Didaktik im weiteren Sinne auffasst. Vgl. MATHES, C., Wirtschaft unterrichten, 2016, S. 7 ff.
- ⁸ Die didaktische Reduktion kann wertend als ein Lieblingsbegriff von Lehrerinnen und Lehrern bezeichnet werden. Das Problem bzw. die Idee, die dahinter steht ist zentral. Für ihren Unterricht passen Fachdidaktiker Lerninhalte an die Lerngruppe nach bindenden, wenn auch abstrakten Vorgaben, aus einer Fülle von Möglichkeiten, lerneffizient an. Dies bedeutet, sie reduzieren Inhalte auf ein realistisch im Unterricht umsetzbares Maß. Nicht geteilt wird die Auffassung der kritisch-konstruktiven Didaktik. Vgl. BÖHNER, M., DOLZANSKI, C., Fachdidaktik, 2016 S. 162. Mit der Idee einer konstruktivistischen Didaktik vereinbar ist die horizontale Reduktion im Sinne einer Auswahl von Inhalten mit exemplarischer Bedeutung für das Lehren und Lernen. Vgl. MATHES, C., Wirtschaft unterrichten, 2016, S. 45.
- ⁹ Vgl. STAMPA, K.; STUBENITZKY, P., ProAKzEnt Berufseinstieg fördern! Hg. v. Verbundprojekt der Länder Niedersachsen und Thüringen (Modellversuchsinformation Nr.1), <http://www.proakzent.nibis.de/modellinfo1.pdf>, Zugriff am 30.03.2017, S. 2 ff.
- ¹⁰ ARNOLD, R./SCHÜSSLER, I.: Wandel der Lernkulturen. Darmstadt 1998, S. 151 f. Der Begriff „Vermittlung“ oder das Verb „vermitteln“ sind Umgangssprache und keine Fachsprache. Sie widersprechen der Idee des Kompetenzerwerbs und dem Lernen als individuellem Prozess. Kompetenzen kann eine Person nur selbst erwerben und aufbauen. Kompetenzen können nicht von einer Lehrperson auf einen Lernenden „übertragen“ werden. Das wäre das Modell des Nürnberger Trichters.
- ¹¹ Vgl. MEYER, H., Kriterien guten Unterrichts, 2008, S. 84. Eine andere Auffassung in diesem Punkt vertritt Klippert. In seinen Überlegungen zum Methodentraining werden Methoden isoliert zum Inhalt gemacht. Ein Beispiel hierfür ist der Lückentext. Vgl. KLIPPERT, H., Methodentraining, 1997, S. 64.
- ¹² An dieser Stelle seien zwei Quellen beispielhaft genannt: Der Methodenpool der Uni Köln http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm sowie das Buch von WOLFGANG MATTES, Methoden für den Unterricht, Kompakte Übersicht für Lehrende und Lernende, 2011.
- ¹³ Vgl. MATHES, C., Wirtschaft unterrichten, 2016, S. 215 ff. Zu einer Adaption im Wirtschaftsunterricht, das Wirtschaftsrollenspiel, vgl. BÖHNER, M., Methodik, 2015, S. 41.
- ¹⁴ Vgl. MATHES, W., Methoden für den Unterricht, 2011, S. 116 f.
- ¹⁵ Zu einer Typologie der Methodik im Wirtschaftsunterricht vgl. DOLZANSKI, C., Methodik im Wirtschaftsunterricht, 2017. Auf Basis eines Transformationsmodells wird der Prozess der Adaption strukturiert in diesem Aufsatz entwickelt.
- ¹⁶ Vgl. MEYER, H., Kriterien guten Unterrichts, 2008, S. 84 ff.
- ¹⁷ Vgl. DOLZANSKI, C. Verlaufs- bzw. Phasenmodelle, 2012, S. 192 ff. Zur ausführlichen Darstellung verschiedener Verlaufsmodelle lesen Sie Dolzanski, C., Verlaufs- bzw. Phasenmodelle für den schülerzentrierte Lernumgebungen, in: Erziehungswissenschaften und Beruf, 60. Jg. 2012, S. 192 – 220.
- ¹⁸ Vgl. MATTES, W., Methoden für den Unterricht, 2011, 190 ff.
- ¹⁹ Vgl. MOSCHNER, B. ET AL. (Hrsg.), PISA 200 als Herausforderung, S. 241 ff., 2003, https://www.researchgate.net/profile/Ulrich_Kattmann/publication/311440257_PISA_2000_als_Herausforderung_Perspektiven_fur_Lernen_und_Lernen/links/584692b208ae61f75ddcb5ef/PISA-2000-als-Herausforderung-Perspektiven-fuer-Lehren-und-Lernen.pdf Zugriff am 30.03.2017.
- ²⁰ Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ WEINERT, F. E., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: FRANZ EMANUEL WEINERT (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, 2001, S. 27 f.
- ²¹ Vgl. BADER, R., MÜLLER, M., Leitziel der beruflichen Bildung, S. 2002, S. 176 ff.
- ²² Vgl. BÖHNER, M., Kompetenzorientierung „in action“: Kompetenzziele in der pädagogischen Praxis der Lehrkräfte, 2011.
- ²³ Vgl. DOLZANSKI, C. Verlaufs- bzw. Phasenmodelle, 2012, S. 193 ff.

Literatur

- ARNOLD, R./SCHÜSSLER, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BADER, R., MÜLLER, M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs, in: Die berufsbildende Schule, 54 Jg., S. 176–182.
- BEYEN, W. (2008): Methodische Aspekte zeitgemäßer Unterrichtsgestaltung. Was können Lehrer von der Pädagogischen Psychologie und den Neurowissenschaften erwarten, Rinteln: Merkur.
- BÖHNER, M., DOLZANSKI, C. (2016): Fachdidaktik für Lehrende im Bereich Wirtschaft. Schlüssel für erfolgreichen Unterricht. Berlin: Cornelsen.
- BÖHNER, M. (2015): Methodik für Lehrende im Bereich Wirtschaft. Schlüssel für erfolgreichen Unterricht, Berlin: Cornelsen.
- BÖHNER, M. (2011): Kompetenzorientierung „in action“: Kompetenzziele in der pädagogischen Praxis der Lehrkräfte, in: Erziehungswissenschaft und Beruf 59 Jg., Heft 2, S. 189–211.
- DOLZANSKI, C. (2017): Methoden im Wirtschaftsunterricht.
- Dolzanski, C. (2012): Verlaufs- bzw. Phasenmodelle für den schülerzentrierte Lernumgebungen, in: Erziehungswissenschaften und Beruf, 60. Jg., S. 192–220.
- Mathes, C. (2016): Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre, Haan-Gruiten: Europa.
- Mattes, W., Methoden für den Unterricht, Kompakte Übersicht für Lehrende und Lernende, 2011.
- Meyer, H., Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.

- MOSCHNER, B. ET AL. (2008) (Hrsg.): PISA 200 als Herausforderung in: https://www.researchgate.net/profile/Ulrich_Kattmann/publication/311440257_PISA_2000_als_Herausforderung_Perspektiven_fur_Lehren_und_Lernen/links/584692b208ae61f75ddcb5ef/PISA-2000-als-Herausforderung-Perspektiven-fuer-Lehren-und-Lernen.pdf Zugriff am 30.03.2017.
- Klippert, H. (2000): Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht, 13. Aufl., Weinheim: Beltz-Verlag.
- O.V., LEITBILD DES STUDIENSEMINARS FÜR BERUFSBILDENDE SCHULEN MAINZ (2017): In: <http://studienseminar.rlp.de/bbs/mainz/seminarprogramm.html>, Zugriff am 08.02.2017, 19:05 Uhr.
- REICH, K., (Hrsg.): Methodenpool., in: http://methodenpool.uni-koeln.de/frame-set_uebersicht.htm.
- ROSENBACH, M. (2017): didaktische Analyse, in: <http://ods3.schule.de/aseminar/ziel-lenk/didatrans/urfassung.htm>, Zugriff am 29.03.2017, 15:40.
- STAMPA, K., STUBENITZKY, P. (2017): ProAKzEnt Berufseinstieg fördern! hrsg. v. Verbundprojekt der Länder Niedersachsen und Thüringen (Modellversuchsinformation Nr.1), in: <http://www.proakzent.nibis.de/modellinfo1.pdf>, Zugriff am 30.03.2017.
- WEBER, B. (2008): Didaktisch-methodische Analyse, in: HEDKTE, R., WEBER, B., Wörterbuch Ökonomische Bildung, Wochenschauverlag: Schwalbach im Taunus, S. 88–89.
- WEINERT, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Franz Emanuel Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen.
- ZIERER, K. (2014): Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus JOHN HATTIES „Visible Learning und „Visible Learning for Teachers“, Baltmannsweiler: Schneider.



Sicherheit und gutes Betriebsklima statt Smartphone

Bei ihren Wünschen an einen künftigen Ausbildungsbetrieb zeigen sich Jugendliche insgesamt konservativ. Es geht ihnen an erster Stelle um das Potenzial des Betriebs als langfristiger Arbeitgeber. Dies zeigt sich vor allem in einem positiven Betriebsklima und guten Übernahmechancen auf einen sicheren Arbeitsplatz. Dies sind Ergebnisse einer Ende 2016 durchgeführten schriftlichen Repräsentativbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesagentur für Arbeit (BA) von rund 2.000 Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern.

Weitere Informationen unter: https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_67046.php?from_stage=ID_66977&title=Am-wichtigsten%3A-Potenzial-als-langfristiger-Arbeitgeber

Fachleute für berufliche Bildung sind im VLW! Bitte gewähren Sie Ihrer Kollegin oder Ihrem Kollegen, falls sie oder er noch nicht VLW-Mitglied ist, Einblick in WIRTSCHAFT & ERZIEHUNG.

Axel Stommel

Basics der Ökonomie

Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung

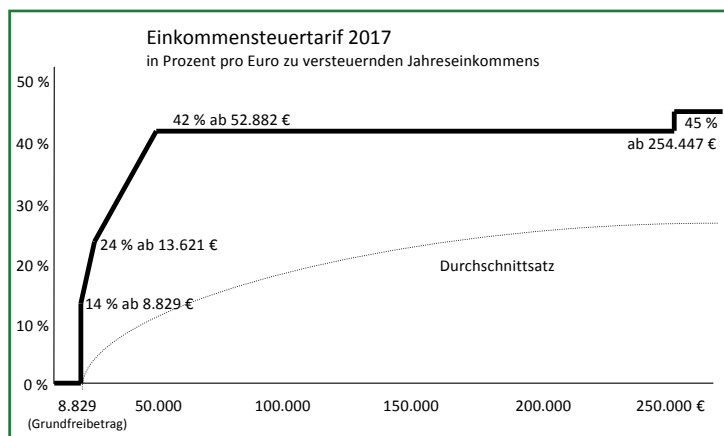


8. Station

**Spitzensteuersatz und Steuersystematik:
Zahlen Spitzenverdiener den Spitzensteuersatz?
Wieso erschwert die gängige Steuersystematik
eine angemessene Wirtschaftspolitik?**

Zum Spitzensteuersatz der Einkommensteuer

Der Einkommensteuertarif war bisher ausgeklammert. Er weist einen Spitzensatz von 45 % aus. Bei näherer Beschäftigung mit der Materie wird sich allerdings zeigen, dass der ausgewiesene Spitzensteuersatz ein Phantom ist wie die Aliens in ihren Fliegenden Untertassen: viel beredet, aber nie gesichtet. Betrachten wir also die Tarifgestaltung näher. Sie sieht wie folgt aus:



Die Lage ist dramatisch: „Woran liegt es, dass weder die Lehrer aus der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft noch die Schüler aus ihren Schulbüchern etwas darüber lernen können, wie die Wirtschaft wirklich funktioniert. Liegt es an der wirklichkeitsfernen neoklassischen Wirtschaftslehre und ihrer nachgerade unumschränkten Herrschaft in Hochschule und Schule, dass Schüler und Lehrer der wirtschaftlichen Wirklichkeit sprach- und ahnungslos gegenüberstehen?“

Axel Stommel zeigt Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung, hier kommt nun Basic 8.



Dr. Axel Stommel, StudDir a.D., war am Oberstufenzentrum Bürowirtschaft in Berlin tätig und ist Autor vorwiegend wirtschaftspädagogischer Bücher und Aufsätze.

Ja, es stimmt: Der einheitliche Tarif von Lohn- und (erklärter) Einkommensteuer berücksichtigt die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit des Steuerbürgers. Die Besteuerung beginnt hinter dem „Grundfreibetrag“ von derzeit 8.829 €. D. h.: Wessen steuerpflichtiges Jahreseinkommen unter 8.829 € liegt, der zahlt keine *Einkommensteuer* (wohl aber andere Steuern). Wessen Jahreseinkommen 1 € höher ist als der Grundfreibetrag, der zahlt auf *diesen einen, über die Grenze des Grundfreibetrages hinausgehenden Euro* den Eingangssteuersatz von 14 %, zahlt also insgesamt 14 Cent Einkommensteuer im Jahr¹. Von nun an steigt der Steuersatz anfangs extrem steil, fast schon nicht mehr progressiv, sondern sprunghaft, danach etwas weniger steil, alsdann plötzlich gar nicht mehr. Entsprechend steigt die zu zahlende Einkommensteuer absolut und relativ, bis der Tarif bei einem Einkommen von etwas über 50.000 € das Plateau, die Stagnationszone, erreicht. Der auf dem Plateau erreichte Grenzsteuersatz von 42 % bleibt unverändert, bis er bei etwas über 250.000 € auf eine letztmalige Steigerung in Gestalt einer drei-prozentigen Stufe trifft. Bei einem Jahreseinkommen von 254.447 € für Ledige ist der Spitzensteuersatz von 45 % erreicht.

Wessen tatsächliches bzw. wessen erklärtes, zu versteuern-des Einkommen aus selbständiger und unselbständiger Tätigkeit (abzüglich seines Einkommens aus Anlage-„Tätigkeit“) über 254.477 € liegt, der zahlt *für jeden darüber hinausgehenden Euro* den Spitzensteuersatz von 45 %, also 45 Cent. Für Einkommen aus Kapitalanlagen zahlt er dagegen die bereits an *Station 7* erörterten, einheitlichen 25 %², sofern er eine in Deutschland ansässige Bank mit seiner Anlagenverwahrung betraut hat (die Luxemburgische Filiale der Deutschen Bank beispielsweise gilt, wie bereits erwähnt, nicht als eine deutsche Bank, sondern als eine luxemburgische, und fällt hierfür leider aus – in derlei Fragen bedeutet eine EU-Mitgliedschaft rein gar nichts; der Staat ist regelmäßig darauf angewiesen, dass der Steuerpflichtige ihm, dem Staat, die Erträge aus dem außer Landes geschafften Vermögen zur Versteuerung meldet).

Der Spitzensteuersatz in der Einkommensteuer beträgt also 45 Prozent. Belasten 45 Prozent Menschen übermäßig, die als Ledige mehr als 254.477 €/Jahr (bzw. über eine halbe Million als Verheiratete) verdienen? Egal. *Fakt ist nämlich, dass niemand 45 % Einkommensteuer zahlt.*

Dafür gibt es mehrere Gründe. *Der Erste:* Es muss zwischen Spitzensatz und Durchschnittsatz unterschieden werden. *Maßgeblich für die Belastung nämlich ist der Durchschnittsatz* (in der Grafik die dünne Kurve). Denn der Durchschnittsatz ist es, der auf das gesamte, zu versteuernde Einkommen zu entrichten ist; der Spitzensteuersatz muss nur auf jenen Teil des Einkommens berechnet werden, der über der Obergrenze liegt; der Spitzensteuersatz ist lediglich ein Ab-hier-Satz, ein so genannter „Grenzsteuersatz“. Jener Einkommensteil, der z. B. unterhalb des Grundfreibetrages liegt, wird auch beim Spitzenverdiener mit 0 % versteuert. Nicht der Spitzen- bzw. der Grenzsatz, sondern der Durchschnittsatz ist es demnach, der die tatsächliche Belastung zum Ausdruck bringt.

Der zweite Grund dafür, dass niemand den Spitzensteuersatz entrichtet, besteht darin, dass Spitzenverdiener ihr Einkommen überwiegend aus Kapitalanlagen einschließlich Aktienhandel beziehen. Dieses Einkommen aber wird, wie bereits an *Station 7* ausgeführt, nicht mit bis zu 45 %, sondern einheitlich mit 25 % zur Einkommensteuer herangezogen, nämlich „abgegolten“ (hier gilt 25 = 45, wie erinnerlich). Demgemäß ist die Einkom-

mensbesteuerung für Spitzenverdiener nicht progressiv, sondern degressiv: Je reicher, desto niedriger wird der Steuersatz. Demzufolge entrichten gemäß den Zahlen des Statistischen Bundesamtes zur Einkommensbesteuerung Personen mit einem Einkommen von über einer halben Million €/Jahr 37 % Einkommensteuer, während Personen mit einem Einkommen von über fünf Millionen €/Jahr nur noch mit 31 % zur Kasse gebeten werden. ACHIM DOERFNER nennt 28,4 % als durchschnittlichen Einkommensteuersatz der 64 reichsten Deutschen, an die 40 % des Bruttosozialproduktes in Gestalt von Zinsen, Mieten, Dividenden (sowie Erbschaften) zurückfließen; die Steuerprüfungsquote der Betriebe beziffert er übrigens mit zehn Prozent.³

Die 25-prozentige „abgeltende“ Besteuerung ihres weitestgehend leistungslosen Einkommens senkt den Kapitalanlegern mithin jenen Steuersatz, der im veranlagten Teil ihres Einkommens eigentlich zu Grunde zu legen wäre.⁴ Denn weil der aus Kapitalanlagen generierte Einkommensteil nicht mehr in der Einkommensteuer-Erklärung aufgeführt werden muss, senkt die Abgeltungssteuer die Höhe des zu erklärenden Einkommens. Das hat zur Folge, dass alle Erklärenden mit Abgeltungssteuer in der Progressionszone des Einkommenssteuertarifs zurückgestuft werden; sie sparen also hier nochmals ganz gesetzmäßig Einkommensteuer, eben weil der Wert der eh schon geringer abgeltungsbesteuerten Einkünfte die Progression der übrigen Einkünfte senkt.

Des Weiteren gilt: Je höher die Einkünfte, desto erheblicher werden die Verluste, die aufgrund diverser steuerlicher Vergünstigungen (Mietwohnungsbau, Schifffahrtsbeteiligungen, Beteiligung an Verlustzuweisungsgesellschaften, Stiftungen und mancherlei mehr) geltend gemacht werden können. Schon 1997 beklagte der baden-württembergische Landesrechnungshof „die fast unüberschaubar gewordenen Fülle von Abschreibungsmöglichkeiten und sonstigen Vergünstigungen mit höchstmöglicher steuerlicher Auswirkung“. ⁵ Viele Jahre später muss festgestellt werden: Die Beseitigung dieses Missstandes stand auf der Prioritätenliste des Deutschen Bundestages wohl nicht gerade hoch oben.

Abermals weitere Gründe dafür, dass der Spitzensteuersatz nie erreicht wird, wurden bereits an *Station 8* zur Sprache gebracht; Gestaltungsprivileg, Steuerverkürzung und -hinterziehung, personelle Ausstattung der Finanzämter und Bankgeheimnis seien als Stichworte in Erinnerung gerufen.

Fazit Spitzensteuersatz

Der Spitzensteuersatz ist ein Phantom; *in Deutschland zahlt keine Einkommensgruppe auch nur annähernd 45 % Steuern von ihrem Einkommen.* (In den USA sieht alles sogar noch krasser aus; dort werden die reichsten 0,001 % mit einem effektiven Einkommensteuersatz von 17,6 % beglückt – ein politisch denkender Finanzmanager wie WARREN BUFFET hat deshalb schon öffentlich beklagt, er zahle weniger Steuern als seine Sekretärin; seinen eigenen Angaben zufolge betrug seine Jahresgesamtsteuerlast 0,014 % seines Vermögens⁶.)

Zur Steuersystematik

Der liebevoll gepflegte Mythos vom Spitzensteuersatz gaukelt nicht nur etwas vor, was nicht vorhanden ist. Sondern er

verdeckt gleichzeitig auch etwas Vorhandenes, was von Bedeutung ist. Derselbe Mythos verdeckt nämlich die Bedeutung, welche Verbrauchsteuern, allen voran der Umsatzsteuer, für kleine Einkommen besitzen. Wie bereits an *Station 5* festgestellt, liegen die persönliche, prozentuale steuerliche Belastung⁷ von Obdachlosen und Spitzenverdienern ziemlich eng beieinander. In der Öffentlichkeit herrscht allerdings bislang unangefochten ein ganz anderer Glaube, das glatte Gegenteil; dort herrscht bekanntlich die Vorstellung, Arme zahlten keine Steuern, Spitzenverdiener dagegen den Spitzensteuersatz.

Nicht nur, dass dadurch ein falscher Schein von „fairer Besteuerung“ produziert wird. Sondern zusätzlich wird die Vielfalt der höchst verschiedenen Steuern auf ein einheitliches „die Steuern“ reduziert; folgerichtig heißt es, es gelte, „die Steuern“ an die wirtschaftliche Entwicklung anzupassen bzw. „die Steuern“ gezielt zur Wirtschaftssteuerung einzusetzen. Das ist gründlich verfehlt. Aber selbst Ökonomie-Nobelpreisträger wie JOSEPH E. STIGLITZ erweisen sich als unfähig, sich dieser grob vereinfachenden, ja verfälschenden Problem- und Lösungserfassung zu entziehen. Demgemäß schreibt STIGLITZ beispielsweise, Länder werden in bestimmten Situationen gezwungen, „inmitten einer Rezession die Ausgaben zu kürzen und die Steuern zu erhöhen, während sie die Ausgaben erhöhen und die Steuern senken sollten.“⁸ Richtig ist: Wer den Wirtschaftskreislauf wirksam stabilisieren oder stimulieren will, der darf lediglich bestimmte Steuern gezielt einsetzen und z. B. nach oben anpassen – solche, welche die Vermögenden belasten, also vor allem Vermögen-, Erbschaft-, Einkommensteuer ab einer bestimmten Einkommenshöhe sowie einige Unternehmenssteuern. Denn nur bei deren gezielten Einsatz kann das bereits mehrfach erwähnte KAMPPETER-Kunststück gelingen, jenes, das verlangt, „nicht den Konsum der privaten Haushalte, sondern ihre Ersparnisse zu senken und zum Staat umzuverteilen“. Deshalb: Anpassen sind ausschließlich solche Steuern, die von den Vermögenden ohne Einbußen an Lebensqualität bzw. Entwicklungsmöglichkeiten getragen, folglich auch ertragen werden können. So lautete im Übrigen bereits die Quintessenz von *Basic 2*.

Für diese Art von Steuern existiert erstaunlicherweise kein zusammenfassender Begriff. Begriff aber kommt von „greifen, begreifen“. Wir brauchen Begriffe, um Probleme begreifen und alsdann anfassen: lösen zu können. Hier fehlt der benötigte Begriff. Ich schlage deshalb vor, die in Frage stehenden Steuern „Steuern für Vermögende (StV)“ zu nennen; die Vermögensteuer ist eines ihrer Bestandteile. Ihr Gegenstück bilden die „Steuern für Unvermögende (StUV)“. Das sind diejenigen Steuern, welche überwiegend die große, unbegüterte Mehrheit der Bevölkerung vom Obdachlosen bis zur allein erziehenden Mittelschichtlerin belasten. Dazu gehören vor allem die Umsatz- und die diversen Verbrauchsteuern.

Wie bereits an anderer Station erwähnt, entsprechen die Steuern für Vermögende dem steuerlichen Leistungsfähigkeitsprinzip des Grundgesetzes (Artikel 20, Absatz 1). Weil sie diejenigen belasten, die die Last problemlos zu tragen vermögen, sind sie gerecht; weil sie nur den Kontostand der Besteuernden verändern, nicht aber ihr Leben (bzw., im Falle von Unterneh-

men, ihre Entwicklung) und somit ohne qualitative Einbußen erhältlich sind, sind sie billig. *StV sind also recht & billig*.

In den Standardwerken der Steuerlehre sind die folgenden Unterscheidungen üblicherweise anzutreffen: die Unterscheidung nach der Erhebungsform in direkte und indirekte Steuern, nach der Zugehörigkeit in Bundes-, Landes-, Gemeinde- und Gemeinschaftssteuern, nach der Verwaltungspraxis in Besitz-, Verkehr-, Real-, Verbrauchsteuern und Zölle, nach der Abzugsfähigkeit in abzugsfähige und nicht abzugsfähige Steuern.⁹ Die ebenso *naheliegende wie wichtige Unterscheidung nach dem Steuerlastträger* in Steuern für Vermögende und Steuern für Unvermögende (oder ähnlich) ist mir noch nie & nirgends begegnet.

Eine entsprechende Erweiterung der Steuersystematik ist daher dringend angezeigt, denn diese Unterscheidung lenkt gleichermaßen den verständnissuchenden Blick auf Wesentliches und die wirtschaftspolitische Handlung auf Wirkungsvolles, indem sie nämlich das KAMPPETER-Kunststück durchzuführen hilft: die konsumneutrale Verwandlung von privaten „Ersparnissen“ in öffentliche Investitionen. Diese Fähigkeit besitzen die Steuern für Vermögende ganz alleine bzw., neudeutsch: Diese Fähigkeit ist ihre USP, ihre „unique selling position“, ihr Alleinstellungsmerkmal. Und das macht sie so wertvoll, ja unersetzlich (sowie ihren Begriff, StV, unverzichtbar).

An die einschlägigen Feststellungen an den *Stationen 1 – 4* sei erinnert.

Anmerkungen

- ¹ Solidaritätszuschlag und Kirchensteuer bleiben außer Betracht. Sie lassen den Kern der Aussage unberührt, verkomplizieren die Darstellung aber nicht unerheblich.
- ² Soweit sein Einkommen den „Sparerpauschbetrag“ von 801 € für Ledige übersteigt.
- ³ ACHIM DOERFNER, *Die Steuervermeider – Reichtum schützt vor Steuern*, Hamburg 2014.
- ⁴ Jeweils – auch dies sei wiederholt – plus Solidaritätszuschlag und Kirchensteuer, die allerdings beide im Fall der Abgeltungssteuer auf einen wesentlich niedrigeren Betrag errechnet werden als bei regulärer, nicht abgeglichener Einkommensteuer, folglich ebenfalls geringer ausfallen.
- ⁵ Frankfurter Rundschau vom 31.7.1997.
- ⁶ So wurde es berichtet in der Berliner Zeitung vom 20.10.2011.
- ⁷ persönliche Steuerbelastung in
% = zu entrichtende Steuern des Jahres x 100.
Jahresbruttoeinkommen
- ⁸ JOSEPH E. STIGLITZ, *Europa spart sich kaputt – Warum die Krisenpolitik gescheitert ist und der Euro einen Neustart braucht*, München 2016, S. 130, Hervorhebung durch mich – AS. STIGLITZs Formulierung dürfte exemplarisch für mindestens 99,9 % aller einschlägigen, diesbezüglichen wirtschaftswissenschaftlichen Beiträge stehen. Dies unterstreicht den wirtschaftswissenschaftlichen Handlungsbedarf.
- ⁹ S. z. B. HEINRICH RAUSER u. a., *Steuerlehre für Ausbildung und Beruf*, 40. Aufl., Darmstadt 2013, S. 16 ff.



In Kürze

Ausbildungsmarkt

Der aktuelle Ausbildungsmarkt zeigt sich nach wie vor stabil. Seit Oktober 2016 meldeten sich 512.000 Bewerber für eine Ausbildungsstelle (+2.000 gegenüber 2016). Die Anzahl der gemeldeten Ausbildungsstellen betrug ebenfalls 512.000 (+1.000). Trotz rechnerischer Ausgeglichenheit gibt es wie in den Vorjahren regionale und branchenspezifische Disparitäten. Vor allem im Einzelhandel und im Beruf Koch stehen noch rd. 30.000 unbesetzte Ausbildungsstellen zur Verfügung.

Neue Ausbildungsordnungen zum 01.08.2017

Zum 1. August 2017 treten insgesamt zwölf modernisierte bzw. geänderte* Ausbildungsordnungen in Kraft:

- Automobilkaufmann/Automobilkauffrau

- Biologielaborant/Biologielaborantin*
- Biologiemodellmacher/Biologiemodellmacherin
- Bürsten- und Pinselmacher/Bürsten- und Pinselmacherin
- Fleischer/Fleischerin*
- Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel
- Klavier- und Cembalobauer/Klavier- und Cembalobauerin
- Luftverkehrskaufmann/Luftverkehrskauffrau
- Schuhfertiger/Schuhfertigerin
- Servicekaufmann im Luftverkehr/Servicekauffrau im Luftverkehr
- Verfahrenstechnologe/Verfahrenstechnologin Mühlen- und Getreidewirtschaft
- Verkäufer/Verkäuferin

In den vergangenen zehn Jahren wurden rund 150 Ausbildungsordnungen überarbeitet und an die aktuellen wirtschaftlichen, technologischen und gesell-

schaftlichen Anforderungen angepasst. Dabei wurden 135 Ausbildungsordnungen modernisiert und 15 Ausbildungsberufe neu geschaffen. Weitere Ausbildungsordnungen sind in Arbeit; 2018 wird neben neu geordneten Berufsbildern auch der ganz neue Beruf „Kaufmann/Kauffrau im E-Commerce“ erstmals zur Ausbildung angeboten.

DIHK stellt Ausbildungs-umfrage 2017 vor

An der diesjährigen Ausbildungs-umfrage des DIHK haben sich über 10.500 Unternehmen beteiligt. Fast jeder zehnte Ausbildungsbetrieb hat keine Bewerbung erhalten. Die Ergebnisse der Befragung dokumentieren jedoch mit 86 % eine hohe Zufriedenheit der Betriebe mit der Berufsschule.

Aus den Landesverbänden

Aus dem Landesverband Bayern

VLB begrüßt Stärkung der beruflichen Bildung

Der Verband der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen in Bayern (VLB) begrüßt den Pakt für berufliche Bildung der Staatsregierung. Der Landesvorsitzende JÜRGEN WUNDERLICH stellte fest: „Der Pakt bedeutet eine Aufwertung der beruflichen Bildung in Bayern insgesamt.“

Die Erhöhung des Meisterbonus um 50 % helfe gerade jungen, hoch motivierten Fachkräften, ihre Ausbildung weiterzuführen; genau diese jungen Meister und Techniker würden in der Wirtschaft dringend gebraucht. Zudem wurde mit den bereitgestellten fünf Millionen Euro für die Modernisierung der Berufsschulen eine Forderung des VLB erfüllt. „Damit können zumindest einige Berufsschulen in Bayern fit gemacht werden, um angehende Fachkräfte für die Anforderungen der Industrie 4.0 zu qualifizieren. Auf

Dauer werden da aber noch deutlich mehr Mittel erforderlich sein“, so WUNDERLICH.

Zusätzlich wurden für die beruflichen Schulen 100 zusätzliche Lehrerstellen geschaffen. „Das freut uns natürlich“, so der VLB-Landesvorsitzende, „denn seit Jahren sind die beruflichen Schulen strukturell unterversorgt und es entfällt regelmäßig Pflichtunterricht.“ Allerdings seien die 100 Stellen nicht ausreichend und vor allem sei sehr fraglich, ob es dafür ausreichend Bewerber gebe. Nach wie vor sei das Lehramt an beruflichen Schulen insbesondere im Elektro- und Metallbereich ein Mangelfach.

„Hoffentlich rückt jetzt nach dem jahrelangen Gerangel um G8/G9 die berufliche Bildung wieder mehr in den Fokus“ wünscht sich JÜRGEN WUNDERLICH. „1000 Stellen für das Gymnasium in den nächsten Jahren und 100 Stellen für die beruflichen Schulen – das ist ein Verhältnis, das uns keineswegs zufrieden stellt.“ Der VLB sei zwar sehr froh über jede einzelne Stelle, aber von Gleichwertigkeit zwischen den Schularten könne natürlich angesichts dieser Zahlen keine Rede sein.

Nach mehr als einem Jahrzehnt bildungspolitischer Diskussionen um die allgemeine Bildung sei es in Zeiten eines gravierenden Fachkräftemangels dringend nötig, in den nächsten Jahren eine Offensive für die Berufsbildung einzuleiten, so der Vorsitzende des Berufsschullehrerverbandes. „Der Pakt der Staatsregierung könnte dafür ein viel versprechender Anfang sein.“

Aus dem Landesverband Hamburg

Frau Dr. Garbade ist neue HIBB-Geschäftsführerin

Die Nachfolgerin für den im Dezember 2016 von Bürgermeister OLAF SCHOLZ zum Staatsrat der Behörde für Schule und Berufsbildung berufenen früheren HIBB-Geschäftsführer RAINER SCHULZ ist Frau Dr. GARBADE. Nach ihrer Berufsausbildung zur Bankkauffrau studierte und promovierte Frau Dr. GARBADE in Göttingen, arbeitete



Dr. Sandra Garbade

bei Kreditinstituten sowie einer Unternehmensberatung und trat schließlich 2007 in den Hamburger Schuldienst ein. Zwischen 2013 und 2015 war sie Abteilungsleiterin für das Berufliche Gymnasium, die Berufsoberschule und DualPlus an der Beruflichen Schule City Süd in Hamburg. Ab 2015 arbeitete sie als Schulaufsicht und übernahm im Jahr 2017 kommissarisch die Geschäftsbereichsleitung für „Schulentwicklung, Steuerung und Beratung“ in der HIBB-Zentrale.

Vornehmliches Ziel der neuen HIBB-Geschäftsführerin ist die Steigerung der Attraktivität der beruflichen Bildung. Deren Rahmenbedingungen gilt es weiter zu verbessern. Sie sollen noch stärker als bisher an den sehr heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden. Neben dem Ausbau der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit der Hamburger Wirtschaft möchte Frau DR. GARBADE darüber hinaus in Kooperation mit Schulen, Ausbildungsbetrieben und weiteren Partnern der beruflichen Bildung Strategien hinsichtlich des Megatrends „Digitalisierung/Berufsbildung 4.0“ entwickeln.

shift. Hamburgs Programm für Studienaussteiger/innen erleichtert den Umstieg in die berufliche Ausbildung

Die Ergebnisse der im Juni 2017 veröffentlichten Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zu Studienabbrechern zeigen u. a., dass sich die Studienabbrecher-Quote in den letzten Jahren kaum verändert hat. Insgesamt verlassen 29 Prozent eines Bachelor-Jahrgangs die

Hochschulen vorzeitig ohne Abschluss. Während sich an den Universitäten knapp 32 Prozent eines Bachelor-Jahrgangs für die Aufgabe des Studiums entschied, taten das an den Fachhochschulen „nur“ 27 Prozent. Davon ist der Prozentsatz von Abbrecher/innen mit Migrationshintergrund (43 Prozent) überdurchschnittlich hoch. Beinahe die Hälfte aller Studienaussteiger/innen verlässt bereits in den ersten beiden Semestern die Hochschule, weitere 29 Prozent im dritten oder vierten Semester. Als Hauptgründe für den Studienabbruch gaben die Betroffenen nicht erfüllte Leistungsanforderungen (30 Prozent), mangelnde Studienmotivation (17 Prozent) und der Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit (15 Prozent) an.

Zur Unterstützung von Studienaussteiger/innen bei einem Wechsel in die berufliche Bildung fördert das BMBF seit 2014 Projekte im Rahmen des Programms „Jobstarter plus“. Ziel ist es, Studienabbrecher/innen für die berufliche Bildung zu gewinnen. Das Internetportal „Studienabbruch – und dann?“ bietet umfangreiche Informationen und Unterstützungsangebote für Studienzweifler/innen und Studienabbrecher/innen. (...)

VLW-Informationen zu Recht und Besoldung

Höhere Gehaltsstufe darf nicht mit Verweis auf fehlende zusätzliche Haushaltsmittel abgelehnt werden

Behörde darf vom Gesetzgeber vorgesehene Möglichkeit zur leistungsbezogenen Besoldung nicht vollständig ins Leere laufen lassen. Das Verwaltungsgericht Berlin hat entschieden, dass die gesetzlich vorgesehene Möglichkeit, Beamte bei herausragenden Leistungen höher zu stufen, nicht generell wegen mangelnder finanzieller Möglichkeiten des Landes abgelehnt werden darf.

Der Kläger des zugrundeliegenden Falls ist Schulleiter eines Berliner Gymnasiums mit der Besoldungsgruppe A 16. Seine dienstlichen Beurteilungen bescheinigten ihm in der Vergangenheit na-

hezu durchgehend herausragende Leistungen (Note „A“ bzw. „1“). Nach 27 Abs 4 Satz 1 Bundesbesoldungsgesetz (Überleitungsfassung für Berlin) kann für Beamte der Besoldungsordnungen A bei dauerhaft herausragenden Leistungen die nächst höhere Erfahrungsstufe als Grundgehalt vorweg festgesetzt werden. Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft lehnte einen auf dieser Grundlage gestellten Antrag des Klägers ab. Die Entscheidung über die Festsetzung einer Leistungsstufe stehe im Ermessen des Dienstherrn; dieses werde in der Weise ausgeübt, dass wegen fehlender zusätzlicher Haushaltsmittel für keinen Beamten eine höhere Leistungsstufe festgesetzt werde.

Das Verwaltungsgericht Berlin verpflichtete das Land, über den Antrag erneut zu entscheiden, denn die Begrün-

dung für die Ablehnung sei ermessensfehlerhaft. Zwar folge aus der Vorschrift kein Anspruch des Beamten, weshalb der Dienstherr höhere Leistungsstufen festsetzen könne, aber dies nicht müsse. Dass der Dienstherr die Vorschrift insgesamt oder im Geschäftsbereich einzelner Senatsverwaltungen schlichtweg nicht anwende, stelle einen Ermessensausfall dar. Auch wenn die Anwendung der Vorschrift im Einzelfall zu Unfrieden und Unzufriedenheit in Kollegien und Dienststellen führen könne, dürfe die Behörde die vom Gesetzgeber vorgesehenen Möglichkeiten einer leistungsbezogenen Besoldung nicht vollständig ins Leere laufen lassen. Sei die Vorschrift für die Verwaltung nicht praktikabel, stehe ihr frei, gegenüber dem Besoldungsgesetzgeber eine Aufhebung oder Änderung dieser in das Landesrecht übergeleiteten Norm anzuregen

Wirtschaftspädagogische Drei-Länder-Konferenz in Wien

Delegation des VLW-Lehrerbildungsausschuss Bund tagt vom 2. bis 4. März 2017 zum Bildungsaustausch an der Handelsakademie Wien und der Wirtschafts-Universität Wien



„Mitglieder des VLW-Lehrerbildungsausschuss zu Gast bei Frau Prof. Dr. Bettina Fuhrmann (3. v. r.) an der WU Wien“

Es wird vielfach angenommen, dass die Bildungsgänge und Abschlüsse im Kaufmännischen -und ganz allgemein im Berufsbildenden- Bereich in den drei deutschsprachigen Ländern Österreich, der Schweiz und Deutschland als letzten Endes gleich geartet und gerichtet angesehen werden können. Das dürfte in erster Linie darin begründet sein, weil sich die Bezeichnungen der Bildungsgänge und Abschlüsse in allen drei Ländern zumindest ähneln. Um sich fachkundig mit dieser Thematik auseinanderzusetzen, reiste eine Delegation von Vertretern der VLW-Lehrerbildungsausschüsse aus den Bundesländern nach Wien. Organisiert wurde die Reise von dem **LBA-Vorsitzenden PANKRAZ MÄNNLEIN**. Besonderes Gewicht erfuhr die aus Deutschland

angereiste Delegation durch die Teilnahme der beiden **VLW-Bundesvorsitzenden DR. ANGELIKA REHM** und **DR. ERNST G. JOHN**.

Zur **Erkundung beruflicher Bildungsstrukturen in Österreich** wurde die Vienna Business School in der Wiener Josefstadt auf Einladung der **Direktorin EVELINE GRUBNER** besucht. Nach einem ausgesprochen herzlichen Empfang gab Frau **MR'IN KATHARINA KISS**, Ministerium für Bildung Wien, einen detaillierten Überblick über die Grundstruktur des österreichischen Bildungssystems. Es wurde dabei schnell deutlich, dass die Zugangsvoraussetzungen und die Dauer der Bildungsgänge an den als Handelsschulen und Handelsakademien bezeichneten Schularten nur auf den ersten Blick zu vergleichen sind mit

den deutschen Verhältnissen. So können manche der kaufmännischen Schularten bereits ab 14 Jahren besucht werden, die dann bis zu 5 Jahre dauern (s. <http://www.bildungssystem.at/>). Ebenso wurde ein besonders deutlicher Unterschied zu deutschen Verhältnissen benannt in Bezug auf die Finanzierung der Vollzeitschulen. Direktorin GRUBNER erläuterte, dass die Vienna Business School zum guten Teil über einen Fonds der Wiener Kaufmannschaft finanziert würde. Insofern bringt sich der Handel selbst ein, um seinen Bedarf an Nachwuchs zu sichern.

Die Frage danach wie konkret das Leitbild an einer Schule umgesetzt und unterrichtet wird, ist nur so lange müßig, bis man es erfahren darf. Gleich vier Kolleginnen und Kollegen luden die Delegation



„Blick über den Campus der WU Wien“

dazu ein, bei deren Unterricht zu hospitieren, was als großer Vertrauensbeweis gewertet wurde. So war es etwa interessant zu erleben, wie der Englisch-Unterricht bei einer geteilten Flüchtlingsklasse mit knapp zehn Schülern gestaltet wurde. Eingangs wurden mit einem Online-Programm die zu lernenden neuen Vokabeln zum Thema „Business Letters“ abgeprüft. Per Smart-Phone wurden die Schüler-Antworten gesammelt und zeitgleich die korrekten Ergebnisse projiziert. Nachdem die Siegerin feststand, wurde das Vokabular mit der so motivierten Klasse schriftlich und mündlich mehrfach umgewälzt, was ausschließlich einsprachig auf Englisch geschah.

Den Abschluss an der Vienna Business School bildete ein Vortrag von **Prof. Dr. JOSEF AFF**, dem Inhaber des Lehrstuhls Wirtschaftspädagogik an der WU Wien bis 2016. Er hielt ein flammendes Plädoyer für die einphasige Lehrerausbildung der Wirtschaftspädagogen an der WU Wien. Nach einem Bachelor im Fach Wirtschaft, einer zweijährigen Berufserfahrung und einem Aufnahmeverfahren würden Bewerbungen zum Master-Studium überhaupt erst berücksichtigt werden. Wesentlicher Kern des Curriculums im Master-Studium sei dann die fachdidaktische Ausbildung in

den Wirtschaftsfächern. Mit einem parallel laufenden Einsatz als so genannte Unterrichts-Praktikanten würden die Studierenden bereits unmittelbar Erfahrungen zur Umsetzung des im Studium Erar-

beiteten sammeln. So sei sichergestellt, dass nach Ende des Studiums die jungen Wirtschaftspädagogen zielgerichtet und effizient eingesetzt werden könnten an den Kaufmännischen Vollzeitschulen und negative Erfolgserlebnisse beim ersten Unterrichten deutlich geringer blieben als im Rahmen der zweiphasigen Ausbildung, so Prof. Dr. AFF. Erwartungsgemäß folgte eine kontroverse Diskussion über Vor- und Nachteile der ein- und zweiphasigen Lehrerausbildung.

Der Tag schloss mit einem gemeinsamen Abendessen, welches von zwei **Dinner-Speeches** umrahmt wurde, welche **Prof. Dr. KARL-HEINZ GERHOLZ** von der **Universität Bamberg** moderierte. Frau **Prof. Dr. BETTINA FUHRMANN** von der **WU Wien** und Nachfolgerin von Prof. Dr. AFF gab einen Einblick zur Historie der Kaufmännischen Ausbildung in Wien. Ursprünglich wurde die WU Wien im Jahre 1898 vom **K.u.K. Ministerium für Cultus und Unterricht** als **Exportakademie** gegründet und 1919 in **Hochschule für Welthandel** umbenannt.

Dr. FRANZ GRAMLINGER gab in seiner Eigenschaft als **Leiter der Österreichischen Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung** einen kursorischen Überblick zum Qualitätsmanagement an den Kaufmännischen Schulen in Österreich, die dem Eindruck nach mit ähnlich hoher Nachhaltigkeit wie etwa in Baden-Württemberg betrieben wird. In der anschließenden



„Helle und offene Räume laden zum Arbeiten ein“

den Diskussion wurden weitergehende Themen aufgegriffen. Klar wurde am Vormittag, dass die österreichischen Kaufmännischen Vollzeitschulen besonderen Wert auf hervorragend qualifizierte Lehrer legen. Allerdings würden an den Berufsschulen so genannte Pflichtschullehrer unterrichten, die – übertragen auf deutsche Verhältnisse in Bezug auf deren Ausbildung und Qualifikation – in etwa Grund- und Hauptschullehrern entsprechen. Auf Nachfrage aus dem Plenum wurde ausgeführt, dass sich die Kaufmannschaften eben selbst um die Qualitätssicherung an den in Teilzeit organisierten Berufsschulen im Dualen Ausbildungssystem kümmern würden. Ebenso wurde – durchaus selbstkritisch – eingeräumt, dass die Thematik um so genannte Flüchtlingsklassen in Österreich deutlich kleiner sei als in Deutschland.

Der Folgetag wurde auf Einladung von Frau **Prof. Dr. FUHRMANN** an der **WU Wien** verbracht. Zur **universitären Ausbildung im Studiengang Wirtschaftspädagogik und Berufspädagogik** wurden **Fachreferate** von Lehrstuhlinhabern aus den drei Ländern gehalten. Als erstes referierte die Gastgeberin zum *Wiener Modell der Unterrichtsplanung* wobei wie schon beim Vortrag Prof. Dr. Aff unterstrichen wurde, dass die theoretische Fundierung der Fachdidaktik im Zentrum steht.

Dem schloss sich **Prof. Dr. BERNADETTE DILGER** von der **Universität St. Gallen** an. Sie legte die *Theorie-Praxis-Bezüge der einphasigen Lehrerbildung am Beispiel der Schweizer Wirtschaftspädagogik* dar. Ein scheinbar wesentlicher Unterschied zu den deutschen Verhältnissen in der zweiphasigen Lehrerbildung ist, dass die Bewertung der Prüfungslektionen (entspricht auf deutsche Verhältnisse übertragen Lehr- bzw. Unterrichtsprüben), welche in den Schulklassen stattfindet, den Studierenden unbekannt sind, ausschließlich von universitärer Seite erfolgen würde. Die unterrichtenden Lehrer hätten allenfalls ein Beratungsrecht. Beides würde allerdings seitens der Studierenden akzeptiert, da somit die Transparenz der von der Universität gesetzten Maßstäbe gewahrt bliebe.

Die Variante zum Studium der Wirtschaftspädagogik an der WU Wien erläuterte **Ass.-Prof. Dr. PETER SLEPCEVIC-ZACH** von der **Universität Graz** mit seinem Vortrag zum *Master Wirtschaftspädagogik in Graz*.



„Stufenartig angelegte Seminar-Räume“

Aus deutscher Sicht schloss sich **Prof. Dr. GÜNTHER PÄTZOLD** von der **TU Dortmund** an, der die *Lehrerbildung im Umbruch* sieht und zum *Professionellen pädagogischen Handeln und der Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnisse* vortrug.

Den Schluss bildete **Prof. Dr. KARL-HEINZ GERHOLZ** von der **Universität Bamberg**, der sehr anschaulich referierte zu *Handeln und Wissen in der Lehrerbildung*, indem er die *Bamberger Universitätsschulinitiative* erläuterte, bei der es um die Verflechtung der Begleitung von Schulpraktikanten in Kooperation mit der Bamberger Kaufmännischen Berufsschule III geht, die von offensichtlich gutem und nachhaltigem Erfolg geprägt ist.

Nach dem Input bot **RAINER BAIER**, Mitarbeiter am Lehrstuhl von Frau Prof. Dr. FUHRMANN, eine **Campus-Führung** auf dem der noch sehr jungen WU Wien von Jung deswegen, weil der gesamte Campus nach dem Auszug aus den maroden Gebäuden der Innenstadt auf dem brachliegenden ehemaligen Gelände der Wiener Trabrennbahn praktisch komplett neu errichtet wurde. Alle erdenklichen technischen medialen Neuerungen sind in den Räumen vorhanden, was zu erwarten gewesen wäre. Doch die Architekten des Campus-Geländes gingen noch einige Schritte weiter.

Während manche der kleineren Räume für bis zu 30 Personen die eher traditionelle Sitzordnung in Reihen aufweisen sind größere für bis zu 60 Personen gestuft und in U-Form angelegt, so dass permanenter Blickkontakt mit allen Zuhörern möglich ist. Zudem wurde Platz für Räumlichkeiten vorgesehen, die zur ungezwungenen Begegnung einladen, aber auch solche, die das Arbeiten in kleinen, buchbaren Räumen auf dem Campus ermöglichen. Die weitläufigen Flächen zwischen Vorlesungs- und Verwaltungsgebäuden sowie der Bibliothek wirken auflockernd und gleichzeitig entspannend. Hier wurde an kaum etwas gespart, und das zieht auch Studierende aus den Nachbarländern an. Die deutschen Studierenden stellten dabei die größte Gruppe dar, so **RAINER BAIER**.

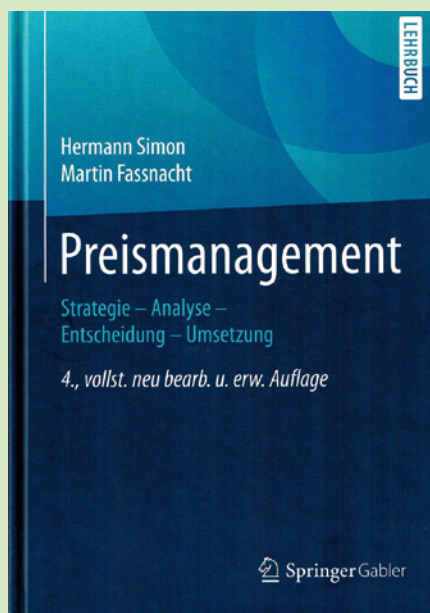
Vor der Abreise am letzten Tag schloss die Delegation ihren Aufenthalt in Wien mit einer Stadtführung, die von einem ausgesprochen versierten Historiker geleitet wurde, der tiefe und weite Einblicke in Österreichs und Wiens Geschichte und Politik vor allem in der Nachkriegszeit bot.

DR. OLIVER GREULING

Hermann Simon/Martin Fassnacht, PREISMANAGEMENT – Strategie, Analyse, Entscheidung, Umsetzung.

Springer Gabler, Wiesbaden 2016, Lehrbuch 616 Seiten, 4. Auflage, 49.99 Euro, ISBN 978-3-658-11870-9

Zwei Hochschullehrer sind Autoren dieses Standardwerks, das überarbeitet in einer 4. Auflage erscheint und sich an Studierende, Wissenschaftler, Unternehmer und Manager wendet. Das Buch versteht „die Rolle des Preises nicht nur als kurzfristiger Gewinnstreiber, sondern auch als Hebel zur nachhaltigen Steigerung des Unternehmenswertes“. Inhaltlich geht es um Gewinne und Preise. Preis ist die Zahl der Geldeinheiten, die ein Käufer für eine Mengeneinheit eines Produktes oder Dienstleistungen entrichten muss. Dazu bietet das Buch zahlreiche Beispiele. Zum Verständnis trägt nicht zuletzt das Internet bei, das zu einer massiven Erhöhung der Preistransparenz, zur Intensivierung des Preiswettbewerbs und zur Ausbreitung der Preiskriege geführt hat. Dabei haben sich die Probleme weitgehend als typisch branchenspezifisch entwickelt.



In einem grundlegenden Kapitel wird der Preis als der stärkste Gewinnstreiber identifiziert sowie auf relevante Aspekte des Preismanagements eingegangen. Dabei wird auf ein mangelndes Verständnis hingewiesen, was „sich auf Theorie-Praxis-Lücken, Mehrdimensionalität der Preiseffekte, komplexe Wirkungsketten, psychologische Preissphänomene sowie Umsetzungsbarrieren“ zurückführen lässt. Generell sind Preismechanismen in der Gesellschaft im Vordringen. Immer mehr Bereiche wie beispielsweise Bildung, Gesundheit und Verkehr werden durch Preise gesteuert.

Markus Böhner/Christoph Dolzanski, FACHDIDAKTIK FÜR LEHRENDE IM BERICH WIRTSCHAFT – Schlüssel für erfolgreichen Unterricht.

Cornelsen Schulverlage, Berlin 2016, 288 Seiten, 22.99 Euro, ISBN 978-3-06-451428-7

Ein Hochschullehrer und ein am Studienseminar tätiger Fachleiter präsentieren mit dieser Publikation Auseinandersetzungen Fragen der Wirtschaftsdidaktik. Zahlreiche Beispiele offenbaren, dass die Wirtschaft unser Leben durchdringt. Das gilt für den Unterricht in allgemeiner Wirtschaftslehre, Volkswirtschaft ebenso wie für betriebliche und berufsfachkundliche Sachverhalte. Dazu gibt es vielfältige Fragen: Welche Inhalte sind fundamental, welche Querverbindungen elementar? Wie kann man die Brücke von der persönlichen Betroffenheit zu den tiefer gehenden fachlichen Themen schlagen? Welche Rolle nehmen wir beim Lernprozess als Wirtschaftskräfte ein und mit welchen Methoden fördert man die fachlichen Kompetenzen am besten?

Erfolgreiche Lehrkräfte wissen um die Bedeutung ihrer fachdidaktischen Kenntnisse und Fähigkeiten und die Einbettung in das umfassendere Feld Didaktik. „Idealerweise sind allgemein- und fachdidaktische Forschung miteinander verzahnt und nutzen Theorien und Befunde der Schwesterwissenschaft. So liefern allgemeindidaktische Theorien bedeutsame Hinweise darauf, was unter fachlicher Perspektive mit Bezug auf Unterricht überhaupt zu untersuchen hat“. Aus der Erfahrung der Autoren geht hervor, dass die in den Beispielen auftauchenden didaktischen Modelle kritisch konstruktiver (KLAFFKI) und bildungstheoretischer bzw. lern- und lehrtheoretischer Prägung hohen Stellenwert in der Ausbildung von Lehrkräften genießen.

Mit der Fachdidaktik Wirtschaft ist das Problem verbunden, dass es in der Schul-, Ausbildungs- und Fortbildungslandschaft kein uniformes Fach Wirtschaft gibt. Die Bezugswissenschaft unterteilt sich primär in die Betriebs- und Volkswirtschaftslehre mit den verschiedenen Perspektiven auf wirtschaftliche Tatbestände. Diese Fächer werden kaum mehr unterrichtet, seitdem Berufsschulunterricht nach Lernfeldern erteilt und in Vollzeitformen an kaufmännischen Schulen und Fachschulen in Lernbereichen, Lernbausteinen und Lernmodulen etc. gelernt und gelehrt wird. Dabei besitzen die Lehrkräfte die Fakultas für Wirtschaft, für Betriebswirtschaft oder Volkswirtschaft. Darüber hinaus gibt es noch die Fächer Wirtschaftslehre und Wirtschaftskunde. Erstere ist der Sozialkunde verwandt, ergänzt um Wirtschaftsfaktoren. Das zweite Fach wird häufig an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet, normalerweise mit niedrigem Stundenansatz in Haupt-, Real- und Gesamtschulen (teils als Arbeitslehre). Festzustellen ist, dass im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen in vielen Bundesländern mit Ausnahme von Bay-

ern und Baden-Württemberg kein Fach Wirtschaft existiert, obwohl beispielsweise von Kaminski seit 2014 vehement gefordert. Das Fach könnte dann Ökonomische Bildung heißen. Viele Untersuchungen zum Finanzwissen (beispielsweise der Bertelsmann Stiftung oder zur Verbraucherbildung) unterstützen diese Erkenntnis.

Sivasailam Thiagarajan/Samuel van den Bergh, INTERAKTIVE TRAININGSMETHODEN – Tiagis Aktivitäten für berufliches, interkulturelles und politisches Lernen in Gruppen.

Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2016, DIN4, 3. Auflage, 318 Seiten DIN4, 29.80 Euro, ISBN 978-3-89974989-2

Wir spüren heute immer mehr, dass lediglich kooperatives und solidarisches Verhalten hilft,

Krisen nachhaltig zu überwinden. Der Meinung der Autoren folgend, sind die Konsequenzen dieser Entwicklung für Bildungsprozesse nicht hinlänglich gezogen worden. Sie wenden sich in diesem Buch drei Anwendungsbereichen zu, nämlich politischen, interkulturellen und beruflichen Seminaren und Fortbildungen. – Nach einem Klappentext eignen sich Sivasailam Thiagarajans interaktive Trainingsmethoden für die Bildungsarbeit in Unternehmen, im Klassenzimmer oder im Seminar. Sie sind Schlüssel für das respektvolle Miteinander in Beruf und Alltag. Die Übungen sind in der Implementierung einfach und handlungsorientiert. Die Lernenden werden aktiv einbezogen und zur gemeinsamen Bearbeitung von Themen motiviert.

Der erste Teil des Buches beinhaltet Aktivitäten sortiert nach verschiedenen Seminarphasen: Einstieg; Wachrüttler; interaktive Themenbearbeitung; interaktive Vorträge und interaktives Erzählen; Reflexion und Seminarabschluss. Der zweite Teil fokussiert auf themenspezifische Übungen: Interkulturelles Lernen; Umfang mit Vielfalt; Arbeiten in Gruppen und Teams sowie Arbeit in speziellen Seminarformen.

Michael Felten, DIE INKLUSIONSFALLE – Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert.

Gütersloher Verlagshaus/Random House, Gütersloh 2017, 176 Seiten, 17.99 Euro, ISBN 978-3-579-08672-9

Schüler mit Entwicklungsproblemen besuchten in Deutschland spätestens seit 1960 in der Regel Sonderschulen bzw. Förderschulen. Dort wurden sie in kleinen Gruppen von speziell ausgebildeten Sonderpädagogen unterrichtet und gefördert. Es handelte sich dabei um etwa 4–5 % aller Kinder. Seit 1970 wurden parallel zum Unterricht in Sonder- bzw. Förderschulen Versuche unternommen,

Kinder mit Behinderung in den Regelunterricht zu integrieren. Neben regulären Lehrpersonen waren in der Regel ständig sonderpädagogisch geschulte Fachkräfte in jeder Stunde anwesend.



Aufgrund der UN-Behindertenrechtskonvention haben ab 2008 alle Bundesländer geprüft, inwieweit sich eine integrative Beschulung ausweiten lässt. Das gemeinsame Lernen ist für alle Kinder zum Normalfall erklärt worden. „Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass eine solche Auffassung wissenschaftlich unhaltbar ist“. Das vorliegende Buch bietet dazu zahlreiche Beispiele hinsichtlich Einschulung, Eingangsstufe, Sekundarstufe II, neuer Lernkultur und Realschule. Für den Gymnasialbereich kritisiert der Verband der Philologen die Unsinnigkeit, Schüler innerhalb einer Klasse auf verschiedene Bildungsbereiche zu unterrichten. „Zieldifferenzierter Unterricht kann von den gymnasialen Lehrkräften nicht in einer Weise geleistet werden, als dies an der Förderschule der Fall wäre. Es ist für die Lehrkräfte schon schwierig genug, allen nichtbehinderten Schülern einer Klasse am Gymnasium gerecht zu werden“. – Wie groß die Sorge beispielsweise hinsichtlich der rot-grünen Inklusionspolitik im Lande Nordrhein-Westfalen ist, zeigte eine Anhörung im Düsseldorfer Landtag am 24. Februar 2016. Dort äußerten sich zahlreiche Wissenschaftler, Vertreter von Schulen und Lehrverbänden kritisch zur Lage. „Schulische Inklusion scheint vielerorts den Möglichkeiten und Bedürfnissen aller Beteiligten krass zuwiderzulaufen“. – In diesem Buch wird aufgezeigt, dass es bei der Rezeption der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland zahlreiche Missverständnisse und Fehldeutungen gegeben hat.

Holger Arndt (Hrsg.), PERSPEKTIVEN DER ÖKONOMISCHEN BILDUNG – Disziplinäre und fächerübergreifende Konzepte, Zielsetzungen und Projekte.

Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts 2017, 360 Seiten, 38.90 Euro, ISBN 978-3-7344-0423-8

Wirtschaftsdidaktiker haben sich 2016 im Rahmen der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung (degöb) mit dem genannten Fragenkomplex befasst. Zusammenfassend ist festzustellen, dass Ökonomische Bildung „aus wirtschaftsdidaktischer Perspektive curricular am besten in einem eigenen Fach verortet“ werden sollte.

In diesem Sammelband werden mit 26 Beiträgen Gegenstandsfelder und anzustrebende Kompetenzen der Ökonomischen Bildung dargeboten: In ihrer Keynote gehen Josef Aff und Gerhard Geissler der Frage nach, welcher Stellenwert der Figur des gesellschaftlich aktiven mitgestaltenden Entrepreneurs zukommen sollte. – ILONA EBBERS, INGA DOMINIQUE und KIRSTEN MIKELSEN erörtern das Konzept der Sozial Entrepreneurship Education, das neben der Entwicklung unternehmerischer Kompetenz auch zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen wie Umweltschutz oder Integration gesellschaftlicher Gruppen beitragen soll. – Ausgehend von der Problemanalyse, dass es weniger Unternehmerinnen als Unternehmer gibt, ergründen EWALD MITTELSTÄDT und BIRGIT SCHULTE mögliche Ursachen hierfür. – In seinem Beitrag zur multidimensional vernetzten Berufsorientierung zeigt RUDOLF SCHRÖDER auf, dass Berufsorientierung mit dem Übergang in die Erwerbstätigkeit einhergehenden Segmentierung und eines veränderten Ordnungsrahmens ein Bestandteil der Ökonomischen Bildung ist. – Im Zusammenhang dazu steht der Artikel von LEA ZENNER und MATTHIAS PILZ, der sich mit der vorbereitenden Bildung auseinandersetzt. – Auch ASTRID LANGE und THORSTEN SCHOORMAN ergründen die Berufsorientierung als fächerübergreifender Aufgabe. – TEITA BUEDIC und ANDRÉ PUHNKE beleuchten die Relevanz der Berufsorientierung für Individuen und Gesellschaft. – Die Bedeutung von unternehmerischen Praxiserfahrungen für Lehrkräfte des Faches Wirtschaft steht im Zentrum des Beitrages von DANIEL SPÖRR und ATHANASSIOS PITSOULIS. – BERND REMMELE setzt sich intensiv mit den theoretischen Grundlagen des Kompetenzmodells der Bildungsstandards von Retzmann auseinander. – Auch SARAH HENTRICH, TOBIAS ROLFES und GÜNTHER SEEGER beziehen sich auf dieses Kompetenzmodell. – HOLGER ARNDT zeigt auf, dass die Fähigkeit zum systematischen Denken ein zentrales Ziel der Ökonomischen Bildung darstellt. – STEPHAN FRIEBEL ergründet, wie ein systematischer Ansatz des ökonomischen Modelldenkens im Rahmen schulischer Allgemeinbildung zu entwickeln wäre. – Zum Kern ökonomischen Denkens gehört der Rationalitätsbegriff, den EWALD MITTELSTÄDT und MARIUS OLEKY ergründen. – Mit dem Begriff der Rationalität stehen Wertfragen in Zusammenhang, denen sich MANUEL FRIEDRICH widmet. – JAN MARTIN GEIGER, RONALD KRIEDEL und ANDRE-

AS LIENING zeigen Spezifika unternehmerischen Denkens und Handelns auf. – SVENJA WEITZIG und CLAUDIA WIEPEKE setzen sich in ihrem Beitrag mit Heterogenität in der Ökonomischen Bildung auseinander. – Der Beitrag von WOLFGANG GEISE, FABIAN A. GEISE und ANDREA PÖMPNER ist ein Beispiel dafür, wie aktuelle fachwissenschaftliche Erkenntnisse Beiträge zum Wirtschaftsunterricht leisten können. – Von Bedeutung für die Ökonomische Bildung ist auch die methodische Gestaltung des Fachunterrichts, wie aus dem Artikel von MICHAEL WEYLAND und MICHAEL SCHUHEN hervorgeht. – BERND REMMELE, SIMONE KATTWINKEL und MORITZ PETZI gehen der Frage nach, wie sich die Intention der Lernförderung in unterrichtlichen Textsequenzen ausprägt. – TOBIAS HILKER und EWALD MITTELSTÄDT erörtern, wie sich wirtschaftliche Lernprozesse bezogen auf den Ansatz des Metalebens mittels Wikis fördern lassen. – GEORG TAFNER erörtert die Begriffe der Religion(en) und der Ökonomie, um dann Verbindungen zwischen diesen Bereichen nachzugehen. – VERA KIRCHNER untersucht das Verhältnis des historischen und des ökonomischen Lernens. – FELIX FRÜHAUF geht dem Verhältnis von historischer und ökonomischer Bildung nach. – Das Buch schließt mit einem Artikel von TILL SENDER, MAXIMILIAN SCHIMANSKI und ANDREAS LIENING, der die Bedeutung mathematischer Kenntnisse für die Ökonomische Bildung verdeutlicht.

FINDex

Mit der Vernetzung erschließt die moderne Computertechnik dem heutigen Menschen Erkenntnisse und Begrifflichkeiten auf neuen Wegen. Dazu ein Beispiel, das wir für Sie gefunden und gelesen haben:

www.denic.de

präsentiert eine digitale zentralisierte Registrierungsstelle. Darin wird Wissenswertes über Domains, Suchmöglichkeiten etc. aufgezeigt, worauf Matthias Weber in seinem aktuellen Web-Adressbuch hingewiesen hat. Das neue Adressbuch ist in einer 21. Auflage im Oktober 2017 erneut erschienen.



Dr. h.c. Rudolf Hambusch



Digital total!

- Digitalisierung von Geschäftsprozessen und ihre Folgen für uns
- Arbeiten Sie mit Tablets in Ihrem Unterricht, Ihrem Workshop oder Ihrem Seminar?
- EPSAS – Anspruch und Wirklichkeit: Neues für die Verwaltungsbildung?!
- Basics der Ökonomie – Lohn- & Einkommensteuer, ein falsches Versprechen!



WIRTSCHAFT UND ERZIEHUNG

Herausgeber:

Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V., ehemals Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer
Bundesgeschäftsstelle: Ellernstraße 38, 30175 Hannover, Tel: 0511 21556070, Fax: 0511 21556071, www.vlw.de,
E-Mail: vlw-bund@vlw.de, Geschäftsführerin: Anita Staub
Bundesvorsitzende: Dr. Ernst G. John, 37520 Osterode a. H., Dr. Angelika Rehm, 63801 Kleinostheim
Begründet von Dipl. Hdl. Dr. phil. Anton Pfeiffer †, Aachen

Schriftleitung/ Geschäftsführung:

StD Detlef Sandmann, Alte Försterei 9, 33142 Büren,
Mobil: 0175 1504524, E-Mail: sandmann@vlw.de

Redaktion:

StD Detlef Sandmann,
OStR Stefan Werth, Peter-Hille-Weg 36, 33098 Paderborn
Telefon: 05251 2057182, Mobil: 0170 8391401, E-Mail: werth@vlw.de

Beiträge und Zuschriften werden an die Schriftleitung gern per E-Mail an redaktion@vlw.de erbeten. Für unverlangt eingeschickte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Buchbesprechungen:

Dipl.-Hdl. Dr. h.c. Rudolf Hambusch, Postfach 1130, 59505 Bad Sassendorf, Tel.: 02921 53226,
E-Mail: vlw.hambusch@t-online.de

Bücher zur Besprechung bitte senden an Dipl.-Hdl. Dr. h.c. Rudolf Hambusch.

Namentlich gezeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung des Herausgebers oder der Redaktion wieder. Offizielle Äußerungen des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V. werden als solche gekennzeichnet.

Autoren

OStR Jens Behrens, Alfred-Müller-Armack-Berufskolleg, Brüggener Straße 1, 50969 Köln,
E-Mail: behrens@ama-berufskolleg.de

Markus Dormann, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Kärntenstraße 7, 96052 Bamberg,
E-Mail: Markus.dormann@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Kärntenstraße 7, 96052 Bamberg,
Tel.: 0951 863 2725, E-Mail: Karl-Heinz.Gerholz@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Arnim Goldbach, Kapellenweg 2, 31303 Burgdorf-Otze, Tel.: 05136 84463,
E-Mail: arnim.goldbach@gmx.net

OStR Dieter Hartmann, Dürerring 6k, 31275 Lehrte, E-Mail: hartmann@vlw.de

Dr. h.c. Dipl.-Hdl. Rudolf Hambusch, Postfach 1130, 59505 Bad Sassendorf, Tel.: 02921 53226,
E-Mail: vlw.hambusch@t-online.de

StD Peter Maier, Hochfellnweg 2, 82140 Olching, E-Mail: info@initiation-erwachsenwerden.de

StD Detlef Sandmann, Alte Försterei 9, 33142 Büren, Tel.: 0175 1504524, E-Mail: sandmann@vlw.de

StR Jan Schuster, Alfred-Müller-Armack-Berufskolleg, Brüggener Straße 1, 50969 Köln,
E-Mail: schuster@ama-berufskolleg.de

StD a.D. Dr. Axel Stommel, Max-Sabersky-Allee 35, 14513 Teltow, E-Mail: Axel.Stommel@web.de

OStR Stefan Werth, Peter-Hille-Weg 36, 33098 Paderborn, Tel.: 05251 2057182, E-Mail: werth@vlw.de

Bezug:

Bezug der Zeitschrift durch Heckner Druck- und Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG,
Postfach 1559, 38285 Wolfenbüttel, oder Buchhandlungen.

Erscheinungsweise:

Die Zeitschrift erscheint 8 mal jährlich. Bezugspreis jährlich (ab 1. Januar) 28,20 Euro, Einzelheft 3,60 Euro, jeweils zuzüglich Porto. Der Bezugspreis für Mitglieder des Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Kündigungen:

Abonnementskündigungen müssen bis zum 10. Dezember beim Verlag eingegangen sein, sonst muss das nächste Jahr bezahlt werden.

Verlag und Druck:

Heckner Druck- und Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Harzstraße 22–23, 38300 Wolfenbüttel.

Anzeigenverwaltung:

Heckner Druck- und Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Postfach 1559, 38285 Wolfenbüttel,
☎ 05331 800840, Fax 05331 800820, E-Mail: service@hecknerdruck.de.



Detlef Sandmann

Zur Zukunft der beruflichen Bildung

Die Kultusministerkonferenz rechnete in einer Prognose des Jahres 2013 mit einem Absinken der Schülerzahlen auf 7,2 Millionen. Es wurde von einer „demographischen Rendite“ gesprochen: Trotz sinkender Schülerzahlen sollte es keine Budgetkürzungen geben mit dem Ziel, in den Schulen mehr Spielraum für Qualität zu geben. Der Traum dieser demographischen Rendite ist ausgeträumt, die Zeiten sinkender Schülerzahlen sind vorbei. Nach 15 Jahren kontinuierlichem Rückgang kündigt sich ein Schüler-Boom an und dies trifft das Schulsystem unvorbereitet. Es droht ein dramatischer Engpass an Lehrkräften und Gebäuden.

In Deutschland werden wieder mehr Kinder geboren und mehr junge Menschen wandern ein. Im März diesen Jahres verkündete das Statistische Bundesamt erstmals seit dem Jahr 2000 einen Anstieg der Schülerzahlen. Das Plus von 0,3 Prozent gegenüber dem Vorjahr ist der verhaltene Beginn eines Trends, der enorm an Fahrt gewinnen wird. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung prognostiziert unerwartet hohe Schülerzahlen. Die Studie geht von 8,3 Millionen Schülerinnen und Schülern im Jahr 2025 aus. Das sind gut 300.000 Kinder und Jugendliche mehr als vor zwei Jahren. Für das Jahr 2030 sind 8,59 Millionen Schülerinnen und Schülern zu erwarten.

Es kommen erhebliche Investitionen auf die Bundesländer zu. Zehntausende zusätzliche Lehrer werden gebraucht und auch neue oder erweiterte Schulen. An Grundschulen könnten im Jahr 2025 24.000 Lehrer fehlen, weiterführende Schulen müssten bis zum Jahr 2030 sogar 27.000 zusätzliche Stellen besetzen.

Sowohl die Einstellung zusätzlicher Lehrkräfte als auch die Schaffung von Lernraum sind nicht von heute auf morgen zu stemmen. Mehr Lehrer ausbilden, Grundstücke finden, den Bau planen und umsetzen – all das erfordert Zeit und Geld. Unser Schulsystem ist schon heute drastisch unterfinanziert. Vielerorts bröckelt der Putz von den Wänden, es fehlen Lehrkräfte, Sozialarbeiter und Schulpsychologen. Es wird immer schwieriger, die steigende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit qualifizierten Lehrkräften zu versorgen. Pensionierungswellen sind ungenügend ausgeglichen worden. Schule verändert sich und Inklusion, Integration u. a. stellen enorme Herausforderungen für das pädagogische Personal dar.

Die Bertelsmann-Studie fokussiert in erster Linie auf das allgemeinbildende Schulsystem. Ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler besucht im Anschluss an die Sekundarstufe I jedoch berufliche Schulen. Der Schüler-Boom trifft damit zeitversetzt die berufliche Bildung und schon heute fehlen Lehrkräfte. Die berufliche Bildung darf nicht vernachlässigt werden. Der Berufsbildungsbericht 2017 dokumentiert die große Bedeutung der beruflichen Bildung, da sie jungen Menschen einen Rahmen bietet, breit angelegte und hochwertige Kompetenzen zu entwickeln. Sie ist eine zentrale Säule des Erfolgs unserer Volkswirtschaft.

Gesellschaftliche und technologische Entwicklungen stellen die berufliche Bildung vor immer neue Herausforderungen, die zusätzliche Ressourcen erfordern:

- Mit der Digitalisierung kann die Attraktivität der beruflichen Bildung gestärkt werden. Identifizierte Entwicklungen müssen frühzeitig aufgenommen und in einer modernisierten beruflichen Bildung umgesetzt werden. Dies kann die Vermittlung von Zusatzqualifikationen beinhalten, die Nutzung neuer Lehr- und Lernmethoden, um das Lernen zeitlich und organisatorisch flexibler zu gestalten oder auch die Gestaltung virtuell angereicherter Lernsituationen, um die Lernenden mit komplexen Anforderungen vertraut zu machen.
- Die Bildung und Qualifizierung junger Flüchtlinge und ihre Vorbereitung auf ein Erwerbsleben erfordern neue Formate in der beruflichen Bildung. Es bedarf längerer Regelangebote, die eine kontinuierliche Begleitung und Unterstützung junger Flüchtlinge sicherstellen und zudem sprachfördernd sind. Daneben bietet die duale Ausbildung durch ihre arbeitsmarktnahe Qualifizierung großes Integrationspotential. Berufliche Schulen sind duale Partner und können ergänzende Angebote zur individuellen Begleitung und Lernunterstützung bieten.
- Aktuell stehen vielen unbesetzten Ausbildungsstellen zahlreiche Ausbildungsplatzbewerber gegenüber. Diese Passungsprobleme können z. B. durch Angebote der beruflichen Bildung zur Berufsorientierung reduziert werden, wenn es gelingt, den Blick der Jugendlichen für das breite Spektrum von Berufen zu weiten. Die berufliche Bildung bereitet Jugendliche zudem gezielt auf Ausbildungen vor. Als dualer Partner trägt sie zur Sicherung der Ausbildungsqualität bei.
- Die berufliche Bildung befindet sich im internationalen Kontext. Globalisierte Märkte und die weltweite Vernetzung erfordern ein Lernen über die Grenzen hinweg. Die damit wachsende Komplexität von Arbeitsanforderungen führt zu neuen Ausbildungsformaten, die eine stärkerer Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung erfordert. Berufliche Aus- und Weiterbildungen sollten dabei ohne hochschulische Ergänzung Karrierechancen bieten.

Diese vier exemplarisch aufgeführten Herausforderungen der beruflichen Bildung erfordern schon jetzt zahlreiche Investitionen in Schulgebäude und erfordern die Neueinstellung von Lehrkräften. Vor dem Hintergrund des prognostizierten Schüler-Booms ist höchste Eile geboten, um einen dramatischen Engpass an Lehrkräften, Gebäuden und Ausstattung in der beruflichen Bildung zu verhindern.



Detlef Sandmann
Bundesvorstand VLW
sandmann@vlw.de

Leitartikel

DETLEF SANDMANN

Zur Zukunft der beruflichen Bildung 161

Inhalt/Editorial 162**Fokus**

KARL-HEINZ GERHOLZ | MARKUS DORMANN

Digitale Transformation – Konsequenzen für die
didaktische Arbeit in der beruflichen Bildung 163**Aktuelles** 172**Spektrum**

JENS BEHRENS | JAN SCHUSTER

Einsatz von Tablets am Alfred-Müller-Armack
Berufskolleg – Ein Projektbericht 174

PETER MAIER

Archetypen der Lehrerpersönlichkeit – Grundlage
einer integrativen Pädagogik 180

ARNIM GOLDBACH

European Public Sector Accounting Standards –
EPSAS – Anspruch und Wirklichkeit: Neues für die
Verwaltungsbildung?! 183

AXEL STOMMEL

Basics der Ökonomie – Stationen auf dem Weg
zur ökonomischen Alphabetisierung 191**Persönliches**

Zum 70. Geburtstag von Dr. WOLFGANG KEHL 196

Aus der Verbandsarbeit

In Kürze: Der Bundesvorstand berichtet 197

Aus den Landesverbänden 197

Informationen zu Recht und Besoldung: Vorzeitig
pensionierte Lehrer – und der Ausgleich für
„Vorgrißsstunden“ 200**Buchbesprechungen** 201**Kein Anschluss ohne Digitalisierung!**

Industrie 4.0 ist ein Modewort und wird auch vermeintlich oberflächlich für Marketingprozesse genutzt. Aber mit der Digitalisierung im Rahmen von Industrie 4.0 hat sich die Industrie dazu selbstverpflichtet, in allen Facetten der Produktion Sensordaten zu erfassen und diese zum Teil riesigen Datenmengen auszuwerten, um Produktionsprozesse zu optimieren und um Produktionsausfälle zu vermeiden. Schnelle positive Effekte zeigen schon jetzt, dass dort noch viel Potenzial liegt und diese Optimierungsmöglichkeiten wie ein Schatz zu heben sind. Neue anspruchsvolle Berufe wie Analysten von großen Datenmengen werden entstehen, alte Berufe werden weichen. Wer darauf reagieren muss, das sind wir: Die Experten in der Berufsbildung.

In ihrem Beitrag „Digitalisierung von Geschäftsprozessen – Konsequenzen für die didaktische Arbeit in der beruflichen Bildung“ widmen sich die Autoren KARL-HEINZ GERHOLZ und MARKUS DORMANN diesem Thema. Sie sind sicher, dass durch die Digitalisierung von beruflichen Tätigkeitsbereichen Anpassungen in der didaktischen Arbeit in beruflichen Bildungsgängen vorzunehmen sind, was im vorliegenden Artikel für die mikro- und makrodidaktische Ebene dargestellt und auf Basis einer Unterrichtssequenz illustriert wird. Es wird spannend, lesen Sie bitte selbst!

Arbeiten Sie mit Tablets in Ihrem Unterricht, Ihrem Workshop oder Ihrem Seminar? Kann der Unterricht durch Tablets interessanter werden? Das Autorenteam JENS BEHRENS und JAN SCHUSTER beschreibt in seinem Beitrag „Einsatz von Tablets am Alfred-Müller-Armack Berufskolleg – Ein Projektbericht“ die Erprobungsphase in den Bildungsgängen „Bankkauffrau/Bankkaufmann“ und „Kaufrau/kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung“. In diesem Projekt wurden die Schülerinnen und Schüler dauerhaft mit Samsung-Tablets ausgestattet, die sie während der Projektdauer auch in der außerschulischen Vor- und Nacharbeit von Unterrichtsinhalten einsetzen konnten.

PETER MAIER skizziert in seinem Beitrag „Archetypen der Lehrerpersönlichkeit – Grundlage einer integrativen Pädagogik“ zunächst seine ursprüngliche Suche nach einem überzeugenden pädagogischen Modell und wie ihn ganz besonders ein Modell aus der Sinnkrise geholfen hat. Er hat das Modell der „Archetypen der Lehrerpersönlichkeit“ entwickelt, das Grundlage für eine „integrative Pädagogik“ sein kann.

In seinem Beitrag „European Public Sector Accounting Standards – EPSAS – Anspruch und Wirklichkeit: Neues für die Verwaltungsbildung?!“ skizziert Autor ARMIN GOLDBACH die Folgen, die gegenwärtige Bestrebungen auf EU-Ebene, IPSAS/EPSAS einzuführen, für unsere Verwaltung haben können. Trotz erheblicher Kritik an zunehmender Intransparenz ist laut Goldbach damit zu rechnen, dass die EPSAS im nächsten Jahrzehnt in Deutschland eingeführt werden. Ihm ist wichtig, alle Betroffenen frühzeitig zu informieren und vor eventuellen Negativfolgen zu warnen.

Autor AXEL STOMMEL setzt seine Beitragsreihe „Basics der Ökonomie – Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung“ fort und befasst sich an Station 7 mit der überaus interessanten Frage: „Lohn- bzw. Einkommensteuer: Warum hält sie nicht, was sie verspricht, nämlich Besteuerung gemäß wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit?“ Dieses Thema provoziert geradezu eine Diskussion und sollte zum Mitmachen anregen. Bitte diskutieren Sie mit und schreiben Sie uns an redaktion@vlw.de!

Ihre W&E-Redaktion

Digitale Transformation – Konsequenzen für die didaktische Arbeit in der beruflichen Bildung



1 Ein Gedankenexperiment zu Beginn

Stellen Sie sich vor, sie sollen eine Einschätzung abgeben, welche Berufsprofile sich durch die Digitalisierung am stärksten verändern werden. Zur Auswahl stehen Berufsprofile wie Industriemechaniker, Fachinformatiker, Kfz-Mechatroniker oder Kaufmann für Versicherungen und Finanzen. Es kann vermutet werden, dass im ersten Moment Berufsprofile wie Industriemechaniker oder Fachinformatiker ganz vorne genannt werden. Das wäre auch nicht verwunderlich, ist doch das Schlagwort „Industrie 4.0“ und die damit verbundene Diskussion der Vernetzung von digitalen Informationsnetzen statt Computerwelt und industrieller Produktion in aller Munde. Im zweiten Moment wird aber die obige Frage vielleicht als Antwort haben: Die Digitalisierung wird eine Veränderung in allen Berufsprofilen zur Folge haben, so wie sie statt es nahezu auch alle Lebensbereiche betrifft. Denken wir im privaten Bereich an Kassensysteme, an welchen der Kunde selbst zahlt, an Zugtickets im Bahnverkehr, welche nur noch auf Smartphones verfügbar sind oder an Kommunikationsprozesse über ‚likes‘ wie in der virtuellen Plattform Facebook. Und so scheint es auch unbestritten, dass die Digitalisierung eine Veränderung von Arbeitsformen und Geschäftsprozessen in allen beruflichen Handlungsfeldern zur Folge hat. Wir wollen dies exemplarisch am Ausbildungsberuf des Kaufmanns/der Kauffrau für Versicherungen und Finanzen (nachfolgend Versicherungskaufmann) verdeutlichen. In Lernfeld 6 gibt es die Zielformulierung, die Schülerinnen und Schüler (SuS) „unterbreiten bedarfsgerechte Angebote und berücksichtigen dabei staatliche Fördermaßnahmen. (...) Zur Beratung setzen die SuS zielgerichtet Informations- und Kommunikationssysteme ein und präsentieren dem Kunden ihre Ergebnisse.“ In Abb. 1 sind exemplarisch zwei mögliche Lernsituationen aufgezeigt. Die

Durch die Digitalisierung von Geschäftsprozessen ändern sich auch die beruflichen Handlungssituationen. Die didaktische Arbeit in der beruflichen Bildung orientiert sich an den beruflichen Handlungssituationen. Auf der mikrodidaktischen Ebene wird Unterrichtsarbeit über Lernsituationen strukturiert. Auf der makrodidaktischen Ebene geht es um die Frage der Sequenzierung von Lernsituationen. Durch die Digitalisierung von beruflichen Tätigkeitsbereichen sind somit Anpassungen in der didaktischen Arbeit in beruflichen Bildungsgängen vorzunehmen, was im vorliegenden Artikel für die mikro- und makrodidaktische Ebene dargestellt und auf Basis einer Unterrichtssequenz illustriert wird.



Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz leitet die Professur für Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg.



Markus Dormann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Wirtschaftspädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und Experte für Kommunikationstrainings.

„Wir treffen uns dann um 16 Uhr bei uns in der Wohnung und sind gespannt auf Ihre Vorschläge!“, so endete das erste Gespräch zwischen Ehepaar Wolter und Versicherungskauffrau Janine Riewath. Hans Wolter ist 38 Jahre und erfolgreicher Einzelunternehmer, der zunehmend international agiert. Ruth Wolter ist 36 Jahre und als Angestellte im Unternehmen ihres Mannes tätig.

Ehepaar Wolter berichtete im Vorgespräch, dass in diesem Jahr ein außerordentlich hoher Gewinn erwirtschaftet wird, weshalb sie nach einer Möglichkeit suchen, steuerliche Einsparungen vorzunehmen. Hier kam die Idee des Abschlusses einer privaten Rentenversicherung die auch die Möglichkeit eröffnet, sich im Ausland zur Ruhe zu setzen. Daraufhin bereitet Janine Riewath ein passendes Angebot vor.

Das Nachmittagsgespräch im Hause der Wolters verlief für Janine Riewath vielversprechend, bis Herr Wolter den folgenden Satz sprach: „Frau Riewath, ihr Angebot in allen Ehren, aber ich denke, dass andere Anbieter bessere Konditionen bieten werden!“

„Ich skype sie dann um 14.00 Uhr – MESZ, da ich dort in Lissabon bin – an und sie stellen mir kurz das Angebot vor.“ So endete die eMail von Herrn Wolter an Versicherungskauffrau Janine Riewath. Hans Wolter ist 38 Jahre und erfolgreicher Einzelunternehmer, der zunehmend international agiert. Ruth Wolter ist 36 Jahre und als Angestellte im Unternehmen ihres Mannes tätig.

Herr Wolter schrieb in der eMail, dass in diesem Jahr ein außerordentlich hoher Gewinn erwirtschaftet wird, weshalb er nach einer Möglichkeit sucht, steuerliche Einsparungen vorzunehmen. Hier kam die Idee des Abschlusses einer privaten Rentenversicherung die auch die Möglichkeit eröffnet, sich mit seiner Frau im Ausland zur Ruhe zu setzen. Daraufhin bereitet Janine Riewath ein passendes Angebot vor.

Das Skype-Gespräch mit Herrn Wolter verlief für Janine Riewath vielversprechend, bis Herr Wolter den folgenden Satz sprach: „Frau Riewath, ich habe parallel zu Ihren Ausführungen in einem Vergleichsportal geschaut und die HBF bietet mir weitaus bessere Konditionen!“

Abb. 1: Beispiel Versicherungskauffrau – Das Verkaufsgespräch

linke Seite spiegelt das wahrscheinlich traditionelle Bild der Tätigkeit des Versicherungskaufmannes wider. Die rechte Seite zeigt auf, wie sich Handlungsprozesse durch die Digitalisierung ändern. Damit einher gehen veränderte Kompetenzanforderungen (u. a. technisches Wissen über Vergleichsportale). Das Beispiel ist exemplarisch, soll aber eine Begleitfunktion für die nachfolgenden Ausführungen haben.

2 Herausforderung Digitalisierung

Die Digitalisierung von Geschäftsprozessen wird in den letzten Jahren zunehmend in der beruflichen Bildung diskutiert. Schlagworte stellen „Industrie 4.0“, „digitale Transformation“ oder „Ausbildung 4.0“ dar. Hierbei können zwei Referenzpunkte festgehalten werden: Einerseits geht es um die Frage des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht und andererseits um die Digitalisierung von Geschäftsprozessen.

(ad 1) Einsatz digitaler Medien

Der Einsatz digitaler Medien wird häufig mit dem Ziel verbunden, die Medien- oder Informationskompetenz bei den SuS zu stärken. Es geht um die Fähigkeit, in beruflichen Problemsituationen Informationsbedarf zu erkennen und diesem durch geeignete (digitale) Informationsquellen nachzugehen sowie die Ergebnisse der Informationsanalyse und die dabei verwendeten digitalen Medien kritisch zu reflektieren (vgl. BALCERIUS 2011). Es geht somit auch um Medienkritik (vgl. BAACKE 1996). Internationale Vergleichsstudien geben Hinweise, dass beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht Deutschland noch einen Aufholbedarf hat (vgl. BOS ET AL. 2014). Je nach Situation vor Ort in den Schulen wird diese Ausgangslage dadurch erschwert, dass die Ausstattung digitaler Medien nicht immer ausreichend ist. Allerdings – und das ist seit der Abschaffung der Schiefer- tafeln nicht unbekannt – ist nur der Einsatz digitaler Medien im

Unterricht kein Allheilmittel, sondern vielmehr geht es um die sinnvolle didaktische Einbettung digitaler Medien in die Unterrichtsarbeit. Empirische Studien zeigen auf, dass ein unbegleiteter Einsatz digitaler Medien meist nur mit geringen Effekten einhergeht (vgl. u. a. HATTIE 2009). Vielmehr stellen die Voraussetzungen der Lernenden, die Prozessbegleitung durch den Lehrenden und die didaktische Einbettung relevante Erfolgsfaktoren dar (vgl. u. a. HERZIG 2014). Dies spiegelt nicht zuletzt die Bedeutung der Lehrkraft wider.

(ad 2) Digitalisierung von Geschäftsprozessen

Wie zu Beginn bereits herausgestellt, vollzieht sich die Digitalisierung von Arbeitsformen und Geschäftsprozessen in allen Branchen. Weitgehend unklar ist gegenwärtig, zu welchen spezifischen Ver-

änderungen dies in einem – wie z. B. kaufmännischen – Berufsfeld führt. Bisher mangelt es an domänenspezifischen Studien zu diesem Thema. Allgemein kann festgehalten werden, dass mit der Digitalisierung Veränderungen in der Mensch-Maschine-Interaktion einhergehen. Bei den Cyber-Physischen Systemen (CPS) sind softwaretechnische und mechanische Komponenten (z. B. Roboter) miteinander verbunden und Steuerungsprozesse kommunizieren über das Internet der Dinge (Gegenstände kommunizieren autonom über das Internet, z. B. Füllstand eines Verkaufsautomaten). Es besteht die Herausforderung, dass bei Störungen von komplexen Systemen die kontrollierenden Personen aufgrund der Distanz zum System nicht mehr die richtigen Entscheidungen zur Behebung treffen. Diese „irony of automation“ besteht darin, dass für die CPS die Prozesse häufig einen Routinecharakter haben und bei Störungen die Menschen von außen nur schwer Behebungen aufgrund der Komplexität vornehmen können (vgl. dazu BAINBRIDGE 1983). Überwachende Fähigkeiten gepaart mit technischen Fachkenntnissen sowie Analyse- und Abstraktionsvermögen scheinen zukünftig noch stärker nachgefragt zu werden (vgl. BAETHGE & BAETHGE-KINSKY 2006). Aber auch sozial-kommunikative Fähigkeiten sind weiterhin relevant, da Störungen in komplexen technischen Systemen meist nur durch unterschiedliche Zugänge und in Kooperation mit Spezialisten zu bewältigen sind. Genaugenommen geht es – wie traditionell in der beruflichen Bildung – um die Förderung einer Handlungskompetenz. Die SuS müssen in der Lage sein in ihren zukünftigen Arbeitsprozessen Probleme erkennen und diese bewältigen können. Die Anforderungen in den Problemsituationen ändern sich aber durch die Digitalisierung und damit die benötigten Kompetenzprofile. Bezogen auf das Beispiel für den Versicherungskaufmann: Er muss nicht nur die Vergleichsportale kennen, sondern er muss wissen, wie diese funktionieren, welche Kriterien beim Vergleich in welcher Gewichtung einfließen, um den Kunden ein adäquates Angebot zu unterbreiten oder das eigene Angebot im Vergleich zu Wettbewerbern bewerten zu können.

3 Konsequenzen für die didaktische Arbeit in der beruflichen Bildung

Wird nach den Konsequenzen der Digitalisierung von Geschäftsprozessen für die didaktische Arbeit im Unterricht gefragt, so wird häufig der Fokus auf den Einsatz digitaler Medien gerichtet. Allerdings sind vielmehr die durch die Digitalisierung sich verändernden Geschäftsprozesse in den Blick zu nehmen. Beide Zugänge sind nicht losgelöst zu den didaktischen Prinzipien der beruflichen Bildung zu betrachten.

Leitziel der beruflichen Bildung ist die Förderung einer beruflichen Handlungskompetenz. Auf der curricularen Ebene spiegelt sich dies in den Lernfeldcurricula wider. Lernfelder stellen eine didaktische Aufbereitung beruflicher Handlungsfelder und -abläufe dar. In Terminologie der KMK konkretisieren sich Lernfelder über kompetenzbasierte Zielformulierungen. So heißt es z. B. in Lernfeld 6 des Versicherungskaufmannes „Zur Beratung setzen die SuS zielgerichtet Informations- und Kommunikationssysteme ein.“ Es ist eine performative Beschreibung einer beruflichen Handlung. Auf der makro- und mikrodidaktischen Ebene soll sich Unterrichtsarbeit über Lernsituationen strukturieren, die berufliche Handlungen didaktisch aufbereiten.

Vor dem Hintergrund dieser Prinzipien gilt es, die durch die Digitalisierung sich verändernden beruflichen Handlungsfelder zu analysieren und didaktisch in der Unterrichtsarbeit in Form von Lernsituationen aufzubereiten. Nach dem Prinzip des kompetenzbasierten Unterrichts verfolgt der Einsatz digitaler Medien nur bedingt Zwecke der Förderung von Medien- oder Informationskompetenz. Vielmehr geht es darum, die digitalen Medien als Teil der beruflichen Handlungsprozesse zu verstehen und zu analysieren, um deren Einsatz in der Unterrichtsarbeit entsprechend didaktisch aufzubereiten. Dies stellt eine fachdidaktische Modellierung dar, in dem der Ausgangspunkt von Unterricht die zukünftigen beruflichen Handlungsprozesse der SuS darstellen.

4 Mikrodidaktische Ebene – Entwicklung von Lernsituationen

Die mikrodidaktische Ebene zielt auf die Gestaltung der Unterrichtsarbeit. Nach dem Lernfeldkonzept sind Lernsituationen dabei die zentralen Strukturierungselemente. In Lernsituationen werden berufliche Tätigkeiten didaktisch aufbereitet und stellen den Gegenstand des Lernens dar (vgl. GERHOLZ & SLOANE 2008). Die SuS werden mit einer Problemsituation konfrontiert, die sie zum Handeln auffordern soll und an deren Ende ein Handlungs- und Lernergebnis steht (vgl. BUSCHFELD 2003, TRAMM 2007). Die Lernsituation ist entsprechend vom Lehrenden didaktisch zu konstruieren. Dahinter steht die Frage, mit welcher situativen Konstellation die SuS konfrontiert werden. Orientierungspunkt stellen dabei die zukünftigen beruflichen und gesellschaftlichen Tätigkeitsbereiche der SuS dar. Für die Modellierung der Lernsituation ist somit auch der Aspekt aufzunehmen, welche Digitalisierungsgrade in den zukünftigen Tätigkeitsbereichen vorliegen. Beim Beispiel des Versicherungskaufmannes können exemplarisch die digitalen Vergleichsportale genannt werden, welche die Arbeitsprozesse verändern. Die Veränderung führt zu neu akzentuierten Kompetenzprofi-

len, welchen eine Person entsprechen muss, um in einem Berufsfeld bestehen zu können. So ist bei der Beurteilung der Ergebnisse aus den Vergleichsportalen gleichsam ein Wissen zur technischen und fachlichen Funktionsweise der Vergleichsportale erforderlich, um u.a. Angebote unterschiedlicher Versicherungen adäquat zueinander in Beziehung zu setzen.

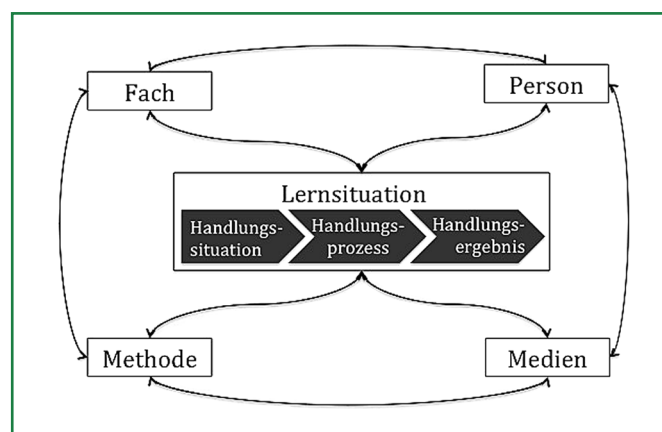


Abb. 2: Didaktisches Strukturmodell (Gerholz 2013)

Neben der Gestaltung der Lernsituation hat der Lehrende somit auch Entscheidungen zu treffen, welche Kompetenzen über die Lernsituation gefördert werden sollen (Person) und welche Inhalte dabei von Relevanz sind (Inhalte). Weiterhin ist festzulegen, durch welche Methoden (z. B. Aktions- und Sozialformen) die Bearbeitung der Lernsituation begleitet wird und welche Medien dabei zum Einsatz kommen. Es ergibt sich ein didaktisches Strukturmodell mit fünf Entscheidungsfeldern (Lernsituation, Person, Fach, Methode, Medien) für den Lehrenden, um den (intendierten) Lernprozess (Handlungssituation, -prozess und -ergebnis) der SuS zu gestalten. Ähnlich wie im Berliner Modell (vgl. dazu HEIMANN, OTTO & SCHULZ 1976) stehen die Entscheidungsfelder in einem Implikationszusammenhang. Die didaktische Ausgestaltung der Lernsituation ist davon abhängig, welche Kompetenzen gefördert werden sollen (z. B. fachliche und soziale Fähigkeiten hinsichtlich Einordnung und Kommunikation von Versicherungsangeboten) und welche Inhalte von den Lernenden erkundet werden sollen (z. B. Riesterverträge, technische Kenntnisse zu Vergleichsportalen).

Hinsichtlich des Entscheidungsfeldes Medien geht es um die Frage, welche Medien in der Bearbeitung der Lernsituation zum Einsatz kommen. Generell können Medien hier zwei Funktionen übernehmen: Einerseits als situationsimmanentes Element im Sinne der Konstituierung des Handlungsprozesses (z. B. Einsatz eines digitalen Vergleichsportals) und andererseits ein Unterstützungselement für den Lernprozess (z. B. Tablet zur Recherche zum Aufbau von Vergleichsportalen). Hierbei soll das nachfolgend vorgestellte LERN-Modell als Orientierungsraster zur Medienplanung fungieren.

5 LERN-Modell als Orientierungsraster zur didaktischen Medienplanung

Bei der Modellierung von Unterricht hilft bei der Planung von Lernsituationen das LERN-Modell des Medieneinsatzes (DORMANN & GERHOLZ 2017). Das LERN-Modell orientiert sich am

SAMR-Modell von PUENTEDURA (2006), nimmt aber eine handlungsorientierte Strukturierung vor, welche auch die Kompetenzdimension berücksichtigt. Hierbei wird darüber hinaus die Digitalisierungsintensität der zukünftigen beruflichen Handlungsfelder von SuS aufgenommen. Dies geschieht, indem die didaktische Gestaltung ausgehend von der Lernsituation vorgenommen wird. Im zweistufigen LERN-Modell geht es einerseits um die Aufnahme digitaler Medien in die Unterrichtsarbeit und damit um die Integration in die Bearbeitung von Lernsituationen (Anreicherung). Andererseits werden die Digitalisierungsphänomene in der Arbeitswelt didaktisch für die Aufbereitung von Lernsituationen aufgenommen (Transformation) (vgl. GERHOLZ & DORMANN 2016). Das LERN-Modell konstituiert sich somit über vier Ebenen.

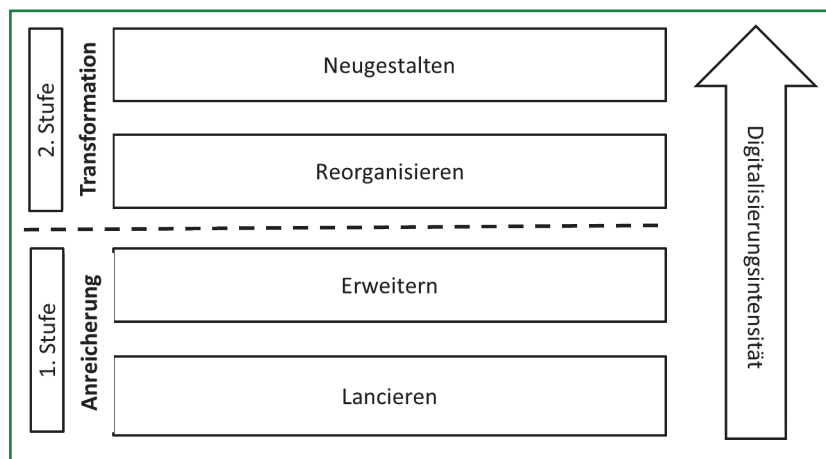


Abb. 3: Orientierungsraster zur didaktischen Medienplanung (Dormann 2017)

Auf der ersten Ebene des *Lancierens* von Lerninhalten werden digitale Medien lediglich als Plattform genutzt. Hier könnten auch andere Medien gleichwertig im Unterrichtsszenario zum Einsatz kommen. Auf dieser Ebene werden digitale Medien nicht „um ihrer selbst Willen“ eingesetzt. Nutzt man beispielsweise Tablets oder Laptops, dann wäre ein Zeitverlust zum Austeilen und Aufbauen nur in Kauf zu nehmen, wenn entweder später erweiterte Möglichkeiten den Medieneinsatz rechtfertigen (z. B. Weiterverarbeitung gespeicherter Daten auf den Tablets) oder bewusst eine Integration von Medien unter dem Aspekt der Medienkompetenzförderung bei SuS erfolgt.

Auf der zweiten Ebene des *Erweiterns* bieten digitale Medien Funktionen, welche im herkömmlichen Medieneinsatz nicht ohne größeren Aufwand zur Verfügung stehen. Der Einsatz digitaler Medien erweitert somit also die Optionen im Unterricht. Während in einem traditionellen Lernsetting simulierte Verkaufsgespräche bei Verkaufsgesprächen mit einer Kamera aufgenommen und anschließend über ein TV-Gerät abgespielt und analysiert werden müssten, profitiert man beim Einsatz eines Tablets davon, dass alle diese Funktionen integriert sind. So ist es beispielsweise möglich, dass alle Schüler gleichzeitig Verkaufsgespräche aufnehmen und daraufhin ansehen. Ebenso verhält es sich mit der Speicherfunktion eines digitalen Whiteboards. Trotz der Erweiterung der didaktischen Möglichkeit in Form von leichter Bedienbarkeit, Zeitersparnis, einem größeren Nutzungskomfort sowie Anreicherung des Unterrichtsprozesses mit neuen Medien (z. B. Aufnahmen und

Abspielen sowie Analysieren von Kundengesprächen) können auf der Ebene des Erweiterns noch alle Lernprozesse durch herkömmliche Medien ersetzt werden.

Auf der zweiten Stufe des Modells, der „*Transformationsstufe*“, ist ein Unterricht in dieser Form nahezu nur durch den Einsatz von digitalen Medien realisierbar. Der Einsatz digitaler Medien gestaltet auf dieser Ebene also Unterrichtsprozesse neu, indem er eine didaktische Planung und Szenarien ermöglicht, die ohne die digitalen Medien nicht realisierbar wären.

Auf der Ebene des *Reorganisierens* werden Unterrichtsprozesse nur mittels des Einsatzes von neuen digitalen Medien realisierbar: Es werden somit Unterrichtsinhalte und didaktische Planung reorganisiert. So bieten beispielsweise neue Feedbackkanäle erweiterte Möglichkeiten der Schülerinteraktion. Hier

bietet das Speichern der Unterrichtsgespräche in einem Content-Managementsystem für Lernumgebungen (z. B. OneNote-Kursnotizbücher, mebis) die Möglichkeit für ein Peerfeedback zu den Videos. Ein direktes Integrieren verschiedener Formate (Video, Text, Grafik) ist in einem zeitgemäßen Content-Managementsystem möglich, während die gleichzeitige Verfügbarkeit dieser Formate in einem klassischen Lernszenario so nicht denkbar wäre.

Bei der letzten Ebene *Neugestalten* wird mittels neuer Medien ein völlig neuartiges didaktisches Szenario ermöglicht, wobei Lernen sich insbesondere räumlich und zeitlich über den Unterricht ausweitet (Handyaufnahmen aus dem Alltag, welche als Lerngrundlage dienen bzw. für Lernprozesse weiterverarbeitet werden). Auf dieser Ebene ist das Durchführen des Unterrichts ohne den Einsatz von digitalen

Medien überhaupt nicht in der geplanten Weise realisierbar (z. B. Erarbeitung von Unterrichtsinhalten mittels einer Simulation, Unterrichtsprozesse unter Einbezug von augmented reality). Ziel des LERN-Modells aus didaktischer Sicht ist es dabei nicht unmittelbar alle Lernprozesse auf der höchsten Ebenen zu realisieren, sondern den Vorteil von digitalen Medien an geeigneten Stellen im Unterricht zu nutzen, sodass Unterrichtsszenarien schrittweise auf der Ebene der Neugestaltung von didaktischen Szenarien ankommen können. Erfordert die Digitalisierungsintensität des Berufsfeldes eine Neugestaltung bleibt hier gleichwohl keine Alternative zur Integration der berufsrelevanten digitalen Medien in die Lernsituation.

So ist davon auszugehen, dass z. B. eine zukünftige Ausbildung zur Servicekraft bzw. zur Kauffrau/ zum Kaufmann für Dialogmarketing ohne eine fundierte Schulung von Kommunikation mittels Videokonferenzen oder Chats zu kurz greift.

Mit der Digitalisierung verändern sich die Kompetenzanforderungen in der Arbeitswelt. In der Unterrichtsarbeit sind die Veränderungen durch die Digitalisierung über den Aspekt relevant, welche Kompetenzen mit einer Lernsituation gefördert werden sollen. Wird berufliche Handlungskompetenz über die Facetten Fach-, Sozial- und Humankompetenz (auch Selbstkompetenz) operationalisiert, ergibt sich eine 3x4-Kompetenz-Medienplanungs-matrix (vgl. Abb. 4). Diese kann als Orientierungsraster zur Planung der Unterrichtsarbeit dienen. Verdeutlicht man den Zusammenhang am Beispiel des Versicherungskaufmannes so kann das Verkaufsgespräch über

Videokonferenzen am Computer in die Stufe der Transformation eingeordnet werden. Hier ist der notwendige Einsatz einer Videokonferenz, welcher adäquat schwierig mittels eines anderen Mediums ersetzt werden kann, also auf den Ebenen Neugestalten bzw. Reorganisieren vorzufinden und dieser wird zudem der Fach- und Sozialkompetenz (u.a. Führen eines Kundengesprächs unter Berücksichtigung kommunikativer Regeln bzw. sicheres Anwenden des Kommunikationskanals Videokonferenz) zugeordnet.

Kompetenzdimension	Fachkompetenz	Sozialkompetenz	Humankompetenz
Anforderungssituation			
Neugestalten			
Reorganisieren			
Erweitern			
Lancieren			

Abb. 4: Kompetenz-Medienplanung-Matrix

Ein kritischer Umgang mit den digitalen Medien wie beispielsweise die Weitergabe von Daten im Versicherungssektor (z.B. Berechnung von Tarifen auf Grundlage vom Kunden zur Verfügung stehenden bzw. vermittelten digitalen persönlichen Daten) kann der Humankompetenz zugeteilt werden. Je nach Stärke der Digitalisierungsintensität wird hier ein komplettes Neugestalten der Anforderungen an diese Kompetenzfacette vorliegen. Als Beispiel für eine weitreichende Veränderung der Humankompetenz im Umgang mit Daten, welches für eine Neuakzentuierung des Kompetenzprofils spricht, ist in der Versicherungsbranche die Analyse und Weitergabe von persönlichen Kundendaten, welche beispielsweise beim Sammeln von Fitnessdaten von Kunden über Smartwatches bzw. wearables oder beim Übermitteln von Ernährungsgewohnheiten beim automatischen Nachbestellen von Lebensmitteln im Kühlschrank erfolgt. Die Zuteilung ist insofern beispielartig und kann durch unterschiedliche Digitalisierungsintensitäten verschoben werden. Insgesamt lässt sich in digitalisierungsintensiven Berufsprofilen bereits jetzt eine Tendenz in Richtung der Ebene der Neugestaltung beobachten.

6 Makrodidaktische Ebene – Sequenzierung von Lernsituationen

Die Mikrodidaktik zielt auf die Entwicklung und Umsetzung von Lernsituationen. Die Makrodidaktik thematisiert die Sequenzierung von Lernsituationen. Es geht um die didaktische Jahresplanung. Hierbei liegt die Herausforderung vor, dass das Vorliegen der Lernsituationen i. d. R. Grundlage für die Sequenzierung der Lernsituationen ist und umgekehrt meist über die Sequenzierung sich die Lernsituationen im Sinne eines kohärenten Aufbaus zueinander konkretisieren. Entwicklung und Sequenzierung von Lernsituationen ist somit ein sich gegenseitig bedingender Prozess. Oder anders gesagt, die mikro- und

makrodidaktische Planung von Lernsituationen bedingen sich gegenseitig und sind sequentiell vorzunehmen.

Über die Bearbeitung von Lernsituationen soll sich die berufliche Handlungskompetenz bei den SuS entwickeln. Die Frage der Sequenzierung von Lernsituationen ist somit ein Aspekt der Modellierung von Kompetenzentwicklungsprozessen. Die Lernfelder spiegeln Handlungsstrukturen der zukünftigen beruflichen Tätigkeitsbereiche der SuS wider. Ein naheliegendes Sequenzierungsprinzip von Lernsituationen liegt somit in der Handlungssystematik. Orientierungspunkte können die Handlungssituation (z.B. ein situativer Rahmen erstreckt sich über zwei Lernsituationen), der Handlungsprozess (z.B. vertiefende Bearbeitung eines Problems aus einer vorherigen Lernsituation in einer aktuellen Lernsituation) oder das Handlungsergebnis (z.B. Handlungsergebnis einer Lernsituation stellt den Ausgangspunkt für die nächste Lernsituation dar) sein (vgl. dazu WILBERS 2014, SLOANE 2007, BUSCHFELD 2003). Hierbei wird deutlich, dass die Lernsituationen eine Fallstruktur widerspiegeln. Gleichzeitig soll über die Bearbeitung der Fallstruktur ein systematischer Wissenserwerb erfolgen. Handlungs- und Fachsystematik werden über die Lernsituation zueinander in Beziehung gesetzt. Somit können auch Inhalte (z.B. Vertiefung fachlicher-technischer Kenntnisse in einer Lernsituation basierend auf einer vorherigen Lernsituation) als Sequenzierungsprinzip aufgenommen werden. Aber auch der Methodeneinsatz (z.B. Rollenspiel von der Simulation eines Verkaufsgesprächs bis zur Simulation eines Verhandlungsgesprächs) oder Medieneinsatz (z.B. Rollenspiel wird zunächst im Klassenzimmer und anschließend virtuell über skype vorgenommen) kann als Prinzip für die Sequenzierung von Lernsituationen fungieren.

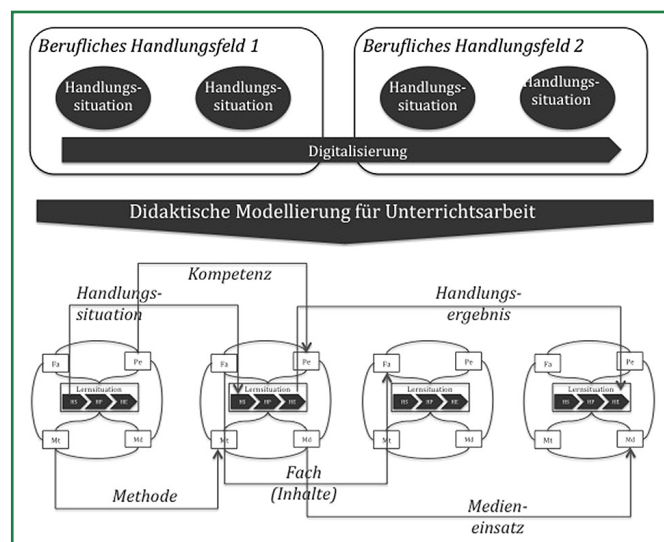


Abb. 5: Sequenzierungsprinzipien von Lernsituationen (Gerholz 2013)

Durch die Digitalisierung von Geschäftsprozessen ändern sich Strukturen und Handlungsabläufe in den beruflichen Tätigkeitsbereichen. Auf der mikrodidaktischen Ebene bedeutet dies, Lernsituationen in Einklang zu den Digitalisierungsgraden in den jeweiligen beruflichen Handlungssituationen zu gestalten. Auf der makrodidaktischen Ebene ist die Sequenzierung von Lernsituationen in den Blick zu nehmen, da Veränderungen in den beruflichen Handlungsabläufen durch die Digitalisierung einher-

gehen. Dies hat zur Folge, dass Lernsituationen entsprechend der Veränderungen durch Digitalisierung zu sequenzieren sind. Dieser Zusammenhang wird in *Tabelle 1* exemplarisch aufgezeigt.

Handlungssituation (HS)	Eine durch digitale Technologien gekennzeichnete Handlungssituation ist Ausgangspunkt für mehrere Lernsituationen. Zum Beispiel die Vorbereitung eines Verkaufsgesprächs für eine Rentenversicherung unter Einbezug digitaler Recherchemöglichkeiten, welche zunächst digitale Recherchemöglichkeiten im Intranet (z. B. Modellunternehmen) und anschließend im Internet repräsentieren.
Handlungsprozess (HP)	Der Handlungsprozess wird vertieft oder erweitert über mehrere Lernsituationen. Exemplarisch kann die Aufbereitung eines Rentenversicherungsangebotes über digitale Recherchemöglichkeiten (z. B. Intranet und Internet) und anschließend die kriterienorientierte Bewertung der Ergebnisse der unterschiedlichen Rechercheportale genannt werden.
Handlungsergebnis (HE)	Das Handlungsergebnis einer Lernsituation dient als Ausgangspunkt einer nachfolgenden Lernsituation. Zum Beispiel Erarbeitung eines Versicherungsangebotes aus Lernsituation 1 wird in Lernsituation 2 dem Kunden virtuell präsentiert.
Fach (Inhalte)	Vermittlung technischer und methodischer Kenntnisse von digitalen Systemen wird über zwei Lernsituationen verknüpft. Beispielhaft sei in Lernsituation 1 der Einsatz digitaler Vergleichsportale und in Lernsituation 2 die vergleichende Analyse digitaler Vergleichsportale genannt.
Person (zu fördernde Kompetenzen)	Vertiefung oder Verknüpfung von zu fördernden Kompetenzfacetten. Zum Beispiel sollen durch eine internetbasierte Recherche fachliche und methodische Kompetenzen gefördert werden, gleichzeitig aber auch die Medienkompetenz i. S. d. kritischen Beurteilung des Einsatzes digitaler Technologien im Arbeitsprozess.
Methode	Lernsituationen werden durch gewählte methodische Entscheidungen miteinander verknüpft. Beispielhaft kann ein Rollenspiel zunächst als Beratungsgespräch und anschließend als virtuelles Verhandlungsgespräch durchgeführt werden.
Medien	Der Einsatz digitaler Medien stellt die Entscheidungsgrundlage für die Sequenzierung von Lernsituationen dar. Es kann ein Verkaufsgespräch über unterschiedliche virtuelle Plattformen simuliert und anschließend reflektiert werden.

Tabelle 1: Sequenzierungsprinzipien von Lernsituationen am Beispiel von Digitalisierungsprozessen

Die Frage, welches Sequenzierungsprinzip wann zum Einsatz kommt, ist zwischen den verantwortlichen Lehrkräften auszuhandeln. Hierbei stellt u. a. das Erfahrungswissen der Lehrkräfte hinsichtlich des Kompetenzentwicklungsstandes der SuS einen relevanten Orientierungspunkt dar. Gleichzeitig sind im Sinne der Lernfeldsystematik die Prozesse und Strukturen des beruflichen Handlungsfeldes – hier v. a. im Hinblick auf die Digitalisierung – bei der Sequenzierung der Lernsituationen leitend. Dabei sind die vorgestellten Prinzipien als Perspektiven zu verstehen, die sich gegenseitig ergänzen können. So kann eine Sequenzierung nach dem Prinzip der Handlungssituation gleichzeitig auch eine Sequenzierung nach Person und Medien darstellen. Mit anderen Worten: Unterschiedliche Sequenzierungsprinzipien können parallel bei der Sequenzierung von Lernsituationen zum Einsatz kommen. Z. B. wenn in einer Lernsituation digitale Technologien konstituierend sind (Prinzip Handlungssituation), worüber auch Medienkompetenz (Prinzip Person bzw. zu fördernde Kompetenzen) gefördert werden soll und unterschiedliche digitale Technologien (Prinzip Medien) über zwei oder mehrere Lernsituationen zum Einsatz kommen. Entscheidend ist, dass eine innere Kohärenz zwischen den Sequenzierungsprinzipien hergestellt wird.

7 Exemplarische Darstellung einer Unterrichtssequenz

Die vorgestellten Überlegungen sollen abschließend exemplarisch in einer Unterrichtssequenz dargestellt werden. Der Bildungsgang „Kaufrau/Kaufmann für Versicherungen“ soll hierbei als Gegenstand fungieren. Insgesamt umfasst die dreijährige Ausbildung 880 Stunden und untergliedert sich in 15 Lernfelder. Die ausgearbeitete Unterrichtssequenz fällt in das Lernfeld „Kapitalbedarf im Alter, bei Tod und Erwerbsminderung ermitteln und bei der Auswahl der Vorsorgemaßnahmen beraten“, welches in der Regel im 1. Ausbildungsjahr unterrichtet wird. Die folgende Übersicht zeigt das Lernfeld. In der Unterrichtseinheit vermittelte Elemente sind kursiv markiert.

Lernfeld Den Kapitalbedarf im Alter, bei Tod und Erwerbsminderung ermitteln und bei der Auswahl der Vorsorgemaßnahmen beraten	Zeitrhythmus: 40h
Zielformulierung: Die SuS stellen Leistungen der gesetzlichen (...) Rentenversicherung im Alter, bei vorzeitiger Erwerbsminderung (...) dar. <i>Sie ermitteln Versorgungslücken</i> des Kunden und beraten bei der Festlegung eines Versorgungsziels. <i>Sie unterbreiten bedarfsgerechte Angebote und berücksichtigen dabei staatliche Fördermaßnahmen.</i> Sie erfassen die zur Risikobeurteilung erforderlichen Daten, bearbeiten Anträge und berechnen Beiträge. (...) <i>Zur Beratung setzen die SuS zielgerichtet Informations- und Kommunikationssysteme ein und präsentieren dem Kunden ihre Ergebnisse.</i>	
Inhalte: Rentenversicherung, Risikolebensversicherung, Kapitalbildende Lebensversicherung, Unfalltodzusatzversicherung (....)	

Abb. 6: Auszug Rahmenlehrplan Kaufmann/Kaufrau für Versicherungen und Finanzen (Quelle: https://www.isb.bayern.de/download/15194/lpr_kfm_versicherungen_finanzen.pdf).

Konkret wird eine Schwerpunktsetzung in der Unterrichtssequenz entsprechend der skizzierten situativen Konstellation

aus der Einleitung liegen. Es geht um die Recherche und Aufbereitung eines Versicherungsangebotes und um das damit verbundene Kundengespräch via Videokonferenz. Der Kunde bittet in der vorliegenden Lernsituation darum, dass ihm das Angebot in einer Skypekonferenz unterbreitet wird, da er sich auf Geschäftsreise im Ausland befindet. Zur Angebotserstellung übermittelte er dem Versicherungskaufmann/kauffrau die für ihn relevanten Aspekte (Altersvorsorge, Steuersparoption, die Möglichkeit den Lebensabend im Ausland zu verbringen...).

Hierbei gelingt es mit dem Einsatz neuer Medien sowohl berufliche Anforderungen zu berücksichtigen, als auch diese zur Förderung von Kompetenzen bei den Auszubildenden einzusetzen, insofern werden also beide Diskussionslinien – digitale Medien als Werkzeuge im Unterricht sowie Digitalisierung von Geschäftsprozessen – berücksichtigt. Der Einsatz digitaler Medien kann dabei auch die Aktionsformen sowie Feedbackprozesse positiv unterstützen. Der exemplarische Unterrichtsverlaufsplan ist auf ca. 3 Unterrichtsstunden ausgelegt. Hier hängt die benötigte Unterrichtszeit sehr stark von der didaktischen Reduktion ab und ist mit unterschiedlicher vorgegebener Materialtiefe im Content-Managementsystem, Offenheit der Webrecherche, Anzahl der erwarteten Peerfeedbacks sowie Feedbacklänge zu den erarbeiteten Präsentationen variabel.

Zu Beginn der Stunde (Handlungssituation) kann der Lehrer den Schülern eine Mail senden (siehe Abb. 6), welche die Anfrage eines Kunden zu einem adäquaten Angebot für einen Geschäftsmann sowie einige Zusatzinformationen enthält (Gewinne als Kapital sichern, Wunsch nach einer Altersvorsorge, vorhandene Verträge). Weiterhin beinhaltet die Mail die Bitte,

den Kunden – welcher sich in der Handlungssituation auf einer Geschäftsreise befindet – mit einer Videokonferenz (per Skype) für das Beratungsgespräch zu kontaktieren.

Falls es die Mailstruktur der Schule zulässt, ist ein direkter Versand an die Mailadresse der Schüler denkbar (Lancieren), anderenfalls erfolgt die Darstellung der Mail beispielartig mittels eines anderen Mediums. Weiterhin wird den Schülern mitgeteilt, dass sie in Arbeitsgruppen ein Kundengespräch – je nach Zugehörigkeit zur Arbeitsgruppe einmal aus Kundenperspektive bzw. aus Sicht des Beraters – vorbereiten sollen. Hierzu stehen den Schülern je nach didaktischer Reduktion als Recherchemedien das Internet sowie je nach Bedarf vorbereitete Dokumente der Versicherung bzw. der Verbraucherberatung in einem Content-Managementsystem (z. B. OneNote oder mebis) zur Verfügung. Beim Nutzen eines Lernmanagementsystems kann für die Lehrkraft damit eine Zeitersparnis verbunden sein, da einmal digital aufgearbeitete Unterlagen nahezu ohne Zeitaufwand direkt für den Einsatz in weiteren Klassen zur Verfügung stehen – ein Drucken der Unterlagen entfällt hierbei (Erweitern). Entsprechend den Notwendigkeiten (anthropogene Voraussetzungen, Zeit) kann eine didaktische Reduktion soweit erfolgen, dass die Webrecherche selbstorganisiert erfolgt, bzw. dass Linklisten oder authentisches Informationsmaterial von Versicherungen als Orientierung für die Schüler zur Verfügung gestellt werden. Die Kundenberatergruppe soll hierzu ein konkretes Angebot erstellen und die Kundengruppe soll auf kritische Punkte beim Vertragsabschluss achten. Gefundene Argumente sollen in Kleingruppen (4er-Gruppen) ausgetauscht werden.¹ Nach der erfolgten Webrecherche bzw. dem Nutzen

Lernsituation	Kundengespräche mittels Videokonferenzen führen			
HS	Person	Inhalt	Methode	Medien
	Fachkompetenz: Erstellung eines Angebotes... Fachkompetenz:	Unterschiede zw. Riester- und Rüruprente ...	Gruppeneinteilung der Schüler in Kunden- und Beratergruppen	Kundenmail mit Lernsituation
HP	Sicheres Beherrschen von Videokonferenzsoftware; Umgang mit digitalen internen und externen Datenbanken zur Recherche...	Recherche zur Vorbereitung des Gesprächs	Partnerarbeit zu Kundengesprächen und Peerfeedback	Lernmanagementsystem, Skype, Office Mix
HE	Sozialkompetenz: Erarbeiten konstruktiver und wertschätzender Peerfeedbacks Erarbeiten der Präsentationen in Gruppen Fachkompetenz: Virtuelle Gespräche gestalten können...	Aufnahmen der Kundengespräche mit Peerfeedbacks Präsentationen zu Kundengesprächen		Lernmanagementsystem; Präsentationssoftware
LS 2	Vergleichsportale in der Versicherungsbranche			
	Person	Inhalt	Methode	Medien
HS...	Fachkompetenz: Sicherer Umgang mit Informationssystemen	Technisches Wissen zum Aufbau von Vergleichsportalen	...	Kundenmail mit Ablehnung des Angebots unter Verweis auf eine Recherche in einem Vergleichsportal, Vergleichsportale im Internet...

Tabelle 2: Exemplarische Übersicht zum Unterrichtsverlaufsplan

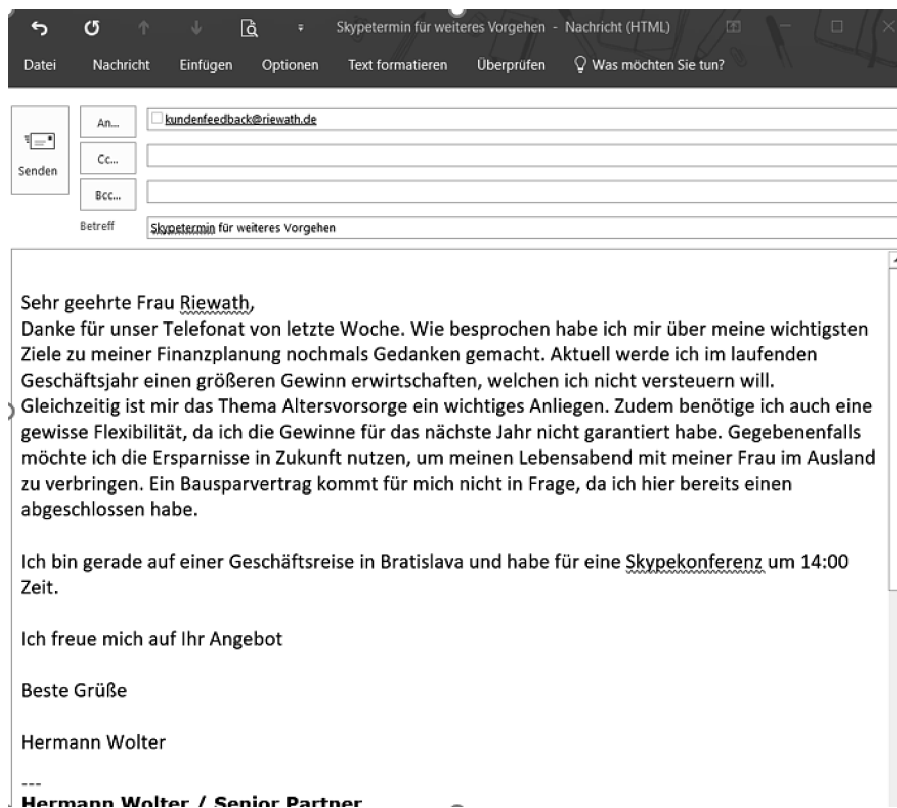


Abb. 7: Exemplarischer Unterrichtseinstieg

von Inhalten des Datenmanagements (Erweitern) tauschen sich die Schüler in den Gruppen aus, bereiten gemeinsam die wichtigsten Argumente für das Gespräch vor und erstellen für dieses einen Leitfaden. Hilfestellungen zur Erstellung des Leitfadens können direkt im Lernmanagement verfügbar gemacht werden. Das Gespräch wird daraufhin in Form einer Skypekonferenz jeweils von zwei Schülern durchgeführt, wobei jeder Schüler die ihm zugeteilte Rolle als Kunde oder Berater spielt. Da es sich bei der Kommunikation via Videokonferenz um eine spezielle Kommunikationsform handelt, liegt hier eine Medienplanung auf der Stufe der Transformation (Reorganisation bzw. Neugestaltung) vor. Vor der Durchführung der Konferenzen wird beispielsweise mittels der kostenlosen Software OfficeMix die Bildschirmaufzeichnung aktiviert, sodass die Skypekonferenzen komplett mit Ton und Bild aufgezeichnet werden (Reorganisation).² Nach der Durchführung der Kundengespräche, welche im optimalen Fall ein Angebot sowie Kundeneinwände und Verkaufsargumente enthalten, analysieren die Schüler die aufgezeichneten Kundengespräche anhand der OfficeMix-Dateien. Hier bleiben die Gesprächspartner zunächst zusammen und stellen die Aufnahmen direkt in das Lernmanagementsystem (z. B. OneNote Kursnotizen) ein. Weiterhin geben sie zu jeweils 2 weiteren Gesprächen ein Peerfeedback. Die unmittelbare Integration der Videos und die Möglichkeit direkt zu den Videos eine Rückmeldung zu geben, stellt eine didaktische Möglichkeit dar, welche ohne die neuen Medien nicht vorhanden wäre (Reorganisation).

Anschließend kehren die Schüler in die ursprünglichen Arbeitsgruppen zurück. Ihre Aufgabe ist es jetzt, die Gespräche aus Sicht von Kunden bzw. Verkäufern zu bewerten und ihre

Ergebnisse in Form einer Präsentation vorzubereiten. Hierbei wird den Schülergruppen eine Präsentationsform zugeordnet, mit welchen sie die Ergebnisse den anderen Schülern vorstellen (z. B. Videopräsentation, Powerpoint, Emaze, Prezzi, Sway). Die Präsentationen werden nach der Durchführung in ein Datenmanagementsystem (z. B. OneNote-Kursnotizbücher) in einen für alle Schüler bearbeitbaren Bereich eingestellt. Die Präsentationen sowie Bewertungen dienen als Lerngrundlage für die Verinnerlichung der einzelnen Inhalte (Erweitern) und können zeit- und ortsunabhängig von den Schülern genutzt bzw. für spätere Unterrichtseinheiten weiterverarbeitet werden.

8 Ausblick

Die digitale Transformation und die sich dadurch ändernden Anforderungen in beruflichen Handlungssituationen befinden sich in Bewegung. Ob wir am Anfang, in der Mitte oder am Ende der Digitalisierung stehen, ist nur schwer zu beantworten. Für die didaktische Arbeit in der beruflichen Bildung bedeutet dies, die digitale Transformation wahrzu-

nehmen und die Digitalisierungsintensität in den beruflichen Tätigkeitsbereichen in der Unterrichtsarbeit u. a. über die Gestaltung von Lernsituationen aufzunehmen. Dies ist als Weg zu verstehen, indem es darum geht, die didaktische Arbeit zu den zukünftigen beruflichen Anforderungen der SuS reflexiv zu betrachten und entsprechend der Entwicklungen in den beruflichen Handlungsfeldern mikro- und makrodidaktische Anpassungen vorzunehmen. Dies kann unserer Erfahrung nach in Teams gelingen. Einerseits innerhalb der Lehrkräfteteams, die ein Lernfeld gemeinsam umsetzen. Andererseits in Kooperation mit den Betrieben. Die Ausbilder in den Betrieben erleben die Digitalisierung und die damit einhergehenden Veränderungen der beruflichen Handlungsfelder im täglichen Arbeitsleben. Lehrkräfte können basierend auf diesen Erfahrungen eine didaktische Aufbereitung der Erfahrungen und Eindrücke der Ausbilder für die Unterrichtsarbeit vornehmen. Anders gesagt: Durch die Digitalisierung von Geschäftsprozessen wird die Relevanz der Lernortkooperation deutlich.

Anmerkungen

- ¹ Dabei ist zu beachten, dass die Infrastruktur an den Schulen die Durchführbarkeit beeinflusst. In einem optimalen Setting liegt hier eine Laptop- bzw. Tabletklasse vor und die Schule verfügt über eine ausreichende Breitbandanbindung sowie ein geeignetes Datenmanagementsystem (mebis/Sharepoint). Falls diese Komponenten nicht vollständig verfügbar sind, ist der Unterrichtsverlauf entsprechend zu modifizieren.
- ² Die vorgeschlagenen Programme können je nach Softwareausstattung auch durch andere Videokonferenzsoftware bzw. Software zur Bildschirmaufzeichnung ersetzt werden.

Literatur:

- BAACKE, D. (1996): Medienkompetenz als Netzwerk: Reichweite und Fokussierung eines Begriffs der Konjunktur hat. Medien praktisch, H. 78, S. 4–10.
- BAETHGE, M. & BAETHGE-KINSKY, V. (2006): Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: ARNOLD, R. & LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 2. Auflage, S. 153–173.
- BALCERIS, M. (2011): Medien- und Informationskompetenz. Modellierung und Messung von Informationskompetenz bei Schülern. Dissertation. Paderborn.
- BAINBRIDGE, L. (1983): Ironies of automation. Automatica, 19, S. 775–780.
- BOS, WILFRIED [Hrsg.]; EICKELMANN, BIRGIT [Hrsg.]; GERICK, JULIA [Hrsg.]; GOLDHAMMER, FRANK [Hrsg.]; SCHAUMBURG, HEIKE [Hrsg.]; SCHWIPPET, KNUT [Hrsg.]; SENKBEIL, MARTIN [Hrsg.]; SCHULZ-ZANDER, RENATE [Hrsg.]; WENDT, HEIKE [Hrsg.]: ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster [u.a.]: Waxmann 2014, 336 S. – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114597
- BUSCHFELD, D.: Draußen vom Lernfeld komm' ich her ...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online; <http://www.bwpat.de>). 3. Jahrgang, Ausgabe 4/2003, S. 1–21.
- DORMANN, M. (2017): Das LERN-Modell zur Medienplanung. Unveröffentlichte Projektskizze zum Einsatz von Neuen Digitalen Medien im Unterricht.
- DORMANN, M. & GERHOLZ, K.-H. (2017): Aus- und Weiterbildung 4.0: Möglichkeiten der Implementation. In: personalSchweiz 4/17. 27–29.
- GERHOLZ, K.-H. & DORMANN, M. (2016): Ausbildung 4.0 – Konsequenzen für die didaktische Arbeit in der beruflichen Bildung. Deutsche Gesellschaft für Berufliche Bildung. SIEC Seminar: Digitalisierung der Berufsbildung.
- GERHOLZ, K.-H. (2013): Fallstudien in der Hochschullehre – Problembasiertes Lernen didaktisch gestalten. In: GERHOLZ, K.-H. & SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna. Paderborn 2013, S. 139–166.
- GERHOLZ, K.-H. & SLOANE, P. F. E. (2008): Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelorstufe. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 14.
- HATTIE, J. A. C. (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- HEIMANN, P., OTTO, G. & SCHULZ, W. (1976): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.
- HERZIG, B. (2014). Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Gütersloh: Bertelsmann.
- ISB (2014): Lehrplan für die Berufsschule. Fachklassen Kaufmann für Versicherungen und Finanzen/Kauffrau für Versicherungen und Finanzen. https://www.isb-ayern.de/download/15194/lpr_kfm_versicherungen_finanzen.pdf, Stand: 10.02.2017.
- PUENTEDURA, Ruben (2006): Transformation, Technology and Education. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf, Stand: 10.02.2017.
- SLOANE, P. F. E. (2007): Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktischer Geschäftsprozess? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Heft 4, Band 103, 481–496.
- TRAMM, T. (2007): Im Lernfeld selbständig Probleme lösen? Oder: Von der Unmöglichkeit, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. In: HORST, F.-W./SCHMITTER, J./TÖLLE, J. (Hrsg.): Wie MOSEL Probleme löst. Band 1, Lernarrangements wirksam gestalten. Paderborn, 104–138.
- WILBERS, K. (2014). Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. 2. Aufl. Online: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8420/pdf/Wilbers_2014_Wirtschaftsunterricht_Lehrbuch_Aufl_2.pdf



Anti-Gewalt-Aktion von BMI, dbb und DGB

Internationaler Tag des öffentlichen Dienstes: Mehr Respekt gefordert

Immer öfter kommt es zu gewaltsamen Übergriffen auf Beschäftigte wie Jobcenter-Mitarbeiter, Polizisten, Lehrer, Sanitäter, Busfahrer, Feuerwehrlaute oder Lehrkräfte. Zum Internationalen Tag des öffentlichen Dienstes am 23. Juni 2017 haben Bundesinnenministerium, dbb beamtenbund und tarifunion und Deutscher Gewerkschaftsbund bei einem gemeinsamen Pressetermin am Berliner Hauptbahnhof für mehr gegenseitigen Respekt von öffentlich Bediensteten und Bürgern geworben.

Nach Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen aus den besonders betroffenen Branchen rund um den Bahnbetrieb hat sich der dbb Bundesvorsitzende Klaus Dauderstädt gegen jede Tabuisierung dieser zunehmenden Gewalt ausgesprochen: „Hier gibt es nichts unter den Teppich zu kehren. Manche Vorgesetzte glauben vielleicht immer noch, damit den Ruf der eigenen Dienststelle schützen zu können – das ist ein gefährlicher Holzweg. Wir brauchen vielmehr eine flächendeckende Erfassung und Analyse vorhandener Gefahrensituationen und entschiedene Gegenmaßnahmen.“

Der nötige Bewusstseinswandel habe erfreulicherweise bereits eingesetzt, so der dbb Chef weiter: „In den Behörden und Dienststellen wird offener über das Thema Gewalt gesprochen, Deeskalationsschulungen werden vermehrt angeboten, bauliche Voraussetzungen und betriebliche Abläufe werden optimiert. Außerdem hat sich auch die Gesetzeslage verbessert.“ Dauderstädt verwies auf ein entsprechendes Bundesgesetz vom Mai 2017 und regte an, dem Vorschlag Nordrhein-Westfalens zu folgen und noch einen Schritt weiter zu gehen: „Es war richtig, Polizei- und Rettungskräfte besser gegen Übergriffe zu schützen. Wir sollten aber alle Staatsdiener und Ehrenamtlichen, die für das Gemeinwohl unterwegs sind, einbeziehen und Übergriffe auf diese Personengruppe generell schärfer bestrafen.“

Für den Gesundheitsschutz sei außerdem eine sachgerechte Personalausstattung des öffentlichen Dienstes entscheidend. Vor diesem Hintergrund begrüßte Dauderstädt die aktuellen Zahlen des Statistischen Bundesamtes Destatis, die einen Personalanstieg insbesondere in den Bereichen Soziales, Innere Sicherheit und Hochschule aufzeigen. „Das ist zwar nur ein erster Schritt in die richtige Richtung. Aber in jedem Fall reduziert es die psychische und physische Belastung und trägt zur Entspannung der Situation bei. Davon profitieren Beschäftigte und Bürger gleichermaßen“, so der dbb Chef.

dbb newsletter 47/2017

BA**Der Arbeitsmarkt im Juni 2017****Schwächere Entwicklung am Ende der Frühjahrsbelegung**

„Die Zahl der arbeitslosen Menschen ist im Juni aus saisonalen Gründen weiter zurückgegangen. Die Beschäftigung und die Nachfrage der Betriebe nach neuen Mitarbeitern haben erneut kräftig zugelegt.“, sagte der Vorstandsvorsitzende der Bundesagentur für Arbeit (BA), Detlef Scheele, heute anlässlich der monatlichen Pressekonferenz in Nürnberg.

- Arbeitslosenzahl im Juni:
– 25.000 auf 2.473.000
- Arbeitslosenzahl im Vorjahresvergleich:
142.000
- Arbeitslosenquote gegenüber Vormonat:
– 0,1 Prozentpunkte auf 5,5 Prozent

Die Zahl der arbeitslosen Menschen hat von Mai auf Juni um 25.000 auf 2.473.000 abgenommen. Saisonbereinigt ergibt sich aber ein leichter Anstieg von 7.000 im Vergleich zum Vormonat. Dies dürfte auch damit zusammenhängen, dass die begünstigenden Effekte des außergewöhnlich milden Winterwetters am Ende der Frühjahrsbelegung aufgewogen werden. Gegenüber dem Vorjahr waren 142.000 weniger Menschen arbeitslos gemeldet.

Die Unterbeschäftigung, die auch Personen in entlastenden arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen und in kurzfristiger Arbeitsunfähigkeit mitzählt, hat sich saisonbereinigt ebenfalls um 7.000 erhöht. Insgesamt belief sie sich im Juni 2017 auf 3.496.000 Personen. Das waren 26.000 weniger als vor einem Jahr. Damit ist die Unterbeschäftigung im Vorjahresvergleich weniger stark gesunken als die Arbeitslosigkeit. Das liegt daran, dass die Arbeitsmarktpolitik insbesondere für geflüchtete Menschen gegenüber dem Vorjahr ausgeweitet wurde.

Die nach dem ILO-Erwerbskonzept vom Statistischen Bundesamt ermittelte Erwerbslosigkeit belief sich im Mai auf 1,57 Millionen und die Erwerbslosenquote auf 3,7 Prozent.

Erwerbstätigkeit und sozialversicherungspflichtige Beschäftigung haben im Vergleich zum Vorjahr weiter kräftig zugenommen. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes ist die Zahl der Erwerbstätigen (nach dem Inlandskonzept) im Mai saisonbereinigt gegenüber dem Vormonat um 36.000 gestiegen. Mit 44,16 Millionen Personen fiel sie im Vergleich zum Vorjahr um 648.000 höher aus. Der Anstieg geht vor allem auf mehr sozialversicherungspflichtige Beschäftigung zurück. Diese hat nach der Hochrechnung der BA von März auf April saisonbereinigt um 37.000 zugenommen. Insgesamt waren im April nach hochgerechneten Angaben 32,03 Millionen Menschen sozialversicherungspflichtig beschäftigt. Das waren 727.000 mehr als ein Jahr zuvor.

Die Nachfrage nach Arbeitskräften wächst auf hohem Niveau dynamisch weiter. Im Juni waren 731.000 Arbeitsstellen bei der BA gemeldet, 66.000 mehr als vor einem Jahr. Saisonbereinigt hat sich die Nachfrage gegenüber dem Vormonat um 9.000 erhöht. Der Stellenindex der Bundesagentur für Arbeit (BA-X) – ein Indikator für die Nachfrage nach Arbeitskräften in Deutschland – stieg im Juni 2017 um 3 Punkte auf 235 Punkte. Im Vorjahresvergleich fällt der Abstand mit einem Plus von +19 Punkten weiterhin sehr deutlich aus. (...)

Die Situation am Ausbildungsmarkt zeigt sich im Beratungsjahr 2016/17 stabil. Von Oktober 2016 bis Juni 2017 meldeten sich bei den Agenturen für Arbeit und den Jobcentern 489.000 Bewerber für eine Ausbildungsstelle. Das waren 2.000 mehr als im Vorjahreszeitraum. Gleichzeitig waren 496.000 Ausbildungsstellen gemeldet, 1.000 mehr als vor einem Jahr. Am häufigsten angeboten wurden Ausbildungsstellen für angehende Kaufleute im Einzelhandel (30.000), Verkäuferinnen und Verkäufer (21.000) und Kaufleute für Büromanagement (21.000). Wie in den Vorjahren zeigen sich auch 2016/17 regionale, berufsfachliche und qualifikatorische Disparitäten, die den Ausgleich von Angebot und Nachfrage erheblich erschweren. Der Ausbildungsmarkt ist im Juni aber noch in Bewegung. Deshalb ist es für eine fundierte Bewertung zu früh.

BA Nr. 15 vom 30.06.2017

BIBB**Neues Ausbildungsjahr startet mit zwölf modernisierten Berufen****Esser: „Vorteile der beruflichen Bildung offensiv nutzen“**

Vom „Automobilkaufmann“ bis zum „Verkäufer“ – mit zwölf modernisierten dualen Ausbildungsberufen beginnt am 1. August offiziell das neue Ausbildungsjahr. Dann werden wieder mehr als eine halbe Million Jugendliche und junge Erwachsene mit einem neuen Ausbildungsvertrag in der Tasche in ihr neues Berufsleben starten.

„Das duale Berufsbildungssystem hat durch das Zusammenspiel von Bund, Ländern und Sozialpartnern in den vergangenen Jahrzehnten seine Flexibilität und Anpassungsfähigkeit immer wieder eindrucksvoll unter Beweis gestellt“, betont Friedrich Hubert Esser, Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Auch für die fortschreitende Digitalisierung der Arbeitswelt und die daraus resultierenden veränderten Qualifikationsbedarfe sei die berufliche Bildung gut aufgestellt. „Mit dual ausgebildeten Fachkräften, Technikern und Meistern werden die Unternehmen auch in Zukunft auf qualifiziertes und betriebs erfahrenes Personal zurückgreifen können, um digitalisierte Arbeitsplätze zu besetzen, die auch komplexe Spezialistenprofile erfordern.“ Dies setze aber voraus, so Esser weiter, dass die Unternehmen die Vorteile der beruflichen Bildung auch weiterhin offensiv für ihre Fachkräfterekrutierung und Personalentwicklung nutzen.

Mit Beginn des neuen Ausbildungsjahres am 1. August 2017 treten insgesamt zwölf modernisierte Ausbildungsordnungen in Kraft:

- Automobilkaufmann / Automobilkauffrau
- Biologielaborant / Biologielaborantin
- Biologiemodellmacher / Biologiemodellmacherin
- Bürsten- und Pinselmacher / Bürsten- und Pinselmacherin
- Fleischer / Fleischerin
- Kaufmann im Einzelhandel / Kauffrau im Einzelhandel

- Klavier- und Cembalobauer / Klavier- und Cembalobauerin
- Luftverkehrskaufmann / Luftverkehrskauffrau
- Schuhfertiger / Schuhfertigerin
- Servicekaufmann im Luftverkehr / Servicekauffrau im Luftverkehr
- Verfahrenstechnologe/Verfahrenstechnologin Mühlen- und Getreidewirtschaft
- Verkäufer / Verkäuferin

Insgesamt können Jugendliche und junge Erwachsene aus einer Gesamtzahl von 327 anerkannten dualen Ausbildungsberufen auswählen. Wie anpassungsfähig die duale Berufsausbildung in Deutschland ist, verdeutlicht die Tatsache, dass das BIBB seit dem Jahr 2007 gemeinsam mit Bund, Ländern, Sozialpartnern und Sachverständigen aus der betrieblichen Praxis insgesamt 150 Ausbildungsordnungen überarbeitet und an die aktuellen wirtschaftlichen, technologischen und gesellschaftlichen Anforderungen angepasst hat. Dabei wurden 135 Ausbildungsordnungen modernisiert und 15 Ausbildungsberufe neu geschaffen.

In den neun im vergangenen Jahr modernisierten Ausbildungsberufen wurden 2016 rund 20.500 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen.

Zurzeit arbeitet das BIBB bereits an der Modernisierung von mehr als zehn weiteren Ausbildungsordnungen, die voraussichtlich im Jahr 2018 in Kraft treten werden. Darunter befinden sich zum Beispiel der/die Kaufmann/Kauffrau im E-Commerce, der/die Diamantschleifer/Diamantschleiferin, der/die Maler und Lackierer/Malerin und Lackiererin und der/die Verfahrenstechnologe/Verfahrenstechnologin Metall.

Wie bei allen Modernisierungs- beziehungsweise Neuordnungsverfahren wird parallel hierzu auch der Rahmenplan für den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung von der Kultusministerkonferenz (KMK) erarbeitet.

Auch das Bundesinstitut für Berufsbildung bildet aus. Zwölf Jugendliche und junge Erwachsene werden am 1. August

im BIBB ins Berufsleben starten. Mit Beginn des neuen Ausbildungsjahres werden dann insgesamt 32 Auszubildende in fünf Berufen ausgebildet: Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement, Veranstaltungskaufmann/Veranstaltungskauffrau, Fachinformatiker/-in – Fachrichtung Systemintegration, Fachangestellte/-r für Medien- und Informationsdienste sowie Fachangestellte/-r für Markt- und Sozialforschung. Weitere Informationen zu den modernisierten Ausbildungsordnungen des Jahres 2017 finden Sie im Internetangebot des BIBB unter www.bibb.de/neue-berufe beziehungsweise unter www.bibb.de/pressemitteilungen

BIBB 27 vom 19.07.2017

„Duale Berufsausbildung stärken“

BIBB-Präsident Esser zu Zukunftsfragen der Berufsbildung

Der Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Friedrich Hubert Esser, hat sich für drei konkrete strukturelle Ansätze ausgesprochen, um die duale Berufsausbildung in Deutschland weiterzuentwickeln. „Es gilt, Klein- und Kleinstbetriebe als Orte für Ausbildung und Beschäftigung wieder attraktiv zu machen, das Berufssystem durch eine konsequente Umsetzung des Berufsfamilien-Konzepts zu stärken und die Berufsbilder an das digitale Zeitalter anzupassen,“ betont der BIBB-Präsident.

Das, was Großunternehmen mit Kapital und professionellen Personal- und Organisationsstrukturen zum attraktiven Ausbilder und Arbeitgeber macht, so Esser, können Klein- und Kleinstbetriebe aus eigener Substanz heraus nicht realisieren. Sie sollten daher einerseits ihre Kräfte bündeln und als strategische Allianzen versuchen, im Verbund Größeneffekte zu erzielen. Sie bräuchten aber andererseits auch ein angemessenes Service- und Dienstleistungsangebot. „Um dies zu realisieren, bedarf es einer fördernden, dienstleistenden und steuernden Selbstorganisation, also eines betriebsnahen Netzwerkmanagements,

sowie einer damit verbundenen Unterstützung von Kammern, Kreishandwerkerschaften und Innungen,“ sagt Esser. „Hier sind Initiativen unerlässlich, die in den Regionen neue und innovative Impulse setzen.“

Ein derartiger Ansatz zur Verbesserung der „Marke“ duale Berufsausbildung muss aber nach Auffassung des BIBB-Präsidenten mit beschäftigungspolitischen Maßnahmen gekoppelt werden. Hierzu zählt Esser die Verbesserung einer Work-Life-Balance, auskömmliche Löhne und attraktive Karrierepfade. „Ohne diese Verbindung werden alle bildungspolitischen Initiativen zur Stärkung der dualen Berufsausbildung letztendlich ins Leere laufen,“ mahnt Esser.

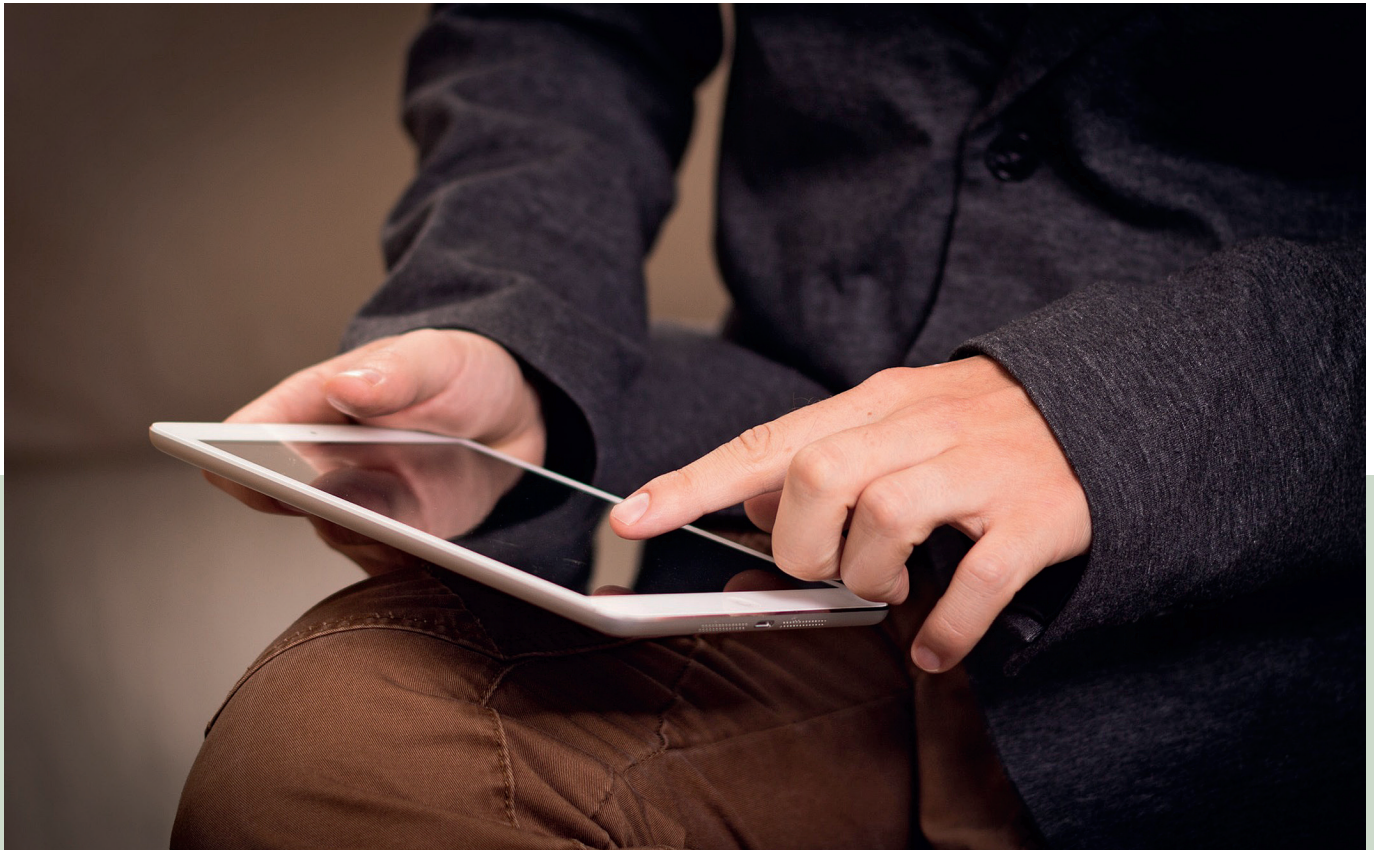
Das Berufssystem müsse zudem durch eine konsequente Umsetzung des Berufsfamilien- beziehungsweise Berufsgruppenkonzepts wieder attraktiver gemacht werden. Gerade Berufe mit geringen Ausbildungszahlen könnten hiervon profitieren. „Je breiter ein Berufsbild ist und je mehr Anerkennungsmöglichkeiten mit einem Berufsabschluss verbunden sind, desto attraktiver ist der Beruf für junge Menschen.“

Außerdem müssen – so Esser weiter – die Berufsbilder mit dem digitalen Zeitalter Schritt halten. „Das duale System mit ‚smart companies‘ und ‚smart schools‘ muss unsere Vision sein.“ Berufsbildung 4.0 sei insgesamt relevant für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung. „Es gilt daher, die Chancen des digitalen Wandels für die duale Berufsausbildung zu nutzen.“

Darüber hinaus, so der BIBB-Präsident abschließend, sei es aber nach wie vor erforderlich, an den Themen weiterzuarbeiten, die als „Dauerbrenner“ in der beruflichen Bildung quasi gesetzt sind: die Verbesserung von Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung auf Basis des Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmens, die Internationalisierung, die Inklusion sowie die Stärkung des Lernortes Berufsschule.

BIBB 21 vom 08.06.2017

Einsatz von Tablets am Alfred-Müller-Armack Berufskolleg – Ein Projektbericht



Der Einsatz von digitalen Technologien gewinnt an Berufskollegs zunehmend an Bedeutung, denn mit Hilfe der Potenziale der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien können noch attraktivere Lehr- und Lernangebote realisiert werden.

Daher wird am Alfred-Müller-Armack-Berufskolleg der Einsatz von Tablets im Unterricht erprobt. Ziel ist es, zukunftssträchtige Konzepte zur kreativen und motivierenden Förderung von beruflichen Kompetenzen mit Hilfe digitaler Technologien zu realisieren.

In Kooperation mit der Bildungsverlag EINS GmbH und der Samsung Electronics GmbH wurde in einem Pilotprojekt der Langzeiteinsatz von Tablets im Unterricht erprobt. Das Projekt erstreckte sich von August 2015 bis Oktober 2016. Zielgruppe waren zwei Projektklassen aus den Bildungs-

gängen „Bankkauffrau/Bankkaufmann“ und „Kaufrau/-mann für Spedition und Logistikdienstleistung“. In diesem Projekt wurden die Schülerinnen und Schüler dauerhaft mit Samsung-Tablets ausgestattet, die sie während der Projektdauer auch in der außerschulischen Vor- und Nacharbeit von Unterrichtsinhalten einsetzen konnten. Die Lehrbücher und eine Vielzahl weiterer Lernmaterialien wurden vom Bildungsverlag EINS GmbH in digitaler Form zur Verfügung gestellt. Der Fokus dieses Projektes lag auf der Erprobung und Optimierung von Konzepten für den papierlosen, interaktiven Unterricht sowie den daraus resultierenden Anforderungen an digitale Unterrichtsmaterialien.

Im Folgenden wird die Konzeption und die Realisation des Einsatzes von Tablets am Alfred-Müller-Armack Berufskolleg erläutert.



OStR Jens Behrens und StR Jan Schuster sind Lehrkräfte beim Alfred-Müller-Armack-Berufskolleg der Stadt Köln.



1 Potenziale des Einsatzes von Tablets im Unterricht

Beim Einsatz von Tablets im Unterricht erfolgt die Übertragung von digitalisierten Informationen auf zweierlei Art und Weise:

- unidirektional: Lehrer/-in ➔ Schüler/-in (nur in einer Richtung)
- bidirektional: Lehrer/-in ↔ Schüler/-in, Schüler/-in ↔ Schüler/-in (in zwei oder mehreren Richtungen)



Abb.: Einsatz von Tablets im Unterricht am Alfred-Müller-Armack Berufskolleg

Daraus resultieren unter didaktischen und lernorganisatorischen Gesichtspunkten wichtige Potenziale für das Lernen mit Tablets:

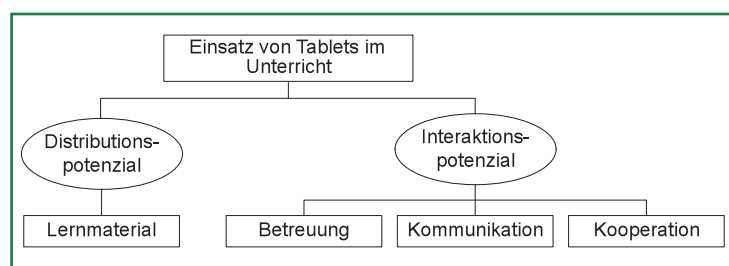


Abb.: Potenziale des Einsatz von Tablets im Unterricht

- **Distributionspotenzial:** die „unidirektionale“ Verteilung von Informationen und Lerninhalten (entweder durch die/ den Lehrer/-in oder durch die Schüler/-innen)
- **Interaktionspotenzial:** die „bidirektionale“ Interaktion zwischen den an einem Lehr-Lern-Prozess Beteiligten. Dies ermöglicht Betreuung, Kommunikation und Kooperation.

Im Folgenden werden die genannten Potenziale näher erläutert.

1.1 Distributionspotenzial: Verteilung von Lernmaterialien

Die Verteilung bzw. die Übertragung von Informationen und Lerninhalten mit Hilfe der Tablets kann *synchron* (z. B. beim Live-Chat oder Ether-Pad) oder *asynchron* (z. B. durch digitale Schulbücher) erfolgen. Im Falle der asynchronen Übertragung werden die Lerninhalte „konserviert“ bereitgestellt, um einen zeitversetzten Zugriff zu ermöglichen. Die Distribution über die Tablets bietet im Vergleich zu den traditionellen Speichermedien (Schulbücher, CD-ROM, DVD etc.) eine Reihe von Vorteilen:

- Unterschiedliche *Medienformate* können als Lernmaterial zur Verfügung gestellt werden (z. B. Texte, Bilder, Animationen, Audios, etc.).
- Die Lernenden haben zu *jeder Zeit* und an *jedem Ort* (z. B. im Ausbildungsunternehmen oder im häuslichen Bereich)

Zugriff auf die Gesamtheit der benötigten Lernmaterialien, zum einen auf die von der Lehrkraft bereitgestellten Lernmaterialien, zum anderen auf das durch die Lernenden selbst erstellte Material.

- Die Veröffentlichung bzw. die Verteilung von Lernmaterial erfolgt schnell und kostengünstig. Es müssen keine Printmedien (z. B. Arbeitsblätter) erstellt und vervielfältigt werden.
- Die Lernmaterialien können jederzeit – im Rahmen von Korrekturen oder Aktualisierungen – verändert werden und bei entsprechender Pflege veralten sie im Gegensatz zu vielen der statischen Printmedien eigentlich nie.

1.2 Interaktionspotenzial: Betreuung, Kommunikation und Kooperation

In Lernphasen, die außerhalb des Klassenraums stattfinden, bieten Tablets durch bidirektionale Verbindungen zwischen zwei und mehr Standorten die Voraussetzung dafür, dass sozialer Austausch sowohl synchron als auch asynchron verwirklicht werden kann. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die *Interaktion* zwischen Lehrkräften und Lernenden ein, bei der nicht nur die Darstellung des Lerninhaltes, sondern auch die *Betreuung* der Lernenden intendiert wird.

Das Interaktionspotenzial der Tablets lässt sich nicht nur dazu nutzen, die Lernenden mit der betreuenden Lehrkraft in Kontakt treten zu lassen, sondern auch dazu, die fachliche und informelle *Kommunikation* zwischen den Schülerinnen und Schülern anzuregen.

Die Interaktion zwischen allen Teilnehmern muss sich nicht allein auf den Austausch von Meinungen, Erfahrungen oder persönlichen Mitteilungen beschränken; das Interaktionspotenzial ermöglicht auch *kooperative* Lernformen. Die Funktionalitäten und Anwendungen von Tablets unterstützen solche kooperativen Lern- und Arbeitsformen.

2 Telemediale Konzeption des Projektes

2.1 Die Technik

Für das *Pilotprojekt* stellte das Unternehmen Samsung Electronics GmbH allen Lernenden und Lehrkräften der Projektklassen das Galaxy Note 10.1 Tablet für die Projektlaufzeit zur Verfügung. Diese Tablet, das unter dem Betriebssystem Android läuft, verfügt über einen integrierten Stift, der auch das handschriftliche Schreiben auf dem Tablet ermöglicht. Ferner stellte Samsung Electronics GmbH für das Projekt einen 65 Zoll Flachbild Bildschirm bereit, mit dem die Schüler- und Lehrer-Tablets über ein Dongle (Set-Top-Box) verbunden werden können. So konnten die Tabletinhalte von Lernenden und Lehrkräften für alle sichtbar am Großbildschirm präsentiert werden.

Als Learning Management Tool wurde die Lernplattform ILIAS eingesetzt. ILIAS ist ein internetgestütztes Softwaretool, das dem Aufbau, Betrieb und der Verwaltung einer virtuellen Lernumgebung dient. Die Lernplattform gewährleistete die digi-

tale Logistik für den reibungslosen Ablauf der Arbeit mit den Tablets im Unterricht.

2.2 Die Medien

2.2.1 Das Digitale Schulbuch

Der Bildungsverlag EINS GmbH stellt den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften der Projektklassen Schulbücher und eine Vielzahl von Lernmaterialien in digitaler Form zur Verfügung. Das Digitale Schulbuch ist ein Projekt des Verbandes für Bildungsmedien (VBM). Das Digitale Schulbuch bietet alle Inhalte der Printausgabe des Schulbuches und darüber hinaus viele Zusatzfunktionen. Unter anderem kann gezielt nach Buchinhalten gesucht werden. Ferner können Bilder oder Texte vergrößert werden, Lesezeichen gesetzt und Markierungen oder Notizen eingefügt werden.

Zugang zu den Digitalen Schulbüchern erhielten die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte über ihr eigenes „digitales Bücherregal“, auf das sie über eine App auf dem Tablet zugreifen konnten.

2.2.2 das-pruefungsportal.de

Zudem wurden die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Projektes für das Prüfungsportal der Verlage Bildungsverlag EINS, Westermann und Winklers freigeschaltet.

Die interaktiven Prüfungsaufgaben mit direkter Rückmeldung sowie eine Prüfungssimulation eignet sich das Prüfungsportal für ein selbstständiges Training, wobei sich die Aufgaben in Umfang und Schwierigkeitsgrad an den Prüfungen der IHK orientieren.

2.2.4 Apps

Der Einsatz von Apps ermöglicht es, die Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu bereichern und das Lernen interaktiver und abwechslungsreicher zu machen. Deswegen wurden in beiden Projekten Apps und internetbasierte Werkzeuge aus den folgenden Bereichen eingesetzt:

- Schreiben von Dokumenten
- Tabellenkalkulation

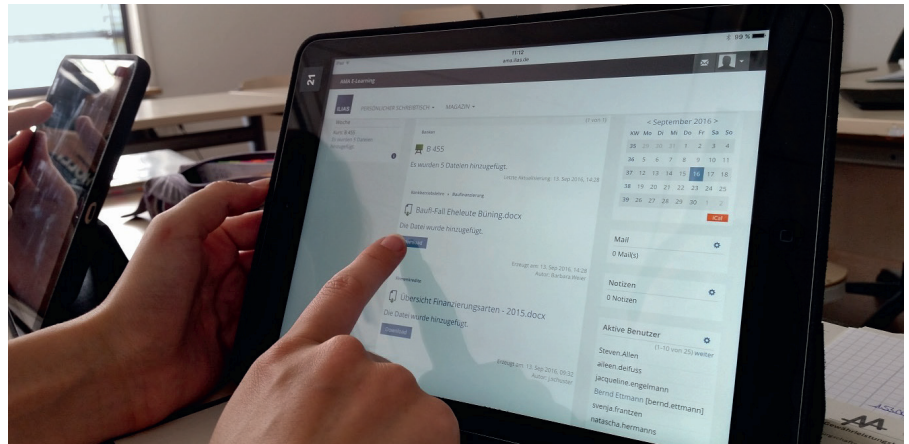


Abb.: Die Lernplattform ILIAS

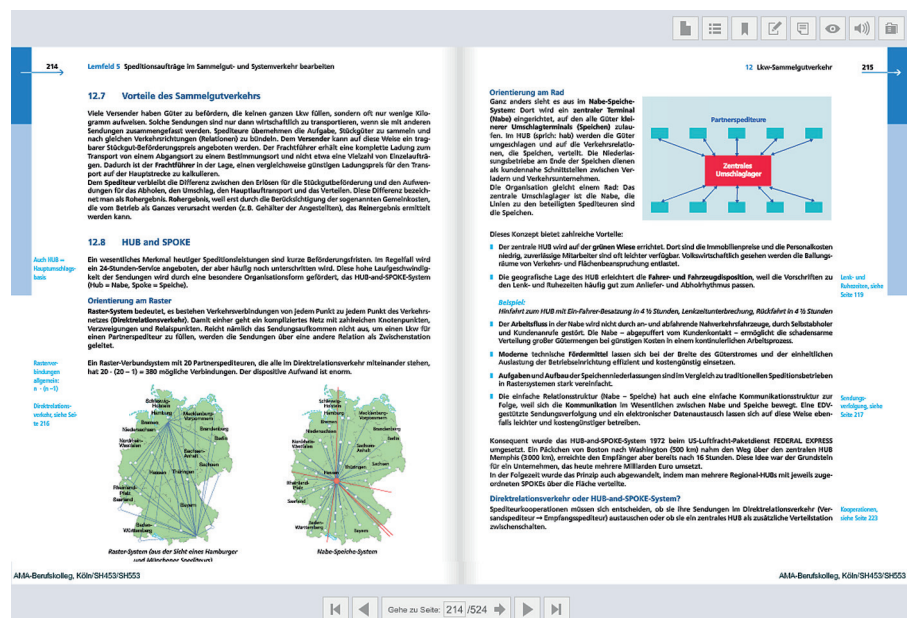


Abb.: Das digitale Schulbuch

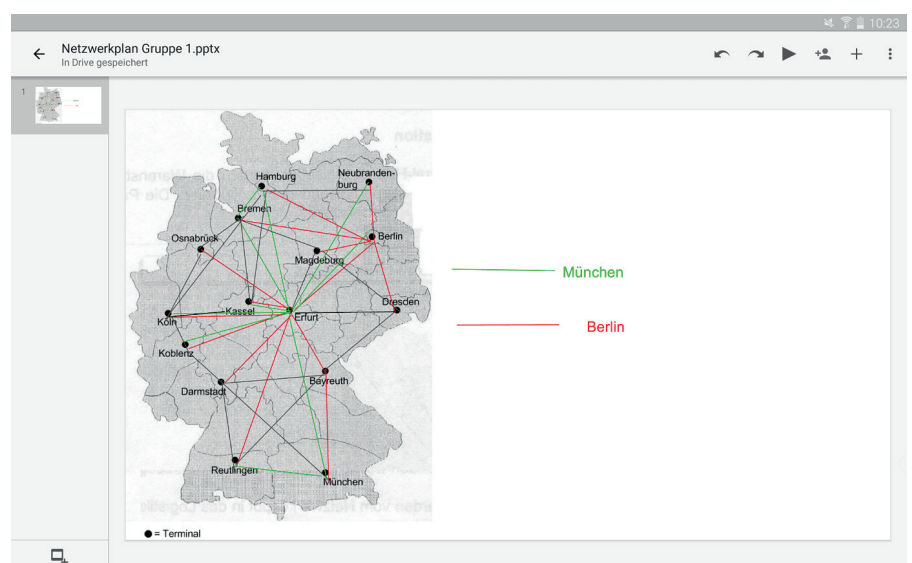


Abb.: Die Google Präsentationen App als Werkzeug für kooperatives Arbeiten

- Erstellung von Präsentationen
- Teilen/Verteilen von Dokumenten, Arbeitsunterlagen
- Lesen von News und unterrichtsrelevanten Webseiten
- Verwalten von Notizen
- Verwalten von Aufgaben
- Kommunizieren mit Lernenden, Lehrkräften und Ausbilderinnen und Ausbildern (Ausbildungsbetriebe)
- Koordinieren und Verwalten von schulischen Terminen/Veranstaltungen
- etc.

2.2.5 Download Medien

Den Schülerinnen und Schülern wurden folgende Download-Medien zur Verfügung gestellt:

- PDF-Dokumente
- Word-Dokumente
- EXCEL-Dokumente
- PowerPoint Präsentationen

Die Lernplattform ILIAS verfügt über eine Downloadfunktion, die es den Lernenden ermöglicht, auf diese Medien von ihren Tablets aus zuzugreifen.

2.2.6 Tests

Über die Lernplattform ILIAS wurden den Lernenden interaktive Tests zur Verfügung gestellt, auf die die Schülerinnen und Schüler über die Tablets zugreifen konnten. Dies ermöglichte eine schnelle, individuelle Evaluation des jeweiligen Lernfortschritts. Grundsätzlich werden dabei zwei Formen der Evaluation unterschieden:

- **Selbsttests:** Diese Form der Evaluation dient dem einzelnen Lernenden zur Überprüfung seines individuellen Lernerfolgs. Es handelt sich um kurze Tests, die sich an die Lernmodule anschließen und die dem Lernenden eine automatisierte Rückmeldung über seinen Lernerfolg geben.
- **Lernerfolgskontrollen:** Diese Form der Evaluation dient der Leistungsbewertung des Lernenden durch die Lehrkraft. In diesem Falle findet der Test unter „Prüfungsbedingungen“ statt, d. h., der Lernende kann den Test nur ein einziges Mal absolvieren und die Testergebnisse werden der Lehrkraft in Form eines Datenbankeintrages zugestellt.

Die Grundlage für alle Tests bilden Fragen. Zu jeder Frage wird ein Fragetext, die erreichbaren Punktezahlen und ggf. die Bearbeitungszeit angegeben.

2.2.7 Wikis

In den beiden Projekten wurde auch die Wiki-Funktion der Lernplattform ILIAS als interaktives Instrument zum kooperativen Erarbeiten von Inhalten genutzt. Ein Wiki ist eine Website, die von den Lernenden nicht nur gelesen, sondern auch verändert werden kann. Im Unterricht erstellten die Schülerinnen

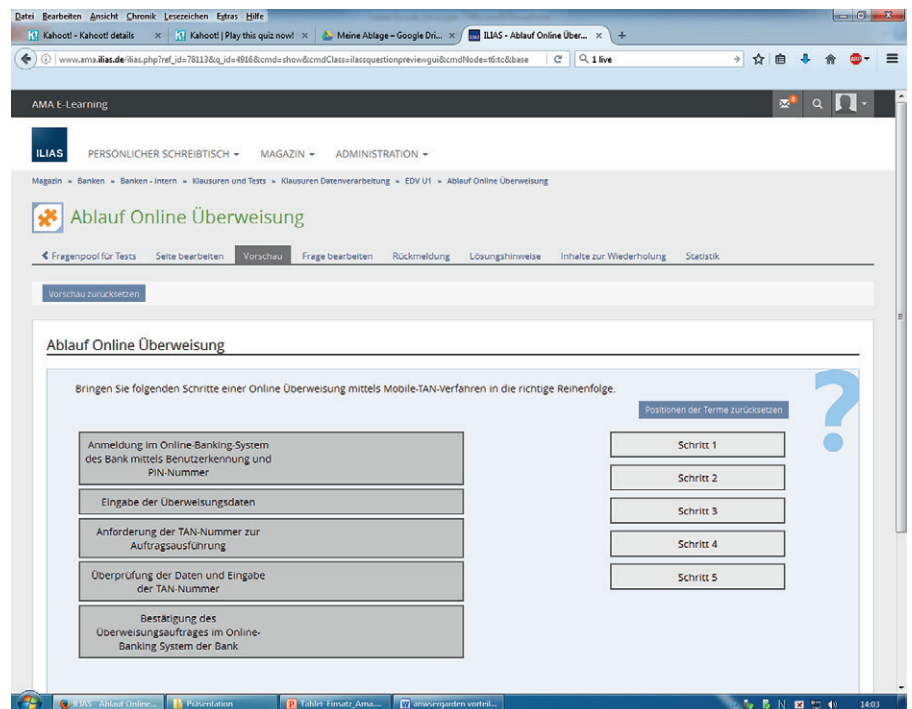


Abb.: Interaktiver ILIAS-Test

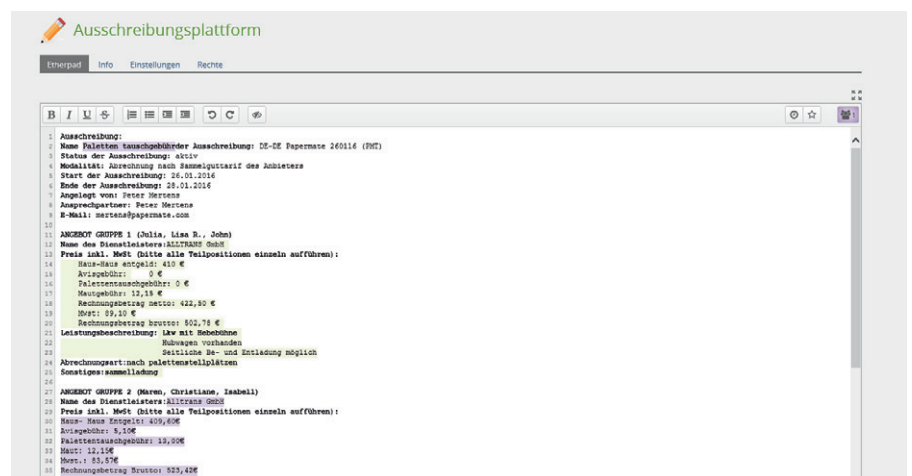


Abb.: ILIAS-Etherpad als Werkzeug für kollaboratives Schreiben

und Schüler eigenständig Wikis zu ausgewählten Themengebieten in synchronen und asynchronen Arbeitsphasen.

2.2.8 Etherpad

Als Werkzeug für kollaboratives Schreiben wurde die Etherpad-Funktion der Lernplattform ILIAS verwendet. Ein Etherpad ist ein digitales „Klassen-Notizbuch“, in das mehrere Personen gleichzeitig ohne Zeitverzögerung schreiben können. Jeder Tastendruck kann live am Bildschirm mit verfolgt werden. Der Fortschritt der Arbeit lässt sich dabei nachvollziehen, die Beiträge der einzelnen Schülerinnen und Schüler sind farblich markiert. Das Etherpad kam in den Projekten immer dann zum Einsatz, wenn es um das Verfassen gemeinsamer Texte, das Brainstorming oder auch um das Clustern von Ideen ging.

3 Erfolgsfaktoren

3.1 Evaluation

Am Ende des ersten Projektjahres wurden die Schülerinnen und Schüler der beiden Projektklassen über ihre Eindrücke hinsichtlich des Unterrichts mit Tablets befragt. Im Folgenden werden einige Originaläußerungen der Befragten aus der Umfrage aufgeführt:

Frage: Was hat Ihnen bei der Arbeit mit Tablets im Unterricht gefallen?

- „Dank Digitaler Schulbücher müssen keine schweren Bücher mehr in die Schule mitgebracht werden“
- „Lösungen und Arbeitsergebnisse können einfach mit der ganzen Klasse geteilt werden“
- „Verschiedenen Dateien können in Gruppen gleichzeitig bearbeitet werden“
- „Tablets machen eine schnelle Internetrecherche möglich“
- „Excel, Word & Power-Point sind jederzeit im Unterricht verfügbar“
- „Lernspiele bereichern den Unterricht“
- Frage: Was hat Ihnen bei der Arbeit mit Tablets im Unterricht nicht gefallen
- „Tablets lenken mich im Unterricht häufig ab“
- „Das Schreiben am Tablet ist sehr mühselig, handschriftliches Schreiben auf Papier ist viel einfacher.“
- „Die gleichzeitige Nutzung von verschiedenen Anwendungen ist schwer möglich“
- „Viele Apps sind für den Einsatz im Unterricht noch nicht ausgereift genug“

- „Die Laufzeit der Akkus reicht für den Unterricht häufig nicht aus“

Die Ergebnisse der ersten Evaluation haben gezeigt, dass bei einem erfolgreichen Einsatz von Tablets umfangreiche pädagogische, technische und rechtliche Aspekte berücksichtigt werden müssen. Diese werden im Folgenden kurz erläutert.

3.2 Pädagogische Aspekte

Plant man den Einsatz von Tablets im Unterricht, so muss wie bei allen mediendidaktischen Entscheidungen zunächst der pädagogische und didaktische Nutzen dieses Mediums für die jeweilige Unterrichtsphase geprüft werden. Der Einsatz von Tablets macht nur dann Sinn, wenn die beschriebenen Potenziale im Unterricht zur Entfaltung kommen. Daher sollten die Tablets in den jeweiligen Unterrichtsphasen in denen sie keinen Mehrwert für den Unterricht darstellten, ausgeschaltet bleiben.

Die Erfahrungen im Projekt haben gezeigt, dass der Einsatz vor allem in kooperativen Arbeitsphasen (Partner- und Gruppenarbeiten) sinnvoll ist. Hier kann das Tablet als Ergänzung zum Lehrbuch, als Recherchequelle, aber auch zum gemeinsamen Sichern und zum Austausch der Ergebnisse genutzt werden. Auch gemeinsame Besprechungen von Lernergebnissen lassen sich sehr gut umsetzen. Lösungen lassen sich über eine Set-Top-Box direkt von Tablet in die Klasse projizieren und können mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam besprochen werden.

Die Erfahrungen im Projekt haben gezeigt, dass das Tablet als einziges Medium im Unterricht nicht sinnvoll ist. Klassische, analoge Medien haben nach wie vor ihre Berechtigung und werden von den Schülerinnen und Schülern auch eingefordert. Vielmehr die Kombination des Tablets mit analogen Medien stellt eine Bereicherung für den Unterricht dar. Die Schülerinnen und Schüler können ihre digital verfügbaren Schulbücher auf dem Tablet öffnen, zwischendurch kleine Internetrecherchen starten und zeitgleich ein klassisches Arbeitsblatt in Papierform bearbeiten. Analoge Arbeitsergebnisse können dann mithilfe der Tablets leicht digitalisiert und geteilt werden.

Tablets stellen sowohl eine große Bereicherung als auch eine potentielle Störungsquelle für den Unterricht dar. Daher ist die Einführung von Regeln und Ritualen für den Umgang mit Tablets unerlässlich. Ein solches Ritual kann zum Beispiel sein, dass die Schülerinnen und Schüler nach einer Arbeitsphase die Tablets schließen und in die obere Ecke des Tisches schieben müssen. So kann der Fokus wieder zur Lehrperson gerichtet werden und die nächste Unterrichtsphase reibungslos eingeleitet werden. Ferner kann der Beginn einer Arbeitsphase zunächst bewusst ohne Tablet eingeleitet werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst die analogen Medien (Arbeits- oder Informationsblatt, Lehrbuch...) sichten, sich einen Arbeitsplan machen und dann erst gezielt das Tablet einsetzen, wenn es benötigt wird.

3.3 Technische Aspekte

Zur technischen Ausstattung einer Tablet-Klasse gehören zunächst einmal die entsprechenden Endgeräte für die Schülerinnen und Schüler und die Kolleginnen und Kollegen des Klassenteams der „Tablet-Klasse“. Dabei ist es aus unserer Sicht

nicht erforderlich, dass alle Schülerinnen und Schüler über die gleichen Geräte verfügen, da über die Lernplattform systemunabhängig gearbeitet werden kann. Vielmehr macht sowohl aus Nutzersicht als auch aus finanziellen Gründen das Prinzip „bring your own device“ (BYOD) mehr Sinn. So kann jeder mit seinem bevorzugten Gerät arbeiten und es müssen nicht zwangsläufig von Seiten der Schule oder der Lernenden die teuersten Geräte angeschafft werden.

Ferner benötigen alle Klassenräume, in denen mit Tablets gearbeitet werden soll, eine Breitband WLAN-Verbindung. Ferner sollte im Klassenraum idealerweise ein Beamer, ein Bildschirm oder eine interaktive Tafel verfügbar sein. So können Unterrichtsergebnisse gezeigt, gesichtet, besprochen, ergänzt und gesichert werden. Zur Übertragung bietet sich dazu eine Set-Top-Box an. Darüber kann man sein Tablet direkt mit dem Beamer oder der interaktiven Tafel verbinden. Optional kann für den Klassenraum oder das Lehrerzimmer ein W-LAN-fähiger Drucker angeschafft werden um bestimmte Materialien direkt vom Tablet ausdrucken zu können.

3.4 Schulung von Schülern und Lehrern

Die Schulung aller Beteiligten an den Geräten ist eine zwingende Voraussetzung für einen funktionierenden Tablet-Unterricht. Dabei müssen sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit den Tablets geschult werden. Hierbei sind insbesondere folgende Themen wichtig:

- Einsatz- und Nutzungsmöglichkeiten des Tablets
- Für den Unterricht geeignete Apps
- Datensicherung
- Funktion des Datentransfers (unidirektional, bidirektional)
- Sinnvolle Einbindung der Lernplattform in die Arbeit mit dem Tablet

3.5 Rechtliche Aspekte

Bei der Einrichtung einer Tablet-Klasse sind verschiedene rechtliche Aspekte zu berücksichtigen. Zunächst muss man unterscheiden, ob die Lernenden die Geräte selbst anschaffen („bring your own device“) oder es sich um schuleigene Tablets handelt. Unkomplizierter ist die erste Variante, da in diesem Fall die Haftung für mögliche Schäden bei den Lernenden liegt. Handelt es sich um schuleigene Geräte ist zunächst zu prüfen, ob der Schulträger die Schadenshaftung übernehmen würde. Alternativ kann mit den Schülerinnen und Schülern eine Ver-

einbarung getroffen werde, dass für Schadensfälle die eigene Haftpflichtversicherung beziehungsweise die Haftpflichtversicherung der Eltern bemüht werden soll.

Die Tablets können über die installierten Apps umfangreiche Informationen über die Schülerinnen und Schüler in Erfahrung bringen. So werden Informationen wie Kontaktdaten, Termine, Kommunikations- und Nutzungsverhalten, Aufenthaltsorte und Konsumgewohnheiten häufig ohne ausdrückliche Einwilligung der Nutzer übertragen. Daher sollten die Sicherheitseinstellungen der Tablets so angepasst werden, dass der Datenaustausch der Apps mit deren Herstellern verhindert bzw. eingeschränkt wird. Ferner sollte bei der Erstanmeldung bei den Apps darauf geachtet werden, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst wenige personenbezogene Daten von sich preisgeben. Die meisten Apps können nämlich auch ohne genaue persönliche Angaben genutzt werden.

Neben den Sicherheitseinstellungen ist die Einführung von Klassenregeln zum Umgang mit Tablets erforderlich. Darin sollte unter anderem geregelt sein, dass ohne Erlaubnis der Lehrkraft keine Fotos, Video- und Tonmitschnitte im Unterricht gemacht und veröffentlicht werden dürfen. Ferner müssen schulübergreifende Nutzungsvereinbarungen vereinbart werden, die den sorgfältigen und verantwortungsbewussten Umgang mit dem Tablet und seinen Einsatzmöglichkeiten regeln.

4 Fazit/Ausblick

Im Projekt haben sich, trotz aller Risiken, Tablets als geeignetes Werkzeug zur Gestaltung kompetenzorientierter und innovativer Lernprozesse erwiesen. Deswegen wird am Alfred-Müller-Armack Berufskolleg der Einsatz von Tablets im Unterricht weiter ausgebaut. Zum einen wird die Arbeit in den beiden Projektklassen fortgesetzt. Darüber hinaus werden auch in weiteren Klassen Tablets eingesetzt. Dazu wird neben schuleigenen Geräten zunehmend das Konzept von „bring your own device“ ausgebaut.

Kontakt

behrens@ama-berufskolleg.de
schuster@ama-berufskolleg.de



Kaufmännische Bildung: Wir haben eine klare Meinung!

Archetypen der Lehrerpersönlichkeit – Grundlage einer integrativen Pädagogik



Seit 35 Jahren bin ich jetzt als Lehrer tätig. Und ich darf sagen: Ja, es macht mir immer noch Freude und gibt mir einen tiefen Sinn, Schülern Fachwissen zu vermitteln und sie bei ihrem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und Charakter- und Herzensbildung zu begleiten – auf ihrem Weg durch ihre Pubertät und hin zum Erwachsensein (Initiation). Doch das war nicht immer so.



Studiendirektor **Peter Maier** ist seit 35 Jahren Lehrer am Gymnasium in Bayern, Jugend-Initiations-Mentor und Autor.

1 Auf der Suche nach einem überzeugenden pädagogischen Modell

Denn vor ca. 20 Jahren hatte ich eine ziemliche Krise hinsichtlich meiner Motivation als Lehrer und es war zu befürchten, ein Burn-out zu bekommen. Ich hatte das Gefühl, dass mir als Pädagoge gerade im Umgang mit Jungenklassen noch etwas Entscheidendes fehlte. Erst als ich auf die US-amerikanische „School of lost Borders“ (www.schooloflostboarders.org) mit ihrem deutschstämmigen Gründer STEVEN FOSTER stieß, fand ich einen überzeugenden pädagogischen Ansatz, der mir die Augen öffnete und mir neue Motivation als Lehrer gab.

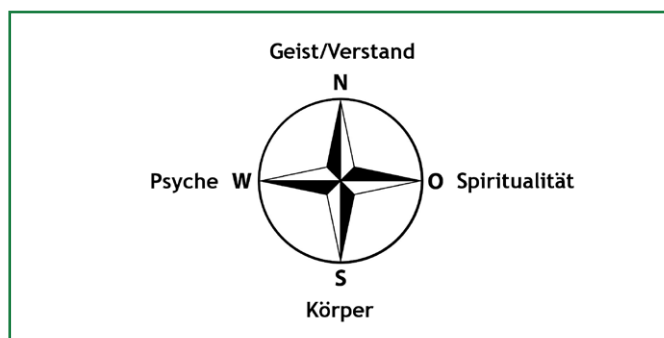
Als Ethnologe und Jungianischer Psychologe hat FOSTER durch die Beobachtung des Initiations-Prozesses bei jugendlichen Indianern mit dem sogenannten „Lebensrad“ ein Modell entwickelt, das mir prädestiniert für die Selbstreflexion und die Psychohygiene als Lehrer erscheint: das Modell der menschlichen Seins-Ebenen und der Archetypen. Daraus habe ich dann das Modell der „Archetypen der Lehrerpersönlichkeit“ entwickelt, das Grundlage für eine „integrative Pädagogik“ sein kann. Denn es will beim Lehrer und beim Schüler den ganzen Menschen erfassen, nicht nur einen kognitiven Teil von ihm.

Ausgehend von einer ethnologischen Betrachtung des Menschen als ein universelles Gesamtsystem hat FOSTER vier menschliche Seins-Ebenen und vier entsprechende Archetypen auf einen Kreis projiziert, der wie bei einer Windrose die vier Himmelsrichtungen enthält. Jeder Richtung kann demnach eine Seins-Ebene und ein Archetyp zugeordnet werden.

2 Das Lebensrad als Modell der menschlichen Seins-Ebenen

Diese menschlichen Wesenseigenschaften können wie folgt charakterisiert werden:

- Im Süden sind der Körper und die körperlich-emotionale Ebene im Menschen anzusetzen. Dazu gehören unsere Triebe, Instinkte und spontanen Gefühle, unsere Sexualität, all die körperlich-sinnlichen Erfahrungen, die kindliche Freude und Unbekümmertheit, die vitale Lebenskraft und die emotionale Fülle. Es geht um das Ich, um Empfinden und Lust, um Selbstliebe, Unschuld und Vertrauen, um selbstverständliche Leichtigkeit und Spielen, um die Kindheit.
- Der Westen steht für die häufig sehr widersprüchlichen, meist unbewussten Seelenkräfte und damit für die psychische Ebene im Menschen. Gerade Jugendliche erleben ihre Pubertät häufig als Achterbahnfahrt zwischen gefühlsmäßigen Extremen. Sie müssen nicht selten heftige innere Kämpfe zwischen ihren Licht- und vor allem Schattenseiten, zwischen sich oft widerstrebenden Seelenschichten ausstehen, die sie erst in der Auseinandersetzung mit sich selbst besser kennenlernen können. Im Westen geht es um Innenschau und Reflexion, um Prüfen und Aussortieren, um tieferes Bewusstsein, um Träume und Symbole, ums Fühlen, um Kampf mit seinem eigenen Schatten, um Selbstbehauptung, um Identitätsfindung und Wandel, um das Kennenlernen des Gegengeschlechtes, um zunehmende Loslösung von den Eltern, um (erste) Liebe zum Du, um das Kennenlernen der Welt, um die Jugendzeit. Die Fragen „Wer bin ich?“ und „Was ist meine Aufgabe?“ stehen im Mittelpunkt dieses psychischen Wandlungs- und Häutungsprozesses.
- Der Norden enthält Klarheit, Struktur, Regeln und Übersicht in unserem Denken und Bewusstsein. Hier geht es um unseren Geist (englisch „mind“), um den Verstand, um die Ratio, um mentale Funktionen, um Philosophie, um Intention und um das Planen. Dazu gehören die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen. Dem Norden ist somit die mental-systemische Ebene zuzuordnen. Er symbolisiert die lange Phase des Erwachsenseins im Menschen, seine Schaffenskraft, seinen Beruf. Es geht um ein Wir-Gefühl, um Liebe zur Gemeinschaft, um Kommunikation, um die Ausbildung sozialer Werte, um Lebensvisionen.



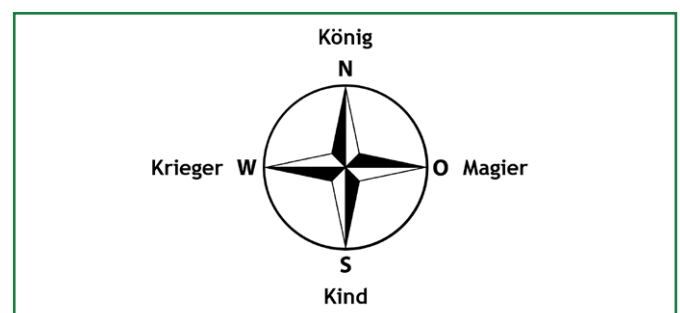
Skizze 1: Vier elementare Ebenen des menschlichen Wesens

- Der Osten schließlich steht für die Weisheit und Gelassenheit des (hohen) Alters. Hier ist die Spiritualität, die Offenheit für das Göttliche, die Verbindung zum „All-Eins“ und zum Welt-Geist (englisch „spirit“) anzusetzen. Es geht um Begeisterung, Intuition, Inspiration und Kreativität und um die Begegnung mit dem Göttlichen, um die Bereitschaft für das Unerwartete, Unplanbare, Unvorhersehbare, Unberechenbare, um Liebe zum Größeren, zur Welt und zu Gott, um die Weitergabe von spirituellem Wissen. Im Osten ist die Essenz des Lebens, die reife Herzensliebe zu allem und zu allen zu finden. Damit steht der Osten für die spirituelle Ebene im Menschen.

3 Das Lebensrad als Modell wichtiger Archetypen des Menschen

Der Psychologe Steven FOSTER hat noch eine weitere psychologische Komponente in das Lebensrad gelegt: die menschlichen Archetypen, die man vereinfacht als Seelenprägungen oder Seelenfiguren bezeichnen könnte. Diese fand er, wenn auch sicher nicht unter diesem Stichwort jungianischer Psychologie, als psychische Qualitäten sowohl in den alten Erzählungen und Geschichten der indianischen Stammesgesellschaften wie auch im großen Schatz europäischer Märchen und Mythen.

Steven FOSTER ordnete nun in Übereinstimmung mit den oben ausgeführten vier existentiellen menschlichen Ebenen den Himmelsrichtungen im Lebensrad auch vier Archetypen zu: das „Kind“, den „Krieger“, den „König“ und den „Magier“. Natürlich müssen diese Archetypen für die weibliche Psyche als „Kriegerin“, „Königin“ und „Magierin“ bezeichnet werden. Archetypen können wichtige Aspekte der menschlichen Lebensphasen symbolisieren. Besonders Entwicklungsgeschichten wie die Märchen sind voll von diesen Archetypen und sie sind geeignet, gerade Übergänge wie das Erwachsenwerden viel besser, grundlegender und in der Tiefe zu verstehen. Erwachsenwerden zum Beispiel ist nur mit der psychischen Kriegerkraft möglich. Und um das Erwachsenwerden geht es ja bei Jugendlichen in weiterführenden Schulen wie den Real- und Fachoberschulen, vor allem aber am Gymnasium. Nachfolgend **Skizze** und Kurzbeschreibung dieser vier Archetypen:



Skizze 2: Vier Archetypen im Menschen

- Als archetypische Figur gehört das „Kind“, das potentiell auch den Archetyp „Liebhaber“ mit seiner ungestümen Liebeskraft zu allem und allen in uns enthält, in den Süden. Die Psychologie bezeichnet diesen Seelenaspekt auch als „Inneres Kind“. Ein Kind ist spontan, lebensfroh, natürlich, unbe-

wusst, lebendig. Man kann nur hoffen, dass sich jeder Erwachsene ein Stück Kind und ursprüngliche Liebesfähigkeit bewahrt hat und nicht nur rational, kontrollierend, nüchtern oder berechnend agiert und lebt.

- Als Archetyp wird im Modell des Lebensrades der „Krieger“ im Westen angesiedelt. Er ficht für uns die inneren und manchmal auch äußeren Kämpfe aus, kämpft – vor allem in uns selbst – mit Dämonen, Zauberern und bösen Drachen, die unsere eigene Schattenseite symbolisieren, um schließlich den Schatz oder den Gral zu finden oder eine Prinzessin zu befreien; diese kann psychologisch als weiblicher Teil der menschlichen Psyche verstanden werden. Viele Märchen und Mythen handeln genau davon. Der Krieger ist die psychische Kraft, die uns unsere innere Heldenreise durchstehen lässt und uns schließlich ins Erwachsensein führt. Der Krieger ist in der Lage, eine nach einem psychischen Wachstumsprozess zu eng gewordene alte Haut abzustreifen und uns durch eine Metamorphose zu einer neuen Identität und Authentizität als nun Erwachsener zu geleiten.
- Im Norden des Lebensrades „wohnt“ der Archetyp des „Königs“ in uns, der mit Verantwortung, Umsicht und Würde handelt. Hier ist die mentale und systemische Ebene beheimatet. Beim König geht es um die Rolle des verantwortlichen, sorgenden und disziplinierten Erwachsenen in uns selbst. Jeder wirklich Erwachsene könnte daher als ein „König“ oder als „sein eigener König“ bezeichnet werden. Als Vater und Mutter sind König und Königin die Aufgabe übertragen, für ihre Kinder zu sorgen und sie zu beschützen. Ein Erwachsener ist auf dem Höhepunkt seiner Souveränität über sein eigenes Leben angelangt, er bestimmt selbst sein Handeln, trifft seine eigenen Entscheidungen und muss im Gegenzug auch für alle Konsequenzen geradestehen, die sich daraus ergeben.
- Dem Osten schließlich ist die spirituelle Ebene im Menschen zugeordnet. Daher kann man hier den Archetyp des „Magiers“, den weisen Teil in unserer Seele, finden, der sich über das planende und ordnende Denken des Königs, der Verstandesebene in uns, erhebt und darüber hinauswächst. Der Magier symbolisiert den auch für das Göttliche, das Transzendente, das Himmlische offenen Teil in unserer Seele, der seine Erfüllung, Erlösung und Vollendung eben gerade nicht allein von menschlichem Handeln erwartet. Der Magier bringt das Unerwartete, Überraschende, Intuitive, Kreative und Spirituelle in unseren Alltag. Der Magier stellt somit auch eine Herausforderung für den Geist dar, der im Norden (als König) glaubt, alles kontrollieren und managen zu können.

4 Die Bedeutung der Archetypen für die Lehrerpersönlichkeit

Sehr bald wusste ich, dass diese Archetypenlehre einen wahren Schatz für die Bewusstmachung, Beschreibung und Deutung der Lehrerpersönlichkeit liefern kann. Daher möchte ich nun zum Schluss diese Archetypen konkret auf die Lehrerpersönlichkeit anwenden:

- Man kann nur hoffen, dass sich jeder Pädagoge, egal wie alt er bereits ist, ein Stück Kindheit bewahrt und sein „Inneres Kind“ stets zur Verfügung hat. Denn nur so kann er als Erwachsener auf die kindliche Ebene „switchen“, wenn es passend und im Unterricht notwendig ist. Er kann seine Schüler dort abholen, wo sie sich gerade geistig und vor allem emotional befinden und immer wieder spielerische Elemente in seinen Unterricht einbauen.
- Der Krieger ist nötig, wenn gerade in wilden Pubertätsklassen Grenzen gesetzt werden müssen. Hier benötigen die Schüler bisweilen Orientierung und klare Ansagen und kein zu „softes Säuseln“. Der Lehrer muss also jeder Zeit seine Kriegerkraft zur Verfügung haben, um sich den nötigen Respekt bei Schülern zu verschaffen.
- Zur Königsaufgabe des Lehrers gehört es, Fachunterricht zu erteilen, stets den Überblick über seine Klasse zu bewahren, schwächere Schüler zu fördern, Außenseiter mit einzubeziehen, Mitgefühl zu zeigen und bei der Persönlichkeitsentwicklung, Charakterbildung und Werteerziehung der Jugendlichen aktiv mitzuwirken.
- Man kann den Lehrerberuf auf Dauer nur dann positiv gestalten, wenn man als Pädagoge in der Lage ist, seine Schüler – einem Magier gleich – immer wieder zu verzaubern: indem man ihnen seine Fächer begeisternd nahebringen, sie für Projekte motivieren oder für soziale Aufgaben gewinnen kann. Auch die Rollen als Seelsorger und Psychologe möchte ich beim Magier ansiedeln, wenn besonderes Einfühlungsvermögen gefragt ist: wenn ein naher Angehöriger oder ein geliebtes Haustier der Schüler gestorben ist, die Eltern sich gerade getrennt haben oder schulische Misserfolge zu verkraften sind.

Mir hat das Modell der Archetypen wesentlich dabei geholfen, meine verschiedenen Rollen als Lehrer bewusster zu machen und als Pädagoge beim Unterrichten adäquater einzusetzen. Dadurch kann ich auch einer integrativen Pädagogik gerecht werden, die den ganzen Menschen erfassen und im Blick behalten will. Denn unsere Schüler sind keine Lernmaschinen, die nur kognitives Wissen aufnehmen sollen, sondern immer Menschen in ihrer Entwicklung. Die Vermittlung von fachlicher Bildung und Kompetenzen auf der einen, sowie Charakterbildung und Werteerziehung auf der anderen Seite sollten sich im Unterrichtsgeschehen stets die Wage halten. Auch das gehört zu einer „integrativen Pädagogik“. Damit dies gelingt, kann uns Lehrern das Wissen um die Archetypen der Lehrerpersönlichkeit eine wertvolle Hilfe bieten.

Hinweis:

Die Titel meiner Bücher lauten:

- (1) „Initiation – Erwachsenwerden in einer unreifen Gesellschaft. Band I: Übergangsrituale“ ISBN 978-3-86991-404-6 (epubli-Verlag Berlin).
- (2) „Initiation – Erwachsenwerden in einer unreifen Gesellschaft. Band II: Heldenreisen.“ ISBN 978-3-86991-409-1 (epubli-Verlag Berlin).
- (3) „Schule – Quo Vadis? Plädoyer für eine Pädagogik des Herzens.“ ISBN: 978-3-95645-659-6 (epubli-Verlag Berlin).

Weitere Infos und Buch-Bezug:
www.initiation-erwachsenwerden.de



Arnim Goldbach

European Public Sector Accounting Standards – EPSAS – Anspruch und Wirklichkeit:

Neues für die Verwaltungsbildung?!



Gegenwärtig gibt es auf der EU-Ebene Bestrebungen, aus den IPSAS sog. EPSAS – also Rechnungslegungsstandards für den öffentlichen Bereich in der EU – abzuleiten. Damit sollen (vor dem Hintergrund der Finanz-, Wirtschafts- und Staatsschuldenkrise) die Rechnungslegungen im öffentlichen Bereich vergleichbarer und transparenter – und vor allem wirkungsvoller – werden. Nach meiner Einschätzung des gegenwärtigen Standes der Entwicklung wird dieses Ziel aber nicht erreicht. Ursachen dafür sind zwei völlig unterschiedliche Rechtssysteme, die da aufeinanderprallen würden, und vielfältige Wahlrechte und Interpretationsspielräume sowie ein (wahlweise) Ausklammern des Planungsbereichs aus dem doppelischen Verbund; dann könnte es dazu kommen, dass kameral geplant wird, sodass nun nicht nur eine kameralre Jahresrechnung zu erstellen wäre, sondern zusätzlich noch ein EPSAS-Jahresabschluss auf doppischer Basis. Das alles zusammengekommen könnte dazu führen, dass die praktizierten Modelle noch unvergleichbarer werden als gegenwärtig, dies allerdings unter „einem Dach EPSAS“, was die Unvergleichbarkeit zusätzlich intransparent machen würde.

Trotz dieser Kritik ist damit zu rechnen, dass die EPSAS im nächsten Jahrzehnt in Deutschland eingeführt werden. Deshalb sollten sich nicht nur Staat und Kommunen darauf frühzeitig (zunächst mental) einstellen; auch die Einrichtungen für die Verwaltungsbildung sind aufgefordert, diese Entwicklung rechtzeitig zur Kenntnis zu nehmen. Dazu soll dieser Aufsatz einen Beitrag leisten.

1. Ausgangslage und Ausgangsfrage

Seit einiger Zeit wird mit der Internationalisierung der öffentlichen Rechnungslegung eine Chance gewittert, das öffentliche Haushalts- und Rechnungswesen in der Europäischen Union (EU) zu harmonisieren.¹ Dabei wird aus deutscher Sicht darauf verwiesen, dass das öffentliche Rechnungswesen in Deutschland einem Flickenteppich gleiche.² Dem kann man aus gesamtdeutscher Sicht durchaus zustimmen:³

- Der Bund will die „Erweiterte Kameralistik“ (Verwaltungskameralistik erweitert um eine Kosten- und Leistungsrechnung) praktizieren.



Professor **Dr. Arnim Goldbach** lehrte bis Mitte 2007 zehn Jahre an der Niedersächsischen Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege, Fakultät Allgemeine Verwaltung, Hildesheim und danach ein Jahr an der Kommunalen Fachhochschule für Verwaltung in Niedersachsen, Hannover im Rahmen der Verwaltungsbetriebswirtschaftslehre (Öffentliche Betriebswirtschaftslehre). Seitdem ist er freiberuflich als Wissenschaftlicher Berater und Qualifizierer im Rahmen des Neuen Kommunalen Rechnungs- und Haushaltswesens in den Bundesländern Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen tätig.

- Die Mehrzahl der Bundesländer will vermutlich dem Bund folgen und es bei der Erweiterten Kameralistik belassen. Nur die Länder Hessen, Bremen und Hamburg haben ein „doppisches Haushaltsrecht“, während Nordrhein-Westfalen bei der Umstellung ist.
- Auf kommunaler Ebene haben alle Bundesflächenländer ein doppisches Kommunalhaushaltsrecht, in drei Bundesländern allerdings wahlweise (Bayern, Schleswig-Holstein und Thüringen)⁴.

Bereits dieses heterogene Bild ist „erschreckend“. Aber selbst die kommunalen Haushaltsregeln zur Doppik unterscheiden sich in den einzelnen Bundesländern nicht unwesentlich,⁵ auch wenn die konzeptionellen Grundlagen doch viele Gemeinsamkeiten aufweisen⁶.

Von daher verwundert es nicht, dass mehr Harmonisierung im öffentlichen Rechnungswesen eingefordert wird. Und so hat gerade ein Prozess begonnen, die bereits vorhandenen *International Public Sector Accounting Standards (IPSAS)* auf „europäische Verhältnisse“ zu übertragen, sodass dann aus den IPSAS sog. *EPSAS (European Public Sector Accounting Standards)* würden.⁷ *Aber sind die IPSAS/EPAS dafür das geeignete Instrument, dadurch mehr Vergleichbarkeit und Transparenz zu schaffen? Und bringen „harmonisierte“ europäische Rechnungslegungsvorschriften qualitativ bessere Steuerungsentscheidungen für die einzelne Verwaltungseinheit? Ist also die Einführung der EPSAS per Saldo mit einem Netto-Vorteil verbunden?*

Schenkt man den „zuständigen“ EU-Vertretern und einem nennenswerten Teil der Wirtschaftsprüfung und -beratung Glauben, so ist an einer Ja-Antwort nicht zu zweifeln.⁸ Allerdings gibt es aus dem wissenschaftlichen Bereich und aus der politischen Sphäre (inzwischen) auch kritische Stimmen (bis hin zur Ablehnung).⁹ Ein solcher „Diskurs“ ist umso wichtiger, als die gegenwärtige Diskussion m. E. vor allem darunter leidet, dass die Wirkungen der (vermutlichen) EPSAS-Regeln inhaltlich gar nicht gründlich geprüft worden sind bzw. geprüft werden; mitunter wird der Nutzen (also die Zielerreichung) von EPSAS auch einfach behauptet. Das kann nicht zielführend sein. Deshalb wollen wir uns nachfolgend der Frage zuwenden, ob bzw. inwiefern die (vermuteten) EPSAS in der Lage sind, Harmonisierung zu erreichen, um damit die eingangs formulierten Ziele – Krisenprävention durch Vergleichbarkeit und Transparenz sowie bessere Verwaltungssteuerung – zu erreichen.

Wir wollen also im Kern die **These prüfen, ob bzw. inwieweit die IPSAS/EPAS geeignet sind, Vereinheitlichung und Transparenz zu bringen sowie die Verwaltungssteuerung zu verbessern**. Oder als Ausgangsfrage formuliert: **Können die IPSAS/EPAS eine geeignete „Klammer“ im Sinne eines gemeinsamen Bezugsrahmens für ein hinreichend homogenes öffentliches (und damit auch kommunales) Rechnungs- und Haushaltswesen in Deutschland sein, was wiederum die Verwaltungssteuerung verbessert?**

Da es einerseits noch keine eigenen EPSAS gibt, andererseits aber stark damit zu rechnen ist, dass die IPSAS wesentliche Grundlage der „neuen“ EPSAS sein werden¹⁰, wollen wir uns auf die IPSAS nach dem gegenwärtigen Stand konzentrieren – das aber auch auf einer eher allgemeinen Ebene. Aufgrund dieses „Vorläufigkeitsstandes“ im Entwicklungsprozess der EPSAS werden wir nachfolgend häufiger die „Doppelkennzeich-

nung“ IPSAS/EPAS verwenden. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht zunächst die Prüfung der grundsätzlichen Eignung der IPSAS als Basis für eine öffentliche Rechnungslegung (Kapitel 2). Im Anschluss daran wird die Harmonisierungseignung der IPSAS/EPAS geprüft und zwar durch einen kritisch-analytischen Vergleich der IPSAS/EPAS mit der gegenwärtigen „Öffentlichen Doppik in Deutschland“ (bestehend aus der „Staatlichen Doppik“ und der „Kommunalen Doppik“ im Sinne des NKHR/NKF – durch etliche Unterschiede etwas pauschalierend) und mit dem HGB nach verschiedenen Kriterien (Kap. 3). Abschließend werden daraus einige Leitforderungen für die abzusehenden EPSAS abgeleitet (Kap. 4). Die Arbeit schließt mit einem zusammenfassenden Fazit mit bildungsorientierter Perspektive (Kap. 5).

2. Die „privatwirtschaftliche Brille“ der IPSAS und die „finanzstatistische Brille“ der (vermutlichen) EPSAS legen bereits eine falsche Basis für Harmonisierungen

Die IPSAS basieren ganz wesentlich auf dem Regelwerk der IAS/IFRS (International Accounting Standards / International Financial Reporting Standards) für private Unternehmen.¹¹ Wenn die EPSAS nun aus diesen IPSAS abgeleitet werden, so ist zu befürchten, dass die „Brille der Privatwirtschaft“ auf den öffentlichen Bereich durchschlägt. Demnach werden auch – mittelbar – die Ziele privatwirtschaftlicher Rechnungslegung auf den öffentlichen Bereich übertragen. Investorenschutz ist aber nicht das Ziel öffentlicher Rechnungslegung, sondern Sicherung von Nachhaltigkeit und Generationenschutz (im Sinne einer intergenerativen Gerechtigkeit).¹² Von daher bestehen bereits grundsätzliche Zweifel an der Eignung der IPSAS für eine gültige (valide), d. h. zielführende öffentliche Rechnungslegung.

Wenn dann auch noch die IPSAS/EPAS über das Harmonisierungsargument in den Dienst einer makroökonomischen Krisenbewältigung hinsichtlich Finanz- und (Staats-)Schuldenkrisen und damit in den Dienst der supranationalen Finanzstatistik gestellt werden (sollen), so stellt sich die weitere Frage nach der Eignung entsprechender Rechnungslegungsstandards für die „mikroökonomische“ Steuerung einer Verwaltung. Bereits die finanzstatistische Ausrichtung der kommunalen Doppik in Deutschland hat gezeigt, dass diese für die Verwaltungssteuerung nicht immer hilfreich ist, ihr teilweise sogar zuwider läuft. Zur Verwaltungssteuerung benötigt man vor allem ein leistungsfähiges internes Rechnungswesen (insbes. eine *wirkungsorientierte Kosten- und Leistungsrechnung*).¹³

Daraus ergibt sich für die Harmonisierungsabsicht ein grundsätzliches Dilemma:

- Wenn durch ein festes Regelwerk der EPSAS (aus den IPSAS und die wiederum aus den IAS/IFRS) eine Harmonisierungsbasis geschaffen wird, könnte darunter die gemeinwohlorientierte Zielorientierung der Rechnungslegung im öffentlichen Sektor und damit der Verwaltungssteuerung erheblich leiden. Allerdings ist zu bezweifeln, dass sich alle Mitgliedsstaaten der EU auf hinreichend operationale Rechnungslegungsstandards einigen werden.

- Wenn es folglich nur zu einem „losen“ EPSAS-Rahmenwerk mit vielen Wahlrechten (wie bei den IPSAS: siehe Abschnitt 3.1) kommen sollte, könnte Deutschland zwar seine Regelungen zielgerecht konkretisieren, aber darunter würde die Vergleichbarkeit und Harmonisierung der einzelnen Rechnungslegungsergebnisse leiden. Allerdings ist auch hier zu erwarten, dass in Deutschland die enge Anlehnung der „Öffentlichen Doppik“ an das HGB beibehalten und vielleicht sogar noch ausgebaut würde, was ebenso die Entwicklung von gemeinwohl- und aufgabenorientierten „Grundsätzen ordnungsmäßiger öffentlicher Buchführung und Rechnungslegung“ zumindest behindern würde (siehe dazu auch Kap. 4). Sollte Deutschland aber die Wahlrechte der IPSAS/EPSAS belassen, so wäre selbst in Deutschland die Vergleichbarkeit und Transparenz gefährdet – und vage formulierte Rechtsvorschriften eigenen sich zur Verwaltungssteuerung nun überhaupt nicht.

Wie man es dreht und wendet: Mit den IPSAS/EPSAS besteht die große Gefahr, keines der anvisierten Ziele zu erreichen. Weder das Ziel der Harmonisierung für mehr Vergleichbarkeit und Transparenz der Rechnungslegungsinformationen noch das Ziel der Harmonisierung zur Verbesserung der Verwaltungssteuerung scheinen mit dem IPSAS/EPSAS-Konzept erreichbar. Zudem können zwischen den beiden Har-

monisierungsanliegen sogar Zielkonflikte entstehen, indem mehr Harmonisierung zwar durchaus mehr Vergleichbarkeit bringt, aber gleichzeitig die Verwaltungssteuerung belastet, wenn vor allem die kommunalspezifischen Besonderheiten zu wenig zum Tragen kommen sollten (wie durchaus befürchtet werden kann – freilich nicht muss), worauf etwas weiter unten noch einzugehen sein wird (siehe Abschnitt 3.2). Damit ist schon jetzt zu erwarten, dass das Nutzen-Kosten-Verhältnis der EPSAS-Einführung – entgegen anderslautender „Berechnung“ – für Deutschland (nach gegenwärtigem Stand) negativ ausfallen dürfte.¹⁴ Das wird nachfolgend zu untermauern sein.

3. Ein kritisch-analytischer Systemvergleich zwischen IPSAS / EPSAS, Öffentlicher Doppik und HGB

3.1 Darstellung des Vergleichs zeitigt erhebliche Unterschiede

Die nachfolgende vergleichende Darstellung hinsichtlich materieller (systemdifferenter) Regeln des Rechnungswesens (zum Jahresabschluss) erfolgt stichwortartig in Abbildung 1:¹⁵

Vergleichskriterien	IPSAS/EPSAS	Öffentliche Doppik	HGB
Rechnungskonzeption	Ressourcen- und geldbasiert (primär)	Ressourcen- und geldbasiert (zwingend)	(primär) ressourcenbasiert
Rechnungssystem	Drei-Komponenten-Rechnung (mit zus. Vergleichsrechnung: Nettoposition) im vollständigen doppelischen Verbund (wahlweise)	Drei-Komponenten-Rechnung (zus. mit Kosten- und Leistungsrechnung), im direkten doppelischen Verbund	Zwei-Komponenten-Rechnung (DKR bei kapitalmarktorientierten Unternehmen) – im vollständigen doppelischen Verbund
Rechnungsziele	Bereitstellung von entscheidungsrelevanten Informationen für die „Allgemeinheit“ und Sicherstellung einer Vergleichbarkeit	Bereitstellung von Informationen zur Sicherung der intergenerativen Gerechtigkeit: Nachhaltiger Generationenschutz	Bereitstellung von Informationen zum Gläubigerschutz und zur Gewinnausschüttungsbegrenzung
Rechnungszwecke	Verbesserung des Finanzmanagements und der Rechenschaftslegung durch vergleichbare Informationen über die Vermögens-, Ertrags- und Finanzlage	Dokumentation, Rechenschaftslegung, Steuerung und Planung in Bezug auf den vollständigen Haushaltskreislauf	Bereitstellung von Informationen zur Dokumentation, Rechenschaftslegung und Steuerung (ex post)
Rechnungsadressaten	Bürger, Wähler, Politik, allgemeine Öffentlichkeit („Außenstehende“)	Derzeitige und zukünftige Generationen: Politik, Verwaltung, Aufsicht, Steuerzahler/Bürger (und weitere Stakeholder)	Gläubiger, danach Eigentümer, nachrangig Kunden, Lieferanten, Geldgeber, Staat
Handlungsbezug	1. Rechnung (Planung nicht zwingend: Wahlrecht, d. h. Möglichkeit Planung und Rechnung kameral plus Jahresabschluss nach EPSAS) 2. Rechnung über die Veränderung der Nettoposition (entspricht Eigenkapital)	1. Planung und Rechnung (zwingend) 2. keine Veränderungsrechnung	1. Rechnung 2. keine Veränderungsrechnung

Vergleichskriterien	IPSAS/EPSAS	Öffentliche Doppik	HGB
Ansatz („Bilanzierung“)	1. Nutzenorientierter (weiter) Vermögensbegriff (wahrscheinlicher, d. h. Eintrittswahrscheinlichkeit von mehr als 50 %, und messbarer Nutzen) und enger Schuldenbegriff 2. Erweitertes Realisationsprinzip („wahrscheinliche“ Veräußerung) und ergebnisneutrale Erträge 3. Fondskonzept im Zahlungsbe- reich (Finanzrechnung) – direkte oder indirekte Bebuchung	1. Eigentumsorientierter Vermö- gensbegriff (wirtschaftliches Ei- gentum) und bürgerlich-rechtli- cher Schuldenbegriff (i. S. von Fremdkapital) 2. Strenges Realisationsprinzip (tat- sächliche Veräußerung) 3. Fondskonzept im Zahlungsbe- reich (Finanzrechnung) – nur di- rekte Bebuchung	1. Eigentumsorientierter Vermö- gensbegriff (wirtschaftliches Ei- gentum) und bürgerlich-rechtli- cher Schuldenbegriff 2. Strenges Realisationsprinzip (tat- sächliche Veräußerung) 3. Kapitalflussrechnung auf indi- rektem Wege (nur bei kapital- marktorientierten Unterneh- men)
Gliederung	1. Vermögen zur Aufgabenerfül- lung („Verwaltungsvermögen“) und Immobilienvermögen mit Gewinnabsicht (als „Finanzinves- tition“) 2. Unterscheidung AV und UV wahl- weise 3. Enge Auslegung des außeror- dentlichen Ergebnisbereichs 4. Grundsätzlich keine Sonderpos- ten	1. Trennung von Verwaltungsver- mögen und Realisierbarem Ver- mögen eher theoretisch¹⁶ und nur freiwillig (in Niedersachsen seit 2017 abgeschafft) – aber: Verwandtschaft von „Finanzim- mobilen“ zum Konzept des „Re- alisierbaren Vermögens“ 2. Unterscheidung AV und UV, nachrangig von Liquiden Mitteln (als Teil des UV) – nicht in jedem Bundesland 3. Unterschiedliche Auslegung des außerordentlichen Ergebnisbe- reichs (eng bis weit) 4. Sonderposten für periodengerechte Verteilung der Erträge bei erhaltenen Zuwendungen für investive Maßnahmen (einschl. Beiträge)	1. Keine Differenzierung nach IP- SAS/NKR 2. Trennung in Anlage- und Um- laufvermögen (AV und UV) zwin- gend 3. Engere Auslegung des außeror- dentlichen Ergebnisbereichs 4. Grundsätzlich keine Sonderpos- ten (§ 266 HGB)
Bewertung	Prinzip des „true and fair view“ bzw. des „fair value“ (Zeitwert, gegen- wärtiger Marktwert) mit einge- schränktem Vorsichtsprinzip: An- schaffungswertprinzip bzw. Zeit- wertprinzip (größtenteils wahlwei- se) ohne stringentes Imparitätsprin- zip (dafür umfangreiche Neubewer- tungen: bei AHW „Imparitätstest“)	Vorsichtsprinzip: Anschaffungs- oder Herstellungs- wertprinzip (häufig ungenau als Anschaffungs- oder Herstellungskosten bezeichnet) mit Imparitätsprinzip (Realisationsprinzip und Niederstwertprinzip)	Vorsichtsprinzip: Anschaffungswertprinzip („An- schaffungs- oder Herstellungskosten“) mit Imparitätsprinzip (Realisationsprinzip und Niederstwertprinzip)
Konzern	1. Konsolidierungskreis und -ver- fahren: Tochterunternehmen (beherr- schender Einfluss: Vollkonsoli- dierung), Gemeinschaftsunter- nehmen (Quotenkonsolidierung oder EK-Konsolidierung) und as- soziierte Unternehmen (maß- geblicher Einfluss: EK-Konsoli- dierung) – ohne Sparkassenorga- nisationen (eigene Aufzählung)	1. Konsolidierungskreis und -ver- fahren: Tochterunternehmen (beherr- schender Einfluss: Vollkonsoli- dierung), Gemeinschaftsunter- nehmen (EK-Konsolidierung) as- soziierte Unternehmen (maß- geblicher Einfluss: EK-Konsoli- dierung) – ohne Sparkassenorga- nisationen (eigene Aufzählung)	1. Konsolidierungskreis und -ver- fahren: Tochterunternehmen (beherr- schender Einfluss: Vollkonsoli- dierung), Gemeinschaftsunter- nehmen (EK-Konsolidierung oder Quotenkonsolidierung) as- soziierte Unternehmen (maß- geblicher Einfluss: EK-Konsoli- dierung)

Vergleichskriterien	IPSAS/EPSAS	Öffentliche Doppik	HGB
	2. Neubewertung	2. Neubewertung wird tw. nicht gefordert, sondern tw. Buchwertmethode ohne Aufdeckung der stillen Reserven	2. Neubewertungsmethode (zwingend) – keine Buchwertmethode (nach BilMoG)
Rechtssystem	<i>Angelsächsisch</i> (Rolle des öffentlichen Bereichs wird primär wettbewerblich-marktwirtschaftlich interpretiert)	<i>kontinentaleuropäisch-römisch</i> (Rolle des öffentlichen Bereichs wird primär gemeinwohlorientiert-bürokratisch interpretiert)	<i>kontinentaleuropäisch-römisch</i> (Rolle des öffentlichen Bereichs in kaufmännischer Interpretation – v.a. festzumachen am GmbH-Recht)

Abb. 1: Kriterien geleitete (pauschalisierte) Vergleichsbetrachtung der IPSAS/EPSAS mit nationalem Recht (Öffentliche Doppik und HGB)

3.2 Ergebnis: IPSAS/EPSAS sind (derzeit) nicht harmonisierungsgerecht und nicht zielführend

(1) Wenn man mit einiger Berechtigung erwartet, dass die EPSAS allein dem Ansatz einer ressourcenorientierten Rechnungslegung (accrual accounting) folgt und damit die Doppik als allein zulässigen Rechnungsstil vorgibt,¹⁷ dann würde die Einführung der EPSAS in Deutschland zumindest *positiv* bewirken, dass *alle* öffentlichen Ebenen – neben den Kommunen auch die Bundesländer und der Bund – auf das Ressourcenkonzept der Doppik zugreifen¹⁸. Damit wäre zumindest der „Flickenteppich“ etwas kleiner geworden – wenn nicht die nachfolgenden Nachteile und Probleme der IPSAS/EPSAS ein Auseinanderdriften an anderen Stellen bewirken.

(2) Als besonders *negativ* am Konzept der IPSAS/EPSAS¹⁹ sind die (vermutlich bleibenden) **umfangreichen Wahlrechte** und einige zentrale **unbestimmte Rechtsbegriffe mit weitreichenden Interpretationsspielräumen**. Das scheint der Preis der politischen Akzeptanz zu sein. Die *Wahlrechte* ergeben sich bereits aus der *rechtssystematischen Grundkonzeption der IPSAS/EPSAS* (angelsächsisches Rechtssystem im Gegensatz zum deutschen kontinentaleuropäisch-römischen Rechtssystem). Daraus resultieren **Wahlrechte** in Fragen

- des Ansatzes (der „Bilanzierung“: nutzenorientierter Vermögensbegriff führt zu vielen Interpretationsspielräumen),
- der Gliederung (Vermögensrechnung/Bilanz mit AV/UV oder andere Gliederung, Ergebnisrechnung nach Aufgaben oder Arten) und
- der Bewertung (Anschaffungswertprinzip oder Zeitwertprinzip).

Beim Gesamtabschluss (Konzernabschluss) werden ebenfalls etliche Wahlrechte und Interpretationsspielräume (z. B. bei der Wahl des Konsolidierungskreises) gelassen.

Unbestimmte Rechtsbegriffe mit der Gefahr wenig objektiver Begriffsauslegungen beziehen sich vor allem auf den Begriff

- des Vermögens (siehe oben) und
- des Realisationsprinzips („erweitertes“ Realisationsprinzip: „wahrscheinliche“ Veräußerung).

Diese „Wahlrechtspolitik“ und „Unbestimmtheitsproblematik“ der IPSAS/EPSAS führen zwar dazu, dass eine Anpassung nationaler Regelungen an die IPSAS/EPSAS leicht(er) fällt (was bei dieser „Beliebigkeit“ nicht verwundern kann), aber das Ziel einer Vergleichbarkeit verfehlt wird. Im Gegenteil: **Es wird durch ein „einheitliches“ IPSAS/EPSAS-System eine Vergleichbarkeit suggeriert, die de facto nicht besteht. Damit wird nicht ein Mehr an Transparenz geschaffen, sondern im Gegenteil werden Unterschiede möglicherweise „verschleiert“ und damit sogar noch intransparenter als sie heute schon sind²⁰.**

Außerdem enthalten meines Erachtens die IPSAS/EPSAS durch ihre *privatwirtschaftliche Ausrichtung* nicht genügend öffentlich-spezifische Faktoren:

- So fehlt im Wesentlichen der Bereich der Sonderposten zur leistungsrelevanten Verteilung von Mittelzugängen für Investitionen (Zuwendungen und Beiträge für Investitionen) auf die relevanten Haushaltsjahre (SoPo werden tw. als Fremdkapital charakterisiert).
- Außerdem gibt es – hier am Beispiel der Kommunen – im System der IPSAS/EPSAS „kommunalrechtsfremde“ Vermögensausweise, nämlich die „Als Finanzinvestitionen gehaltenen Immobilien“ (mit Gewinnerzielungs- und Wertsteigerungsabsicht). Das dürfte „kommunalrechtlich bedenklich“ sein, da zum kommunalen Handeln (und dazu gehört die Vermögensbewirtschaftung) immer ein öffentliches (kommunales) Interesse und ein kommunaler Aufgabenbezug legitimieren müssen. Gewinnerzielung als Hauptzielsetzung eines Vermögensobjektes ist nach h. M. kein legitimes öffentliches (kommunales) Ziel.
- Schließlich (aber nicht abschließend) wird voraussichtlich der Planungsbereich nicht im EPSAS-Regelungswerk verbindlich eingebunden werden. Das heißt, dass eine Verwaltung kameral planen kann, aber zusätzlich – neben einer kameralen Jahresrechnung – auch doppisch (dann nach EPSAS) Rechnung zu legen hat, was kontraproduktiv wäre. Da kann im Ernst nicht erwartet werden, dass die Verhältnisse vergleichbarer und transparenter sowie die Steuerungsentscheidungen besser werden – zumal auch noch andere öffentliche (kommunale) Besonderheiten nicht angemessen berücksichtigt werden könnten²¹.

Die IPSAS/EPAS scheinen (derzeit) nicht nur nicht mehr Vergleichbarkeit zu bringen, sondern auch weniger zur Verwaltungssteuerung geeignet zu sein.

Diese Mängel aufgrund unterschiedlicher Interpretationen der Rechtsvorschriften durch einen Wust von Informationen im Anhang und in den Anlagen ausgleichen zu wollen, ist höchst fragwürdig. Das gilt ganz besonders für die (wahlweise) Zeitwertbewertung, die nicht dadurch objektiver würde, dass umfangreiche Erläuterungen zu liefern sind.²² Abgesehen von dieser grundsätzlichen Problematik würden kleine Verwaltungseinheiten – also vor allem kleinere Kommunen – mit der Erstellung umfangreicher Berichte heillos überfordert sein.²³ Deshalb würde sich automatisch die Frage nach dem (wohl eher) geringen Informationsnutzen gegenüber dem (vermutlich hohen) Informationsaufwand stellen – die Frage der Informationswirtschaftlichkeit scheint (derzeit) negativ auszufallen.

Nach dem gegenwärtigen Entwicklungsstand können die IPSAS/EPAS aus heutiger Sicht und aus Sicht der obigen Argumentation nur abgelehnt werden. Eine modifizierte Beurteilung könnte sich aber daraus ergeben, dass die EPAS folgende Anforderungen erfüllen (was ich allerdings zugegebenermaßen nicht für sehr realistisch halte).

4. Forderungen an zielorientierte, akzeptanzfähige und (einigermaßen) harmonisierungsgeeignete EPAS

Die gegenwärtige Diskussion lässt zweierlei erwarten:

- Erstens wird es EPAS ab dem nächsten Jahrzehnt geben. Sie werden im Bereich der Rechnungslegung auf dem Ressourcenkonzept (accrual accounting) basieren und damit einen doppischen Rechnungsstil erfordern. Die Planung wird ausgeklammert und kann damit zahlungsorientiert erfolgen.
- Zweitens werden die IPSAS ein wichtiger Bezugsrahmen für die EPAS sein. Damit werden indirekt auch die privatwirtschaftlichen IAS/IFRS einen Einfluss auf die EPAS haben. Eine Abkopplung der EPAS-Entwicklung wird von „führenden Diskusstakeholdern“ abgelehnt,²⁴ aber nicht von allen.^{25, 26}

Aus der kritischen Analyse in Kap. 2 und 3 heraus sollten m. E. nur die Regelungen der IPSAS übernommen werden, die formalen Charakter haben und damit systemindifferent (systemneutral) sind. Alle systemdifferenten (zielbezogenen, materiellen) Regelungen sollten als „eigenständige“ EPAS formuliert werden, die vor allem folgende Grundanliegen zu erfüllen haben:²⁷

- Auch international muss sich das öffentliche Rechnungswesen **zielorientiert** am **Gemeinwohl** ausrichten; Gläubigerschutz und erst Recht Investorenschutz können nicht ausschlaggebend für das Rechnungskonzept sein. Dabei können marktwirtschaftliche Elemente im Rahmen des **Generationenschutzes** durchaus sinnvoll sein. Eine unreflektierte Übernahme privatwirtschaftlicher Modelle für den öffentlichen Sektor im Allge-

meinen und die Kommunen im Besonderen ist abzulehnen. Ein „rein“ finanzstatistisch-volkswirtschaftliches Interesse an Harmonisierungen kann nicht die Legitimationsgrundlage für ein öffentliches (kommunales) Haushalts- und Rechnungswesen sein,²⁸ weil ein solches Konzept für konkrete Entscheidungs- und Steuerungsziele vor Ort ungeeignet wäre, da dafür die öffentliche (kommunale) Aufgabenerfüllung ausschlaggebend sein müsste. Für die Bedienung der Finanzstatistik wären gesonderte Überleitungsrechnungen sinnvoller.²⁹ Denn: Das Anliegen der (nationalen und internationalen) Finanzstatistik, mehr Transparenz und Vergleichbarkeit zu schaffen, wird ja hier gar nicht in Abrede gestellt. Aber: Wenn vergleichbare Finanzinformationen auf anderem Wege zur Verfügung gestellt werden können, dann stellt sich die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, die Rechnungslegung im öffentlichen Bereich EU-weit zu „harmonisieren“, angesichts der Tatsache, dass die Verhältnisse (nicht nur rechtlich, sondern auch wirtschaftlich und kulturell sowie strukturell) in den EU-Staaten sehr unterschiedlich sind und angesichts der zu befürchtenden Entwicklung von EPAS mit vielen Wahlrechten und Interpretationsspielräumen.³⁰ Viel wichtiger wäre da

- ▶ eine Harmonisierung zunächst in formaler Hinsicht durch Anwendung des Ressourcenkonzepts (accrual accounting) im Rahmen eines doppischen Rechnungsstils auf allen öffentlichen Ebenen (Bund, Länder und Kommunen), dann
- ▶ eine Harmonisierung in materieller Hinsicht durch Angleichung der wichtigsten Regelungen zur Öffentlichen Doppik in Deutschland (z. B. hinsichtlich der Abgrenzung des „Eigenkapitals“, des außerordentlichen Ergebnisbereichs, des Investitionsbereichs im Verhältnis zum Erhaltungsaufwand usw.) – sowohl auf staatlicher wie auch auf kommunaler Ebene³¹ – und zwar grundsätzlich ohne einschneidende Wahlrechte³² und große Interpretationsspielräume in den entscheidenden Rechnungslegungsbereichen des Ansatzes, der Gliederung und der Bewertung von Posten der Drei-Komponenten-Rechnung.
- Das öffentliche (kommunale) Rechnungswesen muss weiterhin den Bereich der **Haushaltsplanung integrativ einbeziehen**.³³ Ein „doppisches“ Rechnungswesen (für EPAS) und eine „kamerale“ Haushaltsplanung (mit kameraler Jahresrechnung) vertragen sich nicht und lassen erhebliche Informations-, Reibungs- und Steuerungsverluste in der Verwaltung befürchten.
- Viele **Wahlrechte** im Bereich der Ansatz-, Gliederungs- und vor allem Bewertungsentscheidungen müssten (wie oben bereits angedeutet) **gestrichen** werden. Außerdem muss es **hinreichend objektive** Rechnungslegungsentscheidungen geben, wozu im öffentlichen Bereich eine Bewertung zu Zeitwerten nur sehr bedingt taugt.³⁴ Nur so kommt man zu einer tatsächlichen Vergleichbarkeit. Ohnehin kann Bilanzpolitik für die Öffentliche Hand im Allgemeinen und für die Kommunen im Besonderen keine „attraktive Spielwiese“ sein. Als Leitlinie dafür sind **„öffentlich-spezifische“ Grundsätze ordnungsmäßiger öffentlicher Buchführung und Rechnungslegung (GoöBR)** zu entwickeln.³⁵
- Die vielen und umfangreichen Informationspflichten der internationalen Rechnungslegung hätten gravierende Auswir-

- 18 So auch die Forderung bei BUDÄUS 3/2009. Allerdings könnte weiterhin kamerale geplant werden, sodass in diesem Falle eine kamerale Jahresrechnung und ein doppischer EPSAS-Jahresabschluss erstellt werden müssten (siehe Abb. 1, Zeile: Handlungsbezug); dieses Wahlrecht ist besonders negativ zu werten.
- 19 Kritisch vor allem ADAM/FUDALLA/LÜDER 7/2014 und GERHARDS 4/2014, 8/2015. Auch die Diskussion beim IDW Symposium hat durchaus kritische Punkte hervorgebracht (siehe EULNER 1/2015).
- 20 Immerhin kann man die Unterschiede im Kommunalhaushaltsrecht auf doppischer Grundlage in Deutschland offen aus den jeweiligen Rechtsquellen der Bundesländer herauslesen, auch wenn das etwas mühsam und aufwendig ist.
- 21 Eine verstärkte Berücksichtigung öffentlicher Besonderheiten wird freilich durchaus gefordert und wohl auch angestrebt: siehe dazu HEINTGES 1/2015, Kap. 3 (insbesondere S. 23 f.); EULNER 1/2015, S. 31.
- 22 Die „Entobjektivierung“ der Zeitwertbewertung kritisiert vor allem GERHARDS 4/2014, S. 349.
- 23 Hier müsste es bei einer EPSAS-Einführung weitgehende Erleichterungen für kleine Kommunen geben (siehe dazu Kap. 4 – dort auch mit Literaturhinweisen).
- 24 Siehe MAKARONIDIS 1/2015, Kap. 3; MÜLLER-MARQUÉS BERGER/HEILING 1/2015; HEINTGES 1/2015, Kap. 3.
- 25 So vor allem GERHARDS 8/2015, Kap. III.
- 26 Siehe dazu auch die Zusammenfassung der Diskussion auf dem IDW-Symposium am 25.02.2015 in Berlin von EULNER 1/2015.
- 27 Ausführlicher GOLDBACH 10/2016, Kap. 7. Ähnlich auch ADAM/FUDALLA/LÜDER 7/2014, Kap. III; ferner und noch weitgehender GERHARDS 4/2014, Kap. VII; 8/2015.
- 28 So auch ADAM/FUDALLA/LÜDER 7/2014, S. 145.
- 29 So auch ADAM/FUDALLA/LÜDER 7/2014, S. 145 (Kap. II) und GERHARDS 4/2014, Kap. III.
- 30 So im Tenor auch GERHARDS 4/2014, 8/2015, Kap. III.
- 31 Siehe BUDÄUS 3/2009; GOLDBACH 10/2009.
- 32 Das sehen selbst die Verfechter einer IPSAS-basierten EPSAS-Konzeption: so. z. B. MÜLLER-MARQUÉS BERGER/HEILING 1/2015, S. 12: „Da die IPSAS eine Reihe von Wahlrechten und Auslegungsspielräumen bieten, erscheint es allerdings sachgerecht, im Zuge der europäischen Harmonisierung eine Konkretisierung der IPSAS vorzunehmen.“ Ferner verschiedene Diskussionsbeiträge in EULNER 1/2015, Kap. 5.
- 33 Siehe bereits frühzeitig bei BREDE/BUSCHOR 1993.
- 34 Dies diskutiert und fordert vor allem GERHARDS 4/2014, Kap. V, 8/2015, Kap. III und IV.
- 35 So nachdrücklich auch ADAM/FUDALLA/LÜDER 7/2014, Kap. III. Ebenso sehen das selbst die Verfechter einer IPSAS-basierten EPSAS-Konzeption: so. z. B. MÜLLER-MARQUÉS BERGER/HEILING 1/2015, Abschnitt 3.2, S. 15. Es ist aber m. E. aufgrund der sehr unterschiedlichen Diskussionsansätze und Meinungspositionen fraglich, ob beide Gruppen – Kritiker und Befürworter des IPSAS-basierten EPSAS-Konzepts – damit auch im Konkreten dasselbe meinen (deshalb auch der eigentlich redundante Hinweis auf „öffentlich-spezifische“ GoöBR).
- 36 So wird zurecht vor einer „Informationsüberflutung“ gewarnt (siehe bei EULNER 1/2015 S. 31), was in der Tat statt mehr eher weniger Transparenz bringen könnte.
- 37 Vgl. MÜLLER-MARQUÉS BERGER/HEILING 1/2015, Abschnitt 3.5, S. 18 (dort ist ein „Erleichterungskorridor“ erwähnt). In der Tat wird das auch von der EU so gesehen, wie bei MAKARONIDIS (1/2015, S. 4) zu erkennen ist: „Unter dem Gesichtspunkt der Wesentlichkeit sollte .. Rücksicht auf die Belange kleinerer und mit geringerem Risiko behafteten Einheiten (z. B. kleinere Kommunen) genommen werden.“
- 38 So heißt es in einem Diskussionsbeitrag nach EULNER (1/2015, S. 31), dass „der Schwerpunkt der Tätigkeit des IPSASB heute .. sehr stark auf den Besonderheiten des öffentlichen Sektors“ liege.
- 39 Siehe z. B. HEINTGES 1/2015, Kap. 3.
- 40 So MAKARONIDIS 1/2015, Kap. 3, S. 6.
- 41 MAKARONIDIS 1/2015, Kap. 3, S. 6 – mit Verweis auf eine umfassende Studie der pwc 2014, dargestellt von HEINTGES 1/2015.

Literatur

- ADAM, B. (2004): Internationale Rechnungslegungsstandards für die öffentliche Verwaltung (IPSAS): Eine kritische Analyse unter besonderer Berücksichtigung ihrer Anwendbarkeit in Deutschland. Frankfurt am Main u. a.
- ADAM, B. (2013): Einführung in die IPSAS: Grundlagen und Fallstudie. Berlin.
- ADAM, B./FUDALLA, M./LÜDER, K. (7/2014): „European Public Sector Accounting Standards“ (EPSAS): Möglichkeiten und Grenzen der Harmonisierung des öffentlichen Rechnungswesens in der Europäischen Union. Positionspapier. In: „der gemeindehaushalt“, 115. Jg., Heft 7, S. 145 – 147.
- BREDE, H./ BUSCHOR, E. (Hrsg.) (1993): Das neue Öffentliche Rechnungswesen – Betriebswirtschaftliche Beiträge zur Haushaltsreform in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Baden-Baden.
- BUDÄUS, D. (3/2009): Manifest zum öffentlichen Haushalts- und Rechnungswesen in Deutschland – Mehr Transparenz, Effektivität und Effizienz in Politik und Verwaltungen durch ein einheitliches doppisches Haushalts- und Rechnungswesen. In: Zeitschrift für öffentliche und gemeinwirtschaftliche Unternehmen (ZögU), 32. Jg., Heft 3, S. 282 – 318.
- EULNER, V. (1/2015): Harmonisierung der öffentlichen Rechnungslegung in Europa: Der Vorschlag der EU-Kommission aus deutscher und internationaler Sicht – Diskussionsergebnisse. In: IDW Symposium: Harmonisierung der öffentlichen Rechnungslegung in Europa – Was kommt auf Deutschland zu? In: Die Wirtschaftsprüfung (WPg), Sonderheft 1/2015 (25.02.2015 – Berlin), S. 27 – 32.
- FISCHER, E. (12/2008): Einheitliches Haushalts- und Rechnungswesen nicht in Sicht. In: «innovative Verwaltung», 30. Jg., Heft 12, S. 13 – 15.
- GERHARDS, R. (4/2014): Einführung EU-weiter Rechnungslegungsstandards durch EPSAS? In: Zeitschrift für Gesetzgebung (ZG), 29. Jg., Heft 4, S. 341 – 352.
- GERHARDS, R. (8/2015): Rechnungszweck der European Public Sector Accounting Standards (EPSAS): Die EU auf dem Irrweg? In: Die Öffentliche Verwaltung (DÖV), 68. Jg., Heft 8/2015, S. 319 – 325.
- GERHARDS, R./GOLDBACH, A. (Hrsg.) (2014): Entscheidungsorientierte Verwaltungssteuerung. Dresden.
- GOLDBACH, A. (10/2009): Neues Haushalts- und Rechnungswesen sinnvoll vereinheitlichen. In: «innovative Verwaltung», 31. Jg., Heft 10, S. 19 – 22.
- GOLDBACH, A. (2013): Das neue doppische Haushaltsrecht für die Kommunen in Thüringen – nach dem System des „Neuen Kommunalen Finanzwesens“ (NKF). In: GOLDBACH, A. (Hrsg.): Kommunale Doppik in Thüringen – Textsammlung mit erläuternder Einführung. 2. Auflage, Dresden, Teil A.
- GOLDBACH, A. (10/2016): „IPSAS“ wird zu „EPSAS“ – Weiterentwicklung des öffentlichen Haushalts- und Rechnungswesens in Deutschland oder Gängelei? In: Haufe Finanz Office für die öffentliche Verwaltung, Online (HFzO-Online), Stand 26.10.2016, Freiburg.
- GOLDBACH, A. (Hrsg.) (2017): Kommunale Doppik in Niedersachsen – Textsammlung mit Einführung. 2. Auflage, Dresden
- HEINTGES, S. (1/2015): Potenzielle Nutzen und Kosten der Reform – Ergebnisse der Studie 2014. In: IDW Symposium: Harmonisierung der öffentlichen Rechnungslegung in Europa – Was kommt auf Deutschland zu? In: Die Wirtschaftsprüfung (WPg), Sonderheft 1/2015 (25.02.2015 – Berlin), S. 19 – 26.
- IDW SYMPOSIUM (1/2015): Harmonisierung der öffentlichen Rechnungslegung in Europa – Was kommt auf Deutschland zu? In: Die Wirtschaftsprüfung (WPg), Sonderheft 1/2015 (25.02.2015 – Berlin).
- LÜDER, K. (2001): Neues öffentliches Haushalts- und Rechnungswesen. Berlin.
- MAKARONIDIS A. (1/2015): Harmonisierte Europäische Rechnungsführungs- und Rechnungslegungsstandards für den öffentlichen Sektor (EPSAS): In: IDW Symposium: Harmonisierung der öffentlichen Rechnungslegung in Europa – Was kommt auf Deutschland zu? In: Die Wirtschaftsprüfung (WPg), Sonderheft 1/2015 (25.02.2015 – Berlin), S. 2 – 7.
- MÜLLER-MARQUÉS BERGER, T. / HEILING, J. (1/2015): Europäische Standards für die öffentliche Rechnungslegung – Welchen Beitrag kann die internationale öffentliche Rechnungslegung (IPSAS) leisten? In: IDW Symposium: Harmonisierung der öffentlichen Rechnungslegung in Europa – Was kommt auf Deutschland zu? In: Die Wirtschaftsprüfung (WPg), Sonderheft 1/2015 (25.02.2015 – Berlin), S. 11 – 18.
- STERTZ, A. (2014): EPSAS – European Public Sector Accounting Standards – eine Chance für eine harmonisierte Rechnungslegung in Europa? In: Gerhards, R./Goldbach, A. (Hrsg.): Entscheidungsorientierte Verwaltungssteuerung. Dresden, S. 171–185.



Axel Stommel

Basics der Ökonomie

Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung



7. Station

Lohn- bzw. Einkommensteuer: Warum hält sie nicht, was sie verspricht, nämlich Besteuerung gemäß wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit?

Betrachten wir nunmehr die Lohn- bzw. Einkommensteuer näher. Auch sie ist ein mächtiger Brocken; der amtliche Kommentar zum Einkommensteuergesetz beispielsweise ist ziegel-schwer und umfasst 2.200 dicht bedruckte Seiten. Auch diese Steuer verlangt nähere Betrachtung und Beachtung, denn auch sie ist ein wesentliches Element zur Steuerung der Wirtschaft.

Vorab: die Antwort im Allgemeinen

Einkommensteuer tritt sympathisch auf, denn sie verspricht, den Grundfehler ihrer größeren Schwester zu vermeiden: Sie steht in dem Ruf, die Armen zu schonen und die Reichen mit wachsendem Reichtum progressiv, d. h. immer stärker zur Kasse zu bitten; erinnert sei an die Statements der diversen Experten aus Wissenschaft, Politik und Medien (*Station 5*). Und tatsächlich ist ihr Tarif progressiv, d. h. mit zunehmenden Einkommen steigen bei ihr die Steuersätze bis zu einer Obergrenze. Außerdem kennt die Lohn- bzw. Einkommensteuer Freibeträge vor allem für die ersten Einkommensbeträge eines laufenden Jahres (den „Grundfreibetrag“; mit ihm wird das Existenzminimum von dieser Steuer freigestellt – von dieser, wohlgemerkt, nicht von all den weiteren, insbesondere nicht von Umsatz- und Verbrauchsteuern).

Die Lage ist dramatisch: „Woran liegt es, dass weder die Lehrer aus der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft noch die Schüler aus ihren Schulbüchern etwas darüber lernen können, wie die Wirtschaft wirklich funktioniert. Liegt es an der wirklichkeitsfernen neoklassischen Wirtschaftslehre und ihrer nachgerade unumschränkten Herrschaft in Hochschule und Schule, dass Schüler und Lehrer der wirtschaftlichen Wirklichkeit sprach- und ahnungslos gegenüberstehen?

Axel Stommel zeigt Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung, hier kommt nun Basic 7.



Dr. Axel Stommel, StudDir a.D., war am Oberstufenzentrum Büro-wirtschaft in Berlin tätig und ist Autor vorwiegend wirtschaftspä-dagogischer Bücher und Auf-sätze.

Um es vorwegzunehmen: Die Einkommensteuer löst ihr Versprechen nur unzureichend ein. Zum einen tut sie das, weil ihr die flankierende Unterstützung von Seiten der Erbschaft- und der Vermögensteuer fehlt (mehr dazu an *Station 9*). Zum anderen löst sie ihr Versprechen allerdings aus hausgemachten Gründen nicht ein: Ihre Progression ist zu schwach, beginnt zu früh, steigt dann dann zu steil und endet zu früh, Erhebungs- und Einzugsverfahren sind voller Mängel. Infolgedessen bilden sich auch unter dem Regime der Einkommensteuer sozio-ökonomisch höchst bedenkliche Vermögensunterschiede heraus.

Dazu ein Beispiel; es stammt von GÜNTHER MOLWES und trägt den Titel „Jenseits aller Vorstellungen“¹: Bei einem Maßstab von 1 Zentimeter für 50.000 Euro benötigt man für die Darstellung des durchschnittlichen Pro-Kopf-Vermögens eines Deutschen 1,76 Zentimeter, für das Vermögen des unlängst verstorbenen THEO ALBRECHT in Höhe von 20,7 Milliarden Euro dagegen sage und schreibe 4,14 Kilometer. Dabei ist zu beachten, dass die Gebrüder ALBRECHT ihr Vermögen gerade nicht leistungslos durch Erbschaft erworben haben, wie so viele ihrer Milliardärskollegen. Sondern die Gebrüder ALBRECHT haben ihr Vermögen durch den höchst erfolgreichen Ausbau ihres ererbten Essener Tante-Emma-Ladens zu jener Filialkette erworben, die wir alle kennen und die auch ärmeren Bevölkerungsschichten den Zugang zu preiswerten Lebensmitteln und Konsumartikeln aller Art eröffnet hat. Kurz: THEO ALBRECHT ist nicht, wie üblich, reich geblieben durch Abstammung, sondern er ist reich geworden durch eigenes Tun. Sein Vermögen stammt deshalb sicherlich ganz überwiegend aus Einkommen, ist kumuliertes Einkommen. Demzufolge war sein Vermögen der Einkommensteuer unterworfen.

Der Sachverhalt zeigt schlagend, dass auch die Einkommensteuer – progressiver Tarif hin, Freibeträge her – in ihrer derzeitigen Form nicht leistet, was sie verfassungsgemäß leisten soll, nämlich: besteuern entsprechend der individuellen wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit. Vielmehr ist bei der Einkommensteuer noch reichlich Luft nach oben vorhanden, um nicht zu sagen: Da tut sich ein ganzer Himmel auf. Und dieser Himmel droht nicht einzustürzen: Die nachgerade puritanisch genügsame Lebensführung der ALBRECHT-Brüder ist genauso legendär wie ihr erfolgreiches geschäftliches Handeln; dabei waren beide, Lebens- und Unternehmensführung, nie von der Höhe ihrer Einkommensteuersätze bestimmt. Weder hätte THEO ALBRECHT eine Filiale weniger eröffnet noch hätte er seinen Frisör gewechselt, wenn sein Einkommen härter, d. h. leistungsfähigkeitsgerecht besteuert worden wäre, so hart, dass ihm am Lebensabend statt 20,7 „nur noch“ 2,07 Milliarden Euro Vermögen übrig geblieben wäre. Ja selbst bescheidene 207 Millionen, ein Hundertstel des tatsächlichen Betrages, hätten sicherlich als Antrieb genügt. Darüber, ob auch noch 20,7 Millionen, ein tausendstel, oder gar 2,07 Millionen, ein zehntausendstel, ausgereicht hätten, soll hier nicht spekuliert werden, zumal sich dann die Frage der Unternehmensfinanzierung wahrscheinlich anders, und zwar bemerkenswerterweise vorteilhafter, gestellt hätte: Weniger Selbstfinanzierung, mehr Fremdfinanzierung wären wohl in diesem Fall erforderlich gewesen (wobei die vermehrte Fremdfinanzierung vermehrte Anlagemöglichkeiten für fremde Anleger/Sparer bedeutet hätte mit der erfreulichen Folge, dass die Anlagesorgen für beide, die Fremden und die ALBRECHT-Brüder, geringer geworden wären). Soviel zu den der einkommensteuerereigenen Gründen dafür, dass die Einkommen-

steuer ihr Versprechen der verfassungsgemäßen Besteuerung nur schlicht ungenügend erfüllt.

Zwar trifft auf die Einkommensteuer, zu, was die Kanzlerin fälschlicherweise dem gesamten Steuersystem zugeschreibt: „Zehn Prozent der Wohlhabendsten bringen immerhin 55 % der Steuereinnahmen ein.“² Jedoch hat die Kanzlerin mit ihrem Anspruch nicht nur ein Teil, die Einkommensteuer, mit dem Ganzen, den Steuereinnahmen insgesamt, verwechselt. Sondern sie hat auch den falschen Maßstab gewählt. Denn Maßstab sach- und verfassungsgerechter Besteuerung ist nicht der von „den Wohlhabendsten“ beigesteuerte Anteil an den Einnahmen aus einer einzigen – und sei es auch relativ bedeutenden – Steuerart. Der richtige Maßstab lautet vielmehr: Reichen die erzielten Einnahmen zur Erfüllung der staatlichen Aufgaben aus und entsprechen die je individuell geforderten Abgaben der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit des jeweiligen, besteuerten Individuums, hier: des THEO ALBRECHT? Beide Teilfragen müssen im Zusammenhang gestellt und beantwortet werden. Die Antwort lautet in beiden Teilen leider: Nein.

Soviel zur Beantwortung der Leitfrage dieser Station.

Darüber hinaus wirft die Einkommensteuer eine Reihe weiterer, vor allem steuertechnisch-definitiver Fragen auf, namentlich nach der Begrifflichkeit, dem Einzugsverfahren und der Tarifgestaltung. Auf Namensgebung und Einzugsverfahren wird am folgenden Abschnitt näher eingegangen; dabei werden auch die schon erwähnten hauseigenen Gründe dafür freigelegt, dass die Einkommensteuer nicht hält, was sie verspricht, nämlich Besteuerung gemäß wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit. Die Tarifgestaltung schließlich wird in *Station 8* unter dem Stichwort „Steuermythen“ behandelt.

Details: Arten und Verfahren der Einkommensteuer, Quellen- und Erklärungssteuer

Wie bei der Umsatzsteuer, so beginnt das Verwirrspiel auch hier mit der Namensgebung. Ist die Lohnsteuer Einkommensteuer, oder ist sie dies gerade nicht, sondern etwas anderes? Die Begriffe sind so widersinnig gefasst, dass die Frage nicht einfach mit Ja oder Nein beantwortet werden kann. Deshalb Schritt für Schritt.

Einkommensteuer ist die Steuer auf das Einkommen der natürlichen Personen (also Menschen, im Gegensatz zu den juristischen Personen: Aktiengesellschaften, GmbHs ...). Sie ist also die Steuer auf das Einkommen aus

- a) unselbstständiger Tätigkeit (Löhne, Gehälter),
- b) selbstständiger Tätigkeit (Gewinne, Provisionen, Honorare),
- c) Untätigkeit (bzw. abwartender, anlegender, überlassender Tätigkeit unter Nutzung von Rechtspositionen: Zinsen, Dividenden, Kursgewinne, Miete, Pacht, Wertzuwächse aus Immobilien...).

Für all diese Einkommen gibt es eine gemeinsame Steuer mit einem einheitlichen Tarif: die Einkommensteuer. (In der Variante „Abgeltungssteuer“ gibt es zwar einen Sondertarif, aber damit wird die Einkommensteuer ja gerade „abgegolten“ – Einzelheiten weiter unten. Die Steuer auf das Einkommen von juristischen Personen wird „Körperschaftsteuer“ genannt; sie hatte ursprünglich denselben Tarif wie die Einkommensteuer,

doch das ist lange her; heute besitzt sie einen Einheitstarif von bescheidenen 15 %.)

Die Steuer auf die wie oben gruppierten Einkommen wird nicht einheitlich, sondern auf unterschiedliche Weise eingezogen. Folgende Namen sind für die jeweiligen *Einzugs-systeme* per Gesetz vergeben worden:

a) *Lohnsteuer* – Das ist die Steuer auf Einkommen aus unselbstständiger Tätigkeit; diese Unterart der Einkommensteuer wird als *Quellensteuer* erhoben, das heißt, sie wird direkt an der Quelle der Zahlung vom Arbeitgeber für den Arbeitnehmer ans Finanzamt überwiesen, gewissermaßen in Geschäftsbesorgung ohne Auftrag. Folge: Bei der Lohnsteuer gibt es für Arbeitnehmer das, was für alle wünschenswert ist, nämlich absolut *keine Möglichkeit zur Steuerhinterziehung*. Stattdessen wird sogar regelmäßig vorsorglich zu viel ans Finanzamt überwiesen; auf Antrag (mit hoher, namentlich formularbegründeter Bürokratiehürde) wird dem Lohnsteuerpflichtigen zurückerstattet, was ihm zu viel abgezogen worden war. 2009 etwa waren im Durchschnitt von jedem Lohnsteuerpflichtigen 900 € zu viel abgezogen worden.⁴

b) *Einkommensteuer* (genauer: zu erklärende Einkommensteuer) – Das ist die Steuer auf Einkommen aus selbstständiger Tätigkeit sowie aus Miete, Pacht, Überlassung von Rechten und ausländischen Einkommen; diese Einkommensteuer wird nicht als Quellen-, sondern als *Erklärungssteuer* eingezogen, das heißt, der Besteuerte *erklärt* dem Finanzamt, wie hoch sein Einkommen im vergangenen Jahr war, und das Finanzamt errechnet daraufhin die Einkommensteuer für den *erklärten* Betrag. Bei diesem Verfahren gibt es immense Möglichkeiten zur Steuergestaltung, Steuerverkürzung und Steuerhinterziehung, namentlich dadurch, dass die Finanzämter chronisch unterbesetzt sind, so dass die Bearbeiter keine Zeit mehr haben, die Erklärungen zu überprüfen. In der Amtspraxis führt das dazu, dass die schwierigen, großen Fälle nicht geprüft werden. „In ihrem Jahresbericht kritisieren die Rechnungsprüfer, der Fiskus prüfe im Schnitt nur 15 % der Einkunfts-millionäre. ... Dabei lohne sich jede Prüfung allemal, erklärte DIETER ENGELS, Präsident des Bundesrechnungshofes: Jedes Mal kämen durchschnittlich 135.000 Euro Mehreinnahmen zusammen.“ So stand es in der Presse.⁵

Beiläufig: Einkommensteuer ist in dieser Sprachregelung also *entweder* abgezogene Lohnsteuer *oder* zu erklärende Einkommensteuer (bzw. „*veranlagte*“ Einkommensteuer, wie es amtlich, aber ganz und gar unverständlich heißt). Gleichzeitig sind beide, *sowohl* Lohn- *als auch* Einkommensteuer, jedoch Steuern auf Einkommen und deshalb gleichzeitig ebenfalls Einkommensteuer: Der Begriff „Einkommensteuer“ wird zugleich als Begriff für das Ganze und als Begriff für einen Teil dieses Ganzen (für die selbst zu erklärende im Gegensatz zur an der Quelle von Fremden abgeführten Einkommensteuer) mit Gesetzeskraft definiert⁶. Ganzes und Teil seiner selbst in ein und demselben Begriff, d. h. Lohnsteuer ist gleichzeitig Einkommensteuer und ist es gerade nicht: Wer so etwas im Gesetzestext normiert, schafft heillose Verwirrung, denn er handelt wider die Logik und die elementaren Regeln der Begriffsbildung.⁷ Der gewöhnliche Bürger bekommt Hirnsausen von solcher Begriffsakrobatik und lässt die ganzen, ihm unbegreiflichen Steueran gelegenheiten links liegen, soweit es eben geht. Zwar lässt sich

der Verdacht, dass eben dies der Zweck der amtlichen Terminologie sei, mangels bezeugter Aussagen nicht beweisen. Aber der Verdacht liegt so nahe, dass er als durch Indizien erwiesen gelten darf.

c) *Abgeltungssteuer* – Das ist die Steuer auf das Einkommen aus der Nutzung von Rechtspositionen, also vor allem die Steuer auf Zinseinnahmen, Dividenden und Erträge aus Wertpapiergeschäften. Diese Einkommensteuer wird zwar einerseits als Quellensteuer erhoben, was hier heißt, dass die Banken diese Steuer direkt ans Finanzamt abführen. Andererseits gilt für diese Einkommensart jedoch ein stark ermäßigter Tarif (zurzeit max. 25 % statt maximal 45 % im Lohnsteuer-Einzugs- bzw. im Einkommensteuer-Veranlagungsverfahren). Außerdem kann Abgeltungssteuer nur gegenüber inländischen Finanzanlageinstituten geltend gemacht werden. Mit der ermäßigten Zahlung gilt die gültige, reguläre tarifliche Einkommensteuer als „abgegolten“.⁸

Beweislast und Einzugsverfahren

Für die erklärte und die abgegoltene Einkommensteuer gilt gleichermaßen, dass das *Finanzamt* eine etwaige Fehlerhaftigkeit der Erklärungen bzw. Zahlungen beweisen muss. Diese Beweislast bereitet dem Finanzamt erhebliche Probleme:

- die chronische personelle und sachliche Unterausstattung verhindert regelmäßig eine sachgerechte Prüfung,
- die Beweismittel, nämlich die Belege, befinden sich üblicherweise in der Hand des Besteuerten bzw. seiner Bank, nicht in der Hand des Finanzamtes.

Gelingt dem Amt trotz alledem eher zufälligerweise einmal ein Beweis, so muss der Besteuerte erfahrungsgemäß lediglich mit einer Nachzahlung rechnen; *der Betrugsversuch kostet also nichts*. Nicht alle Steuerpflichtigen werden immer standhaft dieser *Versuchung* widerstehen können.

Damit ein Steuerpflichtiger wegen Steuerhinterziehung bestraft werden kann, muss das Finanzamt des Weiteren nicht nur die Hinterziehung nachweisen, sondern auch die Hinterziehungsabsicht. Das ist außerordentlich schwierig; der Beschuldigte wird die Hinterziehung gegebenenfalls erfolgreich als bedauerlichen Fehler hinstellen nach dem hier vereinfachten Muster: „Beim Abfassen der Erklärung hatte ich getrunken. Da sieht man Nullen doppelt. Deshalb habe ich wohl eine Null zu wenig ins Formular eingetragen. Das tut mir leid; eine Täuschungsabsicht lag mir fern.“

So war es jahrzehntelang, bis plötzlich Steuer-CDs gebrannt, von einzelnen Bankangestellten aus unterschiedlichen Motiven entwendet sowie von Finanzministern einiger Bundesländer aufgekauft wurden. Dadurch hat sich die Beweislage entscheidend verändert, namentlich für diejenigen Steuersünder, die nichtsahnend auf dem falschen Fuß erwischt wurden. Trotzdem drohen weiterhin Strafen, die gerne zur Bewährung ausgesetzt werden. Kenner der Materie spotten, eher komme ein Kamel durch ein Nadelöhr als ein Steuerhinterzieher hinter Gitter. Spektakuläre Ausnahmen bestätigen die Regel.

Denn wer vor Gericht seine erwiesene Straftat eingesteht und sich bereit erklärt, die Strafe zu zahlen, der erhält regelmäßig „mildernde Umstände“ zugebilligt – ganz im Gegensatz zum gemeinen Schwarzfahrer etwa, der im Wiederholungsfall

mit einer Gefängniseinweisung rechnen muss. Der langjährige Chef der Deutschen Post AG, Manager des Jahres, Träger des Großen Bundesverdienstkreuzes und vieler weiterer Auszeichnungen, KLAUS ZUMWINKEL, hat's mit Millionenbeträgen vorge-macht: Er lässt von seiner frisch renovierten Burg über einem der schönen, norditalienischen Seen aus der Bewährung freundlich grüßen.

All das erklärt, wieso die Ausfälle bei der Einkommensteuer (inklusive Abgeltungssteuer) wohl ähnlich hoch einzuschätzen sein werden wie die Ausfälle bei der Umsatzsteuer, nämlich auf jeweils bis zu 40 Mrd. Euro pro Jahr. Einschränkung muss darauf hingewiesen werden, dass solche Zahlen butterweich sind, weil kein Steuerhinterzieher sie meldet (was verständlich ist) und keine Stelle sie als amtliche Schätzung erfasst (was angesichts der Datenlage zwar auch verständlich, aber trotzdem nicht zu billigen ist; andere amtliche Steuerschätzungen sind schließlich gang und gäbe, so z. B. die jährlichen Schätzungen der voraussichtlichen Steuereinnahmen). Die obigen Zahlen stellen einen Mittelwert jener Zahlen dar, die in einem Beobachtungs-zeitraum seit 1992 sporadisch der Presse zu entnehmen waren. Besser fundierte Zahlen werden dankbar zur Kenntnis genommen. Die verblüffend geringen Einnahmen aus veranlagter Einkommensteuer (*Grafik in Basic 5*) passen jedenfalls gut zur vorgetragenen Schätzung.

Die vorangegangene, begriffliche Klärung ergab wichtige Anhaltspunkte dafür, warum die Einkommensteuer selbst dann, wenn sie die Leistungsfähigkeit der Steuerbürger berücksichtigt, letztlich nicht leistungsgerecht erhoben wird. *Der Grund ist das Einzugsverfahren*: Als Lohnsteuer ist die Einkommensteuer reine Quellensteuer in tariflich fixierter Höhe; als erklärte Einkommensteuer dagegen wird ihre Höhe grundsätzlich durch die Erklärung des Besteuernden bestimmt; wer eine Null vergisst und 100.000 Euro statt einer Million erklärt, zahlt Einkommensteuer auf 100.000 Euro, sofern nicht der Finanzamtsmitarbeiter zum einen *erkennt* und zum anderen *nachweisen kann, nachweisen will und nachweisen darf* (innerbehördlich verfügte Verfolgungsverbote sind gelegentlich bis an die Öffentlichkeit gedrungen), dass eine Null fehlt.

Weil sie von den Finanzinstituten direkt ans Finanzamt abzuführen ist, ist die Einkommensteuer als Abgeltungssteuer zwar ebenfalls nicht hinterziehbare Quellensteuer. Aber diese Feststellung gilt nur für inländische Finanzinstitute; ausländische unterliegen nicht dem deutschen Steuerrecht. Dabei gilt zum Beispiel die Luxemburger Filiale der Deutschen Bank nicht als deutsche Bank, sondern als luxemburgische. Außerdem wird die Einkommensteuer, wenn sie als Abgeltungssteuer erhoben wird, mit ihrem reduzierten, einheitlichen Satz von 25 % gerade nicht auf die Leistungsfähigkeit des Besteuernden bezogen. Schließlich wird die Abgeltungssteuer anonym von den Anlageinstituten ans Finanzamt abgeführt.

Fazit

Zurück zur Ausgangsfrage: Ist die Einkommensteuer eine soziale Steuer, das heißt eine Steuer, welche, wie es das Sozialstaatsprinzip der Verfassung fordert, die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der Besteuernden berücksichtigt?

Die Antwort lautet auch in verfahrenstechnischer Betrachtung: Leider nur eingeschränkt. Zwar ist die Tarifgestaltung von

zwei ihrer drei Zweige, der Lohnsteuer und der erklärten Einkommensteuer, *grundsätzlich* streckenweise leistungsfähigkeitsbezogen, insofern wirtschaftlich Stärkere in einem begrenzten Bereich progressiv, d. h. in wachsendem Ausmaß zur Steuer herangezogen werden – allerdings auch das nur, bis sie den Spitzensteuersatz erreicht haben, über dessen derzeitige, schrittweise abgesenkte Höhe man ernsthaft wird streiten müssen (*mehr dazu Basic 8*).

Jedoch wird die Tarifgestaltung durch die Kombination aus Einzugsverfahren, Beweislasttragung, Behördenausstattung und Bankgeheimnis⁹ (sowie durch das Gestaltungsprivileg des Einkommensteuer-Erklärungspflichtigen, die Verrechnungsmöglichkeiten und manches mehr, worauf hier einzugehen zu weit führen würde) ausgehöhlt.

In ihrem dritten Zweig, der Abgeltungssteuer, ist die Einkommensteuer freilich bereits vom Tarif her nicht leistungsfähigkeitsbezogen. Hohe, leistungslos erworbene Einkommen werden völlig legal besonders geschont – der prinzipiell auch hier gültige, höhere Tarif wird durch einen niedrigen „abge-golten“: 25 % zählt als 45 %, 25 = 45! Eine interessante Rechnung, die Zins- und Kursgewinnlern von Amts wegen angeboten wird!¹⁰ Dass die vermögenden Begünstigten dieses großherzige Angebot dennoch häufig ausschlagen, wie zuletzt wieder die Lux-Leaks und die Panama-Papers beweisen, spricht nicht gerade für die Effizienz unserer Einkommensbesteuerung. Übrigens auch nicht für die Leistungsbereitschaft der EU in Steuer-sachen ganz allgemein.

Schade eigentlich, dass noch nicht einmal die Einkommensteuer hält, was sie verspricht. *Schade auch, dass die Einkommensteuer deshalb nur recht unvollkommen leistet, was sie leisten müsste im Interesse der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung*, nämlich: durch progressive Besteuerung derer, die es vermögen, den Wirtschaftskreislauf zu beleben und die deflatorische Nachfragerlücke zu schließen. Jammerschade schließlich, dass, wie an *Station 5, Anm. 9*, aufgezeigt, noch nicht einmal eine mediale Multiplikatorin wie ULRIKE HERRMANN von der links-alternativen „taz“ diesen Mangel sieht, sondern verkündet: „Steuern werden ausschließlich nach der Leistungsfähigkeit erhoben – und dazu noch progressiv.“ Sogar dort ist man offensichtlich nicht nur weitgehend umsatzsteuerblind, sondern auch dort kämpft man bei der Einkommensteuer mit blinden Flecken. Die Unterschiede zwischen den alternativ-Heterodoxen und der Standardökonomie sind oft geringer als allgemein angenommen.¹¹

Anmerkungen

¹ S. GÜNTHER MOLWES, Jenseits aller Vorstellungen, in: Frankfurter Rundschau vom 3.12.2014, S. 13.

² S. *Basic 5*; dort auch die Quellenangabe.

³ Diese Einteilung weicht ab von der verwirrenden Siebener-Einteilung des Einkommensteuergesetzes, die sich mit ihrer verqueren, krausen Systematik kaum jemand dauerhaft merken kann – wozu auch? Die hier zugrunde gelegte Dreieinteilung deckt sich vielmehr mit der Einteilung des damaligen Finanzexperten der CDU/CSU-Bundestagsfraktion, FRIEDRICH MERZ. Im Rahmen seines radikalen Einkommensteuer-Vereinfachungsplanes („Bierdeckel-Erklärung“) hatte er genau diese Dreiteilung verwendet. Allerdings hatte MERZ die dritte Form nicht „Einkommen aus Untätigkeit“ genannt – so viel in stimmiger Systematik begründete Verständlichkeit war dann wohl doch nicht beabsichtigt gewesen: Siehe MERZ, Ein modernes Einkommensteuerrecht – Zehn Leitsätze für eine radikale Vereinfachung, in: Frankfurter

Rundschau vom 4.11.2003. – Staatliche Sozialtransfers wie Sozialhilfe und Hartz IV sind nicht steuerbare Einnahmen; sie sind keiner steuerlichen Einkommensart zugehörig.

⁴ Gemäß Finanztest, Nr. 5/2009, S. 63.

⁵ Berliner Zeitung vom 15.11.2009.

⁶ Das Einkommensteuergesetz bezieht sich auf die Lohnsteuer und die erklärte Einkommensteuer gleichermaßen. Ein Lohnsteuergesetz gibt es deshalb nicht, lediglich eine Lohnsteuer-Durchführungsverordnung.

⁷ Man stelle sich vor, Herz und Körper würden beide gleichermaßen „Körper“ (und sonst nichts) heißen: Die Medizin käme heillos in Verwirrung.

⁸ Jeweils plus Solidaritätszuschlag und Kirchensteuer, die allerdings beide im Fall der Abgeltungssteuer auf einen wesentlich niedrigeren Betrag errechnet werden als bei regulärer, nicht abgeleiteter Einkommensteuer, folglich ebenfalls geringer ausfallen (*Basic 8*).

⁹ Das Bankgeheimnis ist in jüngerer Zeit gelockert, aber nicht abgeschafft worden. Im Referentenentwurf zum Steuervermeidungsbekämpfungsgesetz vom 1.11.2016 ist seine vollständige Abschaffung vorgesehen. Ob es dazu kommt, ist freilich ungewiss. Im Übrigen gilt, wie bereits gesagt, deutsches Recht immer nur für inländische Kreditinstitute.

¹⁰ In der einleitenden Abbildung der „Steuerspirale“ an *Station 5* sind Lohn-, (erklärte) Einkommen- sowie Abgeltungssteuer als eigenständige Steuern aufgeführt. Dies folgt einer gängigen amtlichen Praxis. Das einschlägige „25 zählt als 45“ wird dadurch verdeckt.

¹¹ Exemplarisch weiter ausgeführt bei AXEL STOMMEL, Die Attraktivität der Schwarzen Null: beständig und berechtigt – Zur Frage der „guten Staats-schulden“ und ihrer angeblichen Alternativlosigkeit, in: *Wirtschaft und Erziehung*, Nr. 7/2015, S. 243 – 251.



Amtsübergabe beim Deutschen Lehrerverband

HEINZ-PETER MEIDINGER übernimmt Präsidenschaft von Josef Kraus

Neuer Präsident des Deutschen Lehrerverbandes DL ist seit dem 1. Juli 2017 HEINZ-PETER MEIDINGER, bis Dezember auch noch Vorsitzender des Deutschen Philologenverbandes DPhV. Im Rahmen einer Präsidiumssitzung in dieser Woche in Würzburg beging das Präsidium des Deutschen Lehrerverbandes die Amtsübergabe des langjährigen DL-Präsidenten JOSEF KRAUS an seinen Nachfolger.

Der neue DL-Präsident HEINZ-PETER MEIDINGER dankte Josef Kraus für 30 Jahre unermüdliche und engagierte bildungspolitische Arbeit für die Anliegen des Dachverbandes und seiner Mitgliedsverbände. Er überreicht ihm auf der Präsidiumssitzung die Urkunde zur Verleihung der Ehrenpräsidenschaft, die der Bundeshauptausschuss des DL Josef Kraus einstimmig verliehen hatte. Meidinger versprach, seine ganze Kraft dafür einzusetzen, dass es mit dem DL auch weiterhin eine starke Stimme für ein differenziertes Schulwesen in Deutschland geben werde, um die Zukunftschancen unserer Kinder und Jugendlichen durch Qualität und Leistung zu sichern.

Der Deutsche Lehrerverband vertritt rund 160.000 Lehrkräfte über seine Mitgliedsverbände Deutscher Philologenverband (DPhV), Verband Deutscher Realschullehrer (VDR), Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW), Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Beruflichen Schulen (BLBS) und Katholische Erziehergemeinschaft Deutschlands (KEG).

Oberstudiendirektor Heinz-Peter Meidinger (Jahrgang 1954) studierte die Fächer Deutsch, Geschichte, Sozialkunde und Philosophie und war Stipendiat der Konrad-Adenauer-Stiftung. Nach Lehrtätigkeit an verschiedenen Gymnasien und als Seminarleiter für das Fach Deutsch in der Lehrerbildung (1997 bis 2003) ist er seit 2003 Schulleiter des Robert-Koch-Gymnasiums Deggendorf in Bayern. Nach zahlreichen Funktionen im Bayerischen Philologenverband und auf Bundesebene im Deutschen Philologenverband ist er seit 2003 Bundesvorsitzender des Deutschen Philologenverbandes, wird aber im Dezember beim DPhV nicht mehr für eine weitere Amtszeit kandidieren, um sich ganz auf seine Aufgabe als ehrenamtlicher Präsident des Deutschen Lehrerverbands konzentrieren zu können.

Oberstudiendirektor Josef Kraus, geboren 1949, studierte die Fächer Deutsch und Sport auf Lehramt und Psychologie auf Diplom. Nach Tätigkeiten als Gymnasiallehrer, Schulpsychologe und Ausbilder von Schulpsychologen war er von 1995 bis 2015 Oberstudiendirektor des Maximilian-von-Montgelas-Gymnasiums in Vilsbiburg. Von 1987 bis Juni 2017 war er ehrenamtlicher Präsident des Deutschen Lehrerverbandes. Buchtitel von Josef Kraus sind unter anderem: „Spaßpädagogik – Sackgassen deutscher Schulpolitik“, München 1998. „Ist die Bildung noch zu retten – Eine Streitschrift“, München 2009. „Helikoptereltern – Schluss mit Förderwahn und Verwöhnung“. Reinbeck 2013, „Wie man eine Bildungsnation an die Wand fährt“, München 2017. 2009 wurde er mit dem Bundesverdienstkreuz am Bande ausgezeichnet.

Zum 70. Geburtstag von Dr. Wolfgang Kehl



Ende Juni 2017 konnte der ehemalige Bundesvorsitzende des VLW und langjährige Vorsitzende des Ausschusses für Schule und Bildung, Dr. WOLFGANG KEHL, seinen 70. Geburtstag feiern.

WOLFGANG KEHL war in seiner aktiven Zeit ein bildungspolitischer „Überzeugungstäter“, dem die Weiterentwicklung und Zukunftsfähig-

keit insbesondere der kaufmännischen Bildung stets am Herzen lagen. Er hat in mehr als drei Jahrzehnten die Entwicklungen an kaufmännischen Schulen hautnah miterlebt und nach Kräften mitgestaltet.

Er wollte mit der kaufmännischen Bildung – wie es er gerne formulierte – in der „Champions League spielen“. Deshalb war er häufig als Vordenker, aber auch als Querdenker aktiv. Vordenken und Querdenken erfordern Freiheit, Kreativität aber auch Mut – und dies alles zeichnete ihn aus. Bisweilen ziehen diese Qualitäten auch Unmut und Unverständnis nach sich, was er ebenso gut aushalten konnte.

WOLFGANG KEHL hat die Handlungsspielräume, die sich ihm boten, mit Tatkraft und Kreativität genutzt. Manch einer in seiner Umgebung war überrascht und hat dann innerlich konstatiert: „pfiffige Lösung, darauf muss man erst einmal kommen“ um es ein wenig salopp / ostwestfälisch zu formulieren.

Er versuchte immer mit neuen Lösungen für die kaufmännische Bildung die Nase vorn zu haben. Damit eröffnete er häufig neue Perspektiven, war Grant für bildungspolitische und schulische Veränderungen und Wechsel – und diese Eigenschaften kamen ihm sowohl als Schulleiter eines großen Berufskollegs in Bielefeld als auch in seiner Funktion als Bundesvorsitzender zugute. Deshalb wurde er auch zu Recht, wie der langjährige Vorsitzende des nordrhein-westfälischen VLW-Landesverbandes, Professor Hermann Hansis, es formuliert hat, als „bildungspolitisches Kraftwerk“ bezeichnet.

Ein besonderes Anliegen war es für Dr. Kehl, für die Anerkennung und Würdigung der Arbeit an kaufmännischen Schu-

len zu kämpfen, weil in der breiten Öffentlichkeit vielfach nicht bekannt ist, welchen wichtigen Beitrag die kaufmännischen Schulen zur Durchlässigkeit im Bildungssystem und damit zur Steigerung der Bildungsgerechtigkeit in Deutschland leisten.

Umso mehr bestand in seinem Selbstverständnis in den Schulen eine Verpflichtung, die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, die vielfältigen Möglichkeiten beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung zu nutzen, um so ihre beruflichen Chancen signifikant zu verbessern.

WOLFGANG KEHL hat auch deshalb mit großer Weitsicht schon frühzeitig eine Europäisierung und Internationalisierung der Bildungsangebote vorangetrieben. So konzipierte er ein Modell für ein Europäischen Wirtschaftsabiturs – das in mehreren Bundesländern realisiert ist –, um im Wettbewerb mit den Gymnasien bestehen zu können. Daneben entwickelte er mit dem Projekt „EIBE“ – European International Business Education – ein gelungenes Beispiel für eine Öffnung der beruflichen Bildung in Richtung auf die europäischen Arbeitsmärkte, mit dem die Schülerinnen und Schüler auf Tätigkeiten in den Schwerpunkten ‚Marketing im europäischen Binnenmarkt‘ und ‚Export/Import‘ vorbereitet werden und der Unterricht in englischer Sprache in Deutschland, Finnland und den Niederlanden stattfindet.

WOLFGANG KEHL forderte und förderte Leistung, zum einen von seinen Schülerinnen und Schülern, zum anderen auch von seinen Kolleginnen und Kollegen. Er forderte Leistung jedoch auch von sich selbst ein.

Unzählige Male war er Ideengeber und Initiator auf verschiedenen Ebenen. Er ging neue, unkonventionelle Wege, dachte häufig quer, rüttelte die Umgebung wach, machte sie aufmerksam und strengte sie manchmal auch an, wenn Entwicklungsprozesse anders als gewünscht verliefen. In diesem Zusammenhang spielten sicher auch ostwestfälische Mentalitäten eine Rolle: Man ist zielorientiert und fokussiert.

Seit seiner Pensionierung im Jahre 2010 reduzierte Dr. Kehl seine Rolle als Navigator in Bildungsfragen in den Reihen des VLW und als Schulleiter auf die eines Kapitäns auf dem eigenen Schiff.

Damit er diese „Tätigkeit“ gemeinsam mit seiner Gattin noch lange wahrnehmen kann wünscht ihm der VLW Gesundheit, Glück und Lebensfreude – und immer die notwendige Handbreit Wasser unter dem Kiel.

RED.

Fachleute für berufliche Bildung sind im VLW! Bitte gewähren Sie Ihrer Kollegin oder Ihrem Kollegen, falls sie oder er noch nicht VLW-Mitglied ist, Einblick in WIRTSCHAFT & ERZIEHUNG.

In Kürze

Gemeinsame Initiative für starke Berufsschulen in der digitalen Welt

Die Kultusministerkonferenz (KMK) setzt sich mit der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) für Berufsschulen als moderne und zukunftsste Lernorte ein. Ziel ist es, die Berufsschulen in die Lage zu versetzen, die Chancen der Digitalisierung bestmöglich nutzen zu können. Die Berufsschulen müssen bei den vom Bund in Aussicht gestellten zusätzlichen Finanzierungsprogrammen genauso berücksichtigt werden wie die allgemein bildenden Schulen.

Ausbildung nach Studienabbruch

Fast ein Drittel aller Bachelorstudierenden an Universitäten brechen ihr Studium ab. An den Fachhochschulen trifft mehr als ein Viertel der Studierenden diese Entscheidung. Erfreulicherweise führt der weitere Bildungsweg immer öfter in eine Berufsausbildung. Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) hat das Phänomen Studienabbruch intensiv untersucht und stellt fest, dass sechs Monate nach Verlassen der Hochschule 43 % der Abbre-

cher eine Berufsausbildung aufgenommen haben und 31 % in Erwerbstätigkeit gewechselt sind.

BIBB-Expertenmonitor zur dualen Berufsausbildung junger Geflüchteter

Rund 660 Berufsbildungsfachleute beteiligten sich am aktuellen BIBB-Expertenmonitor zur dualen Ausbildung junger Geflüchteter. Die Online-Befragung fand zwischen Mitte Februar und Mitte März 2017 statt, Ergebnisse liegen jetzt vor. Zentrale Aussagen:

- Die duale Berufsausbildung kann dazu beitragen, junge Geflüchtete besser zu integrieren, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden.
- Im Übergang zur Ausbildung sind Konzepte sinnvoll, die Sprachförderung und Berufsorientierung beinhalten und miteinander verbinden.
- Die Berufsorientierung sollte – wie bei allen Jugendlichen – interessenbezogen und breit angelegt sein; eine Konzentration auf bestimmte Branchen und Berufe wird abgelehnt.
- Ausbildungsbegleitende Hilfen (AbH) bieten wichtige Unterstützung für die jungen Menschen

BIBB-Hauptausschuss beschließt Positionspapier zum Dualen Studium

Nach intensiver Beschäftigung und umfassenden Diskussionen in einer Arbeitsgruppe hat der BIBB-HA im Juni 2017 zum Dualen Studium Stellung genommen. Im Positionspapier werden duale Studiengänge als innovative Bildungsangebote zur Fachkräftesicherung und Gestaltung individueller Bildungsbiografien hervorgehoben und „Empfehlungen zu den Qualitätsdimensionen für duale Studiengänge als Praxisanregungen/Orientierungshilfe“ formuliert.

Berufliche Anerkennung ausländischer Abschlüsse zahlt sich aus

Fünf Jahre nach dem Inkrafttreten des Anerkennungsgesetzes wurde Bilanz gezogen. Die Ziele des Gesetzes, die Integration in den Arbeitsmarkt erhöhen, qualifikationsadäquate Beschäftigung verbessern und die gesteuerte Zuwanderung stärken, konnten voll erreicht werden. Vor allem in Berufen mit hohem Fachkräftebedarf, wie zum Beispiel im Bereich der Pflege oder in der Elektrobranche, ist die Berufsanerkennung ein wichtiges Element, um bestehenden Engpässen auf dem Arbeitsmarkt zu begegnen.

Aus den Landesverbänden

Aus dem Landesverband Brandenburg

BLV fordert Attraktivitätskonzept für OSZ

BLV-Vorstand bei den Fraktionsvorsitzenden von CDU und SPD



Der Brandenburgische Lehrerverband war in der Sitzungswoche bei den Fraktionsvorsitzenden der CDU, Ingo Senftleben und dem Fraktionsvorsitzenden der SPD, Mike Bischoff zu Gast. Schwerpunkt der Gespräche aus BLV-Sicht waren Maßnahmen der Attraktivitätssteigerung der Berufsgruppe der OSZ-Lehrkräfte. „Die OSZ haben schon lange mit Nachwuchssorgen zu kämpfen. Mit den Einstiegsgehältern können wir keine Quer- und Seiteneinsteiger aus der Industrie gewinnen. Aber auch die heterogene Schülerschaft und die unterschiedlichen Schulformen stellen die Lehrkräfte vor große Herausforderungen. Eine Einstufung nur nach Abschluss kann für die Lehrkräftegewinnung an OSZ nicht ausschlaggebend sein. Daher halten wir die Ausreichung von Beförderungsstellen und den Aufbau

eines Zulagensystems für OSZ im Zusammenhang mit einem schlüssigen Attraktivitätskonzept für unvermeidlich.“, fordert der BLV-Vorsitzende und bietet eine intensivere Zusammenarbeit mit beiden großen Fraktionen an. SPD und CDU griffen diesen Gedanken auf. Der BLV vereinbarte weitere Treffen, um die Sacharbeit auf diesem Gebiet auszuweiten. Ein Entschließungsantrag der SPD fordert zudem die Landesregierung unter Beteiligung der Gewerkschaften und Verbände auf, bis 2. Quartal 2018, ein Konzept zur Attraktivitätssteigerung vorzulegen. Der BLV erwartet hier signifikante Verbesserungen im OSZ-Bereich, die nicht nur auf die Besoldung abstellt, sondern auch die Alleinstellungsmerkmale der Oberstufenzentren im Land Brandenburg berücksichtigt. Der BLV erkannte aus beiden

Gesprächen die Bereitschaft, berufliche Bildung nach Kita und SEK I nun stärker in den Fokus zu nehmen. Der BLV wird beide Parteien daran messen. (Die Fraktion Die Linke hatte sich bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht gemeldet.)



Die Besoldungserhöhung für die Brandenburgischen Beamten wurde am Donnerstag mehrheitlich durch den Landtag beschlossen. Sie erhalten in den nächsten vier Jahren neben der 1:1 Tarifübernahme jeweils 0,5 % mehr Geld (gesamt 2017: 2,45 % und 2018: 2,85 %). Weiter werden einmalig 2000€ in vier Jahresschritten (800/600/400/200€) gezahlt. So soll die nicht verfassungskonforme Besoldung ausgeglichen werden. Die zukünftigen Besoldungsanpassungen für 2019 und 2020 werden ebenfalls übernommen und auch die Pensionäre berücksichtigt. Lehrkräfte mit SEK I Abschluss werden ab August 2017 in die A13 eingruppiert.

Disziplinarmaßnahmen gegenüber Lehrkräften? – eine Nachbetrachtung

Lehrkräfte sollen für nicht besuchte Fortbildungen haftbar gemacht werden

BLV fordert Überarbeitung der VV-Lehrkräftefortbildung

„Lehrer schwänzen Fortbildung“, das ist die Überschrift in den Medien und der Grundtenor zur Konsequenz der Wiederholung des Mathematikabiturs. Soll es Faulheit und Fortbildungsresistenz unserer Lehrkräfte zeigen? Sind sie in der Öffentlichkeit nun die Dummen und sollen die Zeitungsartikel das Zitat der „faulen Säcke“ untermauern? Das MBS macht sich offensichtlich einen schlanken Fuß und will sich nun laut Artikel mit Disziplinarmaßnahmen aus der Affäre ziehen. Was will man mit der Drohung erreichen? Motivation? Qualität? Aus Angst vor Sanktionen muss jetzt jede

Lehrkraft auf die Teilnahme an allen fachlich relevanten Fortbildungen bestehen. In der Konsequenz bedeutet dies, dass alle Fortbildungen wie z. B. Umgang mit Konflikten, Beschulung von Flüchtlingen, gemeinsamer Unterricht, Ganzttag, Einführung von Rahmenplänen, im Falle eines nachgelagerten Problems, immer in Verantwortung der beteiligten Lehrkraft liegt. Wurden die angeblich verpflichteten Fortbildungen je vom MBS evaluiert? Hätte es passgenauer sein müssen? Kann die Lehrkraft jetzt im Umkehrschluss die Fortbildung und Kostenübernahme einfordern? Wir brauchen Veränderungen: ein Ministerium, dass hinter seinen Lehrkräften steht und die Schulen mit ausreichenden Ressourcen ausstattet und ein Fortbildungsbudget an den OSZ, das seinen Namen verdient. Ja, die Lehrkräfte haben die Pflicht zur Fortbildung, aber auch ein Recht als Arbeitnehmer, dass der Arbeitgeber diese Kosten vollumfänglich erstattet. Hier sieht der BLV großen Handlungsbedarf und für das MBS einen zu erweiternden Gestaltungsrahmen.

Und im Übrigen: Umsichtige Arbeitgeber motivieren Ihre Leistungsträger. Wie ist eigentlich der Diskussionsstand um Beförderungsstellen?

Forderungskatalog des Brandenburgischen Lehrerverbandes beruflicher Schulen:

- eigenständiges, beim OSZ liegendes (kapitalisiertes) Fortbildungsbudget
- komplette und zeitnahe Erstattung der Fortbildungs- und Reisekosten
- Überarbeitung der VV-Lehrkräftefortbildung – das „ausschließlich dienstliche Interesse“ legt die Schulleitung in Zusammenarbeit mit dem Lehrerrat der Schule fest
- Rücknahme des GOST- Berechnungsfaktors von 1,7 auf 1,8 klarere Vorgaben und fachliche Führung
- Fachbriefe als Handreichungen für Lehrkräfte für alle Fächer

LETZTER PLATZ IM BESOLDUNGS-RANKING

Beamtenbezüge waren elf Jahre zu niedrig / BLV fordert Korrektur

Brandenburg hat elf Jahre lang den 32.000 Staatsdienern, so auch den Lehrkräften, von 2004 bis 2014 zu wenig Geld überwiesen. Hintergrund ist ein Urteil des Bundesverfassungsgerichtes, dass die

Beamtenbesoldung in Sachsen und Sachsen-Anhalt (und schlussfolgernd auch in Brandenburg) als verfassungswidrig eingestuft hat. Stand ist momentan, dass nur denjenigen eine Nachzahlung angeboten werden soll, die auch geklagt haben. Dagegen regt sich Widerstand, auch in unserem Verband. Der Gesetzesentwurf zur Übernahme des Tarifabschlusses der Angestellten sieht nur eine minimale zusätzliche Erhöhung vor. Der Präsident des Landesrechnungshofs, Christoph Weiser, wird von der MAZ (16.6.17) zitiert: „Will man Beamte vernünftig bezahlen oder gerade noch verfassungsmäßig?“ Die Landesregierung wurde vom Finanzausschuss aufgefordert, mit den Gewerkschaften und Verbänden eine Einigung zu erzielen. Blicke man im Übrigen bei den geplanten Erhöhungen, so werden die Brandenburgischen Beamtinnen und Beamten sogar auf den letzten Platz des Besoldungsrankings durchgereicht. Das letztplatzierte Berlin zieht ab August vorbei. Das kann nicht Ziel einer Politik von Rot- Rot sein. „Es ist jetzt schon schwierig, genügend Lehrkräfte an unsere OSZ zu binden. Warme Worte reichen nicht aus.“, fasst der Landesvorsitzende des BLV, Thomas Pehle, zusammen. Am Donnerstag tagt der Finanzausschuss des Landtages und berät über den Gesetzesentwurf über die Beamtenbesoldung in Brandenburg.

Forderung des Brandenburgischen Lehrerverbandes beruflicher Schulen:

- Ausgleichzahlung für die Jahre 2004 bis 2015 für alle Beamtinnen und Beamte
- schrittweise Erhöhung der Besoldung um signifikant die letzten Plätze des Besoldungsrankings zu verlassen
- Ausreichung von anlassbezogenen und anlasslosen Beförderungsstellen, um leistungsbereite und langjährig arbeitende Angestellte und Beamte zu fördern
- signifikante Verbesserungen der Arbeitssituation, auch für OSZ- Lehrkräfte

Aus dem Landesverband Baden-Württemberg

Zumeldung zur LPK von Kultus- ministerin Eisenmann (PM 54/2017)

- **Maßnahmenpaket zur Lehrergewinnung**
- **eine verzweifelte Notmaßnahme**
- **Schuldienst muss attraktiver werden**

Die Versäumnisse der Vergangenheit rächen sich, so kommentierte der Vorsitzende des Berufsschullehrerverbandes Herbert Huber die Notwendigkeit, ein „Maßnahmenpaket zur Lehrergewinnung“ zu schnüren. Das Maßnahmenpaket von Kultusministerin Eisenmann sei – so BLV-Vorsitzender Huber – überwiegend eine Sammlung von Notmaßnahmen, die vermeidbar wären, wenn sich das Land endlich zu einer mittelfristigen Personalplanung durchringen könnte. So begrüßt der BLV zwar das Vorziehen der Einstellungstermine und die Verstärkung der schulbezogenen Stellenausschreibungen. Finanzielle Anreize für Direkteinsteiger dürften aber nicht auf den Metall- und Elektrobereich beschränkt bleiben.

Kritisch sind aber aus Sicht des BLV nach wie vor die übrigen Einstellungsmodalitäten zu sehen: So werden nach wie vor die Referendare zu Beginn der Sommerferien in die Arbeitslosigkeit entlassen, um sie dann zum Schuljahresbeginn wieder einzustellen. In dieser Phase wechseln viele qualifizierte junge Lehrkräfte in andere Bundesländer und gehen dem Land damit verloren. Der BLV fordert die Einstellung der Referendare zum 01.08. eines Jahres vorzunehmen. Seit langem weist der BLV auf die Notwendigkeit einer frühzeitigen Lehrereinstellung hin. Dazu braucht man neben früheren Stellenausschreibungen auch flexiblere Maßnahmen der Lehrergewinnung. Das Kultusministerium täte gut daran, Möglichkeiten für Schulen zu schaffen, Werbeanzeigen in örtlichen Printmedien oder in digitalen Medien schalten zu können.

Kontraproduktiv ist außerdem die Praxis der Landesregierung, in den Arbeitsverträgen mit Vertretungslehrkräften eine Befristung bis zum letzten Schultag vorzusehen, sie also freizusetzen, um sie zu Unterrichtsbeginn des neuen Schuljahres mit neuem Befris-

tungsgrund wieder einzustellen. Häufig geschieht dies auch dann, wenn der neue Befristungsgrund schon im alten Schuljahr bekannt ist. BLV-Vorsitzender Herbert Huber fordert die Landesregierung auf, befristete Arbeitsverträge immer auf das Schuljahr (01.08. bis 31.07. des Folgejahres) abzuschließen, um diese Benachteiligung der befristet eingestellten Lehrkräfte zu vermeiden.

Verlässliche Einstellungsperspektiven und ein nachhaltiger Verzicht auf Stellenstreichprogramme seien für die Lehrergewinnung kurz- und langfristig unverzichtbar, so BLV-Vorsitzender Herbert Huber abschließend.

Abbau von Lehrerstellen muss gestoppt werden

Große Gefahren für die Unterrichtsversorgung im kommenden Schuljahr

Den beruflichen Schulen fehlen zum kommenden Schuljahr ca. 434 Lehrkräfte. BLV Vorsitzender Herbert Huber appelliert an die Kultusministerin Eisenmann und Finanzministerin Sitzmann: „Der Abbau von Lehrerstellen muss gestoppt werden. Ich sehe große Gefahren für die Unterrichtsversorgung.“

Nach Angaben des Kultusministeriums ergibt sich für das kommende Schuljahr (2017/18) ein Stellenbedarf von 1.147 Stellen für die Lehrereinstellung an den beruflichen Schulen. Demgegenüber stehen 923 Stellen, die zur Einstellung zur Verfügung stehen. Dies macht bereits ein Minus von 224 Stellen. Dazu kommen noch Stellenstreichungen in Höhe von 210 Stellen. Somit ergibt sich für das nächste Schuljahr ein Minus von 434 Stellen. Diese Zahlen sind alarmierend. Der BLV warnt mit Nachdruck vor einer deutlichen Verschlechterung der Unterrichtsversorgung an den beruflichen Schulen. Der BLV geht davon aus, dass das Unterrichtsdefizit, das aktuell 1,7 % beträgt, und die Überstundenbugwelle, deren Gegenwert ca. 1.800 Deputaten umfasst, steigen werden.

„Drohende Unterrichtsausfälle führen zu erheblichem Qualitätsverlust, darunter leiden Schüler und Ausbildungsbetriebe gleichermaßen. Unter diesen Bedingungen wird die von der Politik geforderte Integration von Flüchtlingen scheitern“, warnt BLV-Vorsitzender Herbert Huber.

Schon jetzt gilt es die nächste Einstellungsrunde für das Schuljahr 2018/19 in den Blick zu nehmen. An den beruflichen Schulen sind 705 Stellen zeitlich befristet bis 31.07.2018. Dazu kommen noch 200 Stellen, die von den allgemeinbildenden Gymnasien ausgeliehen wurden. Die Weiterfinanzierung ist ungeklärt. „Nur mit viel Einsatz und Überzeugungsarbeit konnten wir schon in diesem Jahr Schlimmeres verhindern“, zeigt sich Herbert Huber (BLV) kämpferisch. Zum 31.07.2017 sollten bereits 289 Stellen aus dem Kontingent zur Flüchtlingsbeschulung wegfallen. Im Mai konnte der BLV aber eine Verlängerung dieser Stellen erreichen. Wir unterstützen jede Initiative des Kultusministeriums die dringend benötigten Finanzmittel vom Finanzministerium einzufordern. Wir appellieren an die Finanzministerin und die Landtagsabgeordneten sich ihrer Verantwortung gegenüber den jungen Menschen und der Gesellschaft zu stellen. Es kann nicht sein, dass Bildungspolitik nur reine Mangelverwaltung wird. Einsparauflagen ohne jeden Bezug zur schulischen Realität schaffen Bildungslücken, die in Zukunft richtig teuer werden.

Der BLV fordert daher bereits jetzt – die Entfristung der 705 dringend benötigten Lehrerstellen zur Qualifizierung von Geflüchteten – die Weiterfinanzierung der 200 ausgeliehenen Stellen zur Sicherung der Unterrichtsversorgung an den beruflichen Schulen.

Aus dem Landesverband Rheinland-Pfalz

Keine überstürzte Einführung zu Lasten unserer Schüler

VLW fordert Verschiebung der HBF-Reform

Im Rahmen seiner diesjährigen Klausurtagung hat der Landesvorstand des Verbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen Rheinland-Pfalz e. V. (VLW) die Verschiebung der geplanten HBF-Reform um zwei Jahre gefordert. Außerdem soll die Pilotphase ein Jahr später starten. Spärbemühungen auf dem Rücken der jungen Generation lehnt der VLW vehement ab.

Die Reform, welche der Verband grundsätzlich begrüßt, sieht vor, die Höhere Berufsfachschule als vollschul-

sche Erstausbildung zu profilieren. Zu diesem Zweck soll der Praktikumsanteil, der bisher 40 Tage in zwei Jahren betrug (davon die Hälfte während der Unterrichtszeit, die andere Hälfte in den Sommerferien) auf 80 Tage verdoppelt werden. Diese 80 Praktikumstage sollen nun komplett in der Schulzeit absolviert werden, wodurch sich die Anzahl der Unterrichtsstunden in der HBF drastisch reduziert. Hier setzt die Kritik des VLW an, denn diese Kürzungen gehen vor allem zu Lasten der allgemeinbildenden Fächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen. Ein Schüler, der im neuen Modell nicht am Fachhochschulreife-Unterricht teilnimmt, erhält gar keinen Unterricht in Mathematik und in der ersten Fremdsprache (meistens Englisch). „Wie das zu den Anforderungen der Betriebe an ausbildungsreife junge Menschen passen soll, erschließt sich uns nicht“, kritisiert der

Landesvorsitzende Karl-Heinz Fuß. Er befürchtet, dass die Reform in erster Linie den Sparplänen der Landesregierung dienen soll. Bekanntlich sollen im Bereich der beruflichen Bildung 40 Lehrerstellen eingespart werden.

Der Sparcharakter der Reform zeigt sich auch darin, dass für das jetzt deutlich ausgedehnte Praktikum und die damit zusammenhängende Berichtsarbeit kein Lehrkräfteeinsatz vorgesehen ist. Und das, obwohl die Berichtsarbeit prüfungsrelevant sein soll. Die Schülerinnen und Schüler in der Praktikumsphase unbe-treut zu lassen, wäre aus Sicht des Verbandes unverantwortlich.

Obwohl für die neustrukturierte HBF noch keine Lehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht vorliegen, ist das rheinland-pfälzische Bildungsministerium fest entschlossen, mit Beginn des Schuljahres 2017/18 sechs Pilotschulen an

den Start gehen zu lassen, die schon einmal ausprobieren sollen, wovon noch niemand eine konkrete Vorstellung hat. Allerdings geht dieser Versuch zu Lasten der Schülerinnen und Schüler, die zunächst von dieser Veränderung überrascht werden. Denn sie haben sich im Februar 2017 für einen der bisherigen HBF-Bildungsgänge angemeldet und müssen nun in diese Versuchsklassen hinein „beraten“ werden. Dies hält der VLW für rechtlich äußerst bedenklich. Aus diesen und den oben genannten Gründen fordert der VLW dringend die Verschiebung der Pilotphase um ein Jahr auf den Beginn des Schuljahres 2018/19. Damit die Erkenntnisse der Pilotschulen auch in die neue Verordnung über die HBF einfließen können fordert der VLW darüber hinaus, die Einführung der Reform auf das Schuljahr 2020/21 (Plan des Ministeriums: 2018/19) zu verschieben.

VLW-Informationen zu Recht und Besoldung

Vorzeitig pensionierte Lehrer – und der Ausgleich für „Vorgriffsstunden“

Die Regelung für den Ausgleich der Vorgriffsstunden der Lehrer in Schleswig-Holstein muss nach einer aktuellen Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts auch einen angemessenen Ausgleich für die wegen vorzeitiger Zuruhesetzung noch nicht oder noch nicht vollständig ausgeglichenen Vorgriffsstunden enthalten.

Lehrer in Schleswig-Holstein hatten über mehrere Jahre zusätzlich zu den Pflichtstunden eine weitere halbe Unterrichtsstunde pro Woche (sog. Vorgriffsstunde) zu leisten. Die geleisteten Vorgriffsstunden sollten nach der einschlägigen Regelung in einer Verwaltungsvorschrift während eines entsprechenden Zeitraums vor dem Erreichen der Regelaltersgrenze durch Verringerung einer vollen Unterrichtsstunde pro Woche ausgeglichen werden. Ein Ausgleich in Geld war ausdrücklich ausgeschlossen.

In den hier vom Bundesverwaltungsgericht entschiedenen Fällen haben die

klagenden Lehrer wegen ihrer vorzeitigen Zuruhesetzung infolge Dienstunfähigkeit nicht den nach der Ausgleichsregelung vorgesehenen (vollständigen) Zeitausgleich für die von ihnen vorgeleisteten Vorgriffsstunden erhalten können. Ihre Klagen auf Feststellung, dass sie durch die Weigerung, ihnen einen finanziellen Ausgleich für geleistete und noch nicht ausgeglichene Vorgriffsstunden zu gewähren, in ihren Rechten verletzt sind, sind vor dem Schleswig-Holsteinischen Obergericht ohne Erfolg geblieben¹. Das Bundesverwaltungsgericht hat demgegenüber nun festgestellt, dass die schleswig-holsteinische Regelung über den Ausgleich für geleistete Vorgriffsstunden die Kläger in ihrem Recht auf Gleichbehandlung aus Art. 3 Abs. 1 GG verletzt:

Die wegen Dienstunfähigkeit vorzeitig in den Ruhestand versetzten Lehrer sind im Verhältnis zur Vergleichsgruppe der Lehrer, die keine Vorgriffsstunden geleistet haben und denjenigen, die einen vollständigen Zeitausgleich für erbrachte Vorgriffsstunden erhalten haben, ungleich behandelt worden. Die darin liegende

Ungleichbehandlung ist sachlich nicht gerechtfertigt. Der Dienstherr muss sich an der von ihm gewählten Konstruktion – keine Erhöhung der Arbeitszeit infolge des späteren Ausgleichs von vorgeleisteten Vorgriffsstunden – auch dann festhalten lassen, wenn dieser Ausgleichsmechanismus aus Gründen scheitert, die der betroffene Beamte nicht zu vertreten hat (hier: vorzeitige Zuruhesetzung infolge Dienstunfähigkeit). Andernfalls käme es bei dieser Gruppe von Lehrern faktisch zu einer Erhöhung der Pflichtstundenzahl und damit der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit.

Der Normgeber ist deshalb gehalten, die Störung des von ihm selbst geschaffenen Ausgleichsmechanismus für geleistete Vorgriffsstunden zu beheben. Geeignet erscheint etwa eine Regelung, die einen pauschalen finanziellen Ausgleich vorsieht.

Bundesverwaltungsgericht, Urteile vom 16. Juli 2015 – 2 C 41.2013; 2 C 42.2013; 2 C 43.2013; 2 C 44.2013; 2 C 45.2013

DIETER HARTMANN

Claus Koss, BILANZ – lesen und verstehen.
Verlag C. H. Beck, München 2016, 293 Seiten,
24.90 Euro, ISBN 978-3-406-69344-1

Der studierte Betriebswirt, Jurist und Journalist Koss präsentiert in diesem Buch weniger einen systematischen Aufbau des Rechnungswesens als eine gut lesbare Darstellung der Buchführung mit Tipps, Aufzählungen, Checklisten und Merksätzen. Man findet Beispiele, die das Beschriebenes plastisch erläutern und insofern verständlich machen. Mit Paragraphen findet der Leser Rechtsnachweise, Gesetzestexte und Definitionen. Die Kapitelenden präsentieren jeweils Zusammenfassungen sowie Übungen, Muster und Beispiele zum Nachdenken, Selbstausfüllen und Nachrechnen.



Der Autor hat die Absicht, fünf Gruppen von Lesern anzusprechen: (1) Manager, die sich fragen, warum die Finanzabteilung heute oder morgen bestimmte Zahlen braucht? (2) Schüler und Studierende, die sich beim Blick auf die Bilanz eines Unternehmens fragen, warum rechts die gleiche Summe wie links steht? (3) Lehrer, die sich fragen, wie der gleiche Sachverhalt im Jahresabschluss nach dem deutschen Handelsgesetzbuch zu einem anderen Gewinn führen kann als nach einer internationalen Bilanzierung? (4) Journalisten, die sich fragen, ob die Zahlen in der Pressemitteilung eines Unternehmens auch das halten, was sie versprechen? (5) Selbständige und Gewerbetreibende, die ihre Buchhaltung selber machen möchten, aber feststellen müssen, dass das selbsterklärende Buchhaltungsprogramm doch nicht so selbsterklärend ist, wie man sich vorgestellt hat.

Die aufschlussreiche Publikation erklärt zunächst, warum es nicht so einfach ist, den Unter-

nehmenserfolg (Erfolgsermittlung) objektiv darzustellen, warum es bestimmte Regeln für die Erfassung von Geschäftsvorfällen gibt (Buchführung) und welche Informationen in welchem Rechnungslegungsinstrument stecken. „Für den detailinteressierten Leser enthält das Kapitel *Elemente des Jahresabschlusses* eine Art Gebrauchsanweisung für die Rechnungslegung“.

Gemäß Vorwort setzt das Buch keine Buchführungskenntnisse bzw. Bilanzierungskenntnisse voraus, sondern lediglich einen gesunden Menschenverstand und das Interesse an betriebswirtschaftlichen Sachverhalten. Das Fachbuch berücksichtigt aus deutscher Sicht den handelsrechtlichen Jahresabschluss als auch die steuerlichen Gewinnermittlung (Steuerbilanz). Vergleichende Ausblicke sind einer internationalen Rechnungslegung in Form von IFRS und US-GAAP gewidmet.

**Peter Bühler/Patrick Schlaich, MEDIENKOM-
PETENZ – Digitale Medien verstehen, erstellen, einsetzen.**

Verlag Handwerk und Technik, 2016 Hamburg,
256 Seiten, 24.90 Euro, ISBN 978-3-7782-6058-6

Medienkompetenz ist in unserem Bildungswesen ein vielbenutztes Schlagwort und oft sind es Kleinigkeiten, an denen Lehrkräfte beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht scheitern. Hier wird in kleinen Workshops Schritt für Schritt gezeigt, wie Stolpersteine aus dem Weg geräumt werden können. Neben technischen Dimensionen wird in einem zweiten Fokus auf die gestalterische Dimension Wert gelegt. „Aus der Wahrnehmungspsychologie kennen wir viele Regeln, deren Kenntnis und Einhaltung erforderlich sind, um einen optimalen Kommunikationsprozess, bei dem das digitale Medium als Übermittler von Informationen dient, zu gewährleisten“. Dies beginnt mit der Auswahl von Schriften, Schriftgrößen bzw. Farben und mündet in Fragen nach einer optimalen Bedienbarkeit digitaler Medienprodukte. Von zentraler Bedeutung ist schließlich die pädagogisch-didaktische Dimension der Medienkompetenz. Sie beantwortet die Frage, ob die Auswahl eines bestimmten Mediums dadurch gerechtfertigt ist, dass sich ein Mehrwert für Schülerinnen und Schüler ergibt.

Digitale Medien dürfen niemals Selbstzweck sein, sondern müssen Werkzeuge bleiben, die unter fachdidaktischen Aspekten zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen. Diese und weitere Fragen werden in dem vorliegenden Buch aufschlussreich beantwortet. Die Buchstruktur gliedert sich in drei Hauptkapitel, nämlich Medien verstehen, Medien erstellen und Medien einsetzen. Im ersten Teil wird der Begriff Medienkompetenz definiert und die damit verbundenen pädagogischen, didaktischen, technischen und gestalterischen Dimensionen eingegangen. Die Einsatzmöglichkeiten der Medien

wie Dokumentenkamera, interaktives Whiteboard, Tablets und Smartphones werden in kompakter Form dargeboten. Hinzu kommen Grundlagen, die für den Umgang mit Texten, Fotos, Grafiken, Videos und Sounds benötigt werden. Die folgende Kapitel bieten praxisnah Anleitungen, wie selbige erstellt, bearbeitet, im korrekten Format gespeichert und für eine Präsentation oder für ein interaktives Tafelbild verwendet werden können.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung,
NEUE WEGE IN DER LEHRERBILDUNG – Die Qua-
litätsinitiative Lehrerbildung.**

58 Seiten DIN4. Bestellung schriftlich an Publikationsversand der Bundesregierung, Postfach 48 10 09, 18132 Rostock

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Insofern werden mit einem Vorwort der Bundesministerin für Bildung und Forschung (BMBF) die nachfolgenden Texte unmittelbar verwendet.

Die Anforderungen an den Lehrerberuf sind vielfältig und haben sich in den letzten Jahren stark verändert und daraus ergeben sich neue Herausforderungen: Die Qualität von Schule und Unterricht lässt sich in einer Welt des gesellschaftlichen Wandels und technologischen Fortschritts nur durch einen kontinuierlichen Verbesserungs- und Gestaltungsprozess sichern. Bund und Länder haben dazu gemeinsame Ziele vereinbart, die mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ umgesetzt werden sollen. Dazu werden zur Steigerung der Qualität und Attraktivität vom BMBF in zwei Förderphasen bis zu 500 Mill. Euro bereitgestellt. Das ist ein zukunftsweisender Beitrag zum föderalen System unserer Bundesrepublik. Im Mittelpunkt der Initiative stehen die lehrerbildenden Hochschulen, von denen sich 85 an den zwei Runden der ersten Förderphase beteiligt haben. In den 49 Projekten werden praxisnahe und nachhaltige Projekte zur Verbesserung der Lehrerausbildung gefördert. Dazu gehört die Verzahnung der drei Ausbildungsabschnitte Studium, Referendariat und Lernen im Beruf. Die Projekte werden die Lehramtsausbildungen an den Hochschulen nachhaltig verändern.

Die Lehrerbildung ist in Bewegung. Neue Medien, besserer Praxisbezug, professionelle Beratungsangebote und eine engere Verzahnung von Studium, Referendariat und Weiterbildung sind einige Ansatzpunkte der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in Bund und Ländern. Sie ist ein Meilenstein für die Lehrerbildung in Deutschland und wird die Qualität der Ausbildung angehender Lehrkräfte verbessern. Die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studien- und Prüfungsleistungen und die Gewährung des gleichberechtigten Zugangs zum Vorbereitungs- und Schuldienst waren für

die Bundesländer die Voraussetzung für die Teilnahme am Förderprogramm. Das Programm ist auf Nachhaltigkeit und Transfer angelegt und gewährleistet die bundesweite Mobilität von Lehramtsstudierenden und Lehrerinnen bzw. Lehrern.

Rolf Brühl, CONTROLLING – Grundlagen einer erfolgsorientierten Unternehmenssteuerung.

Verlag Vahlen, München 2016, 568 Seiten, 4. Auflage, 39.80 Euro, ISBN 978-3-8006-5194-8

Die Logik des Buches umfasst fünf Teile, die aufeinander aufbauen. Insofern wird das Wissen aus dem jeweiligen Teil davor benötigt, um die einzelnen Kapitel zu verstehen: (1) Einführung in das Erfolgscontrolling, (2) Ermittlung von Kosten für Kostenstellen, Produkte und Prozesse, (3) Entscheidung über Produkte und Programme sowie Preispolitik, (4) Erfolgsplanung und Erfolgskontrolle für Unternehmen – Budgets und Verrechnungspreise sowie (5) Erfolgsmessung und Erfolgsbeurteilung sowie Vergütungssysteme: Im ersten Teil wird in das Thema eingeführt und gleichzeitig die Basis für die folgenden vier Teile gelegt und es werden die wichtigsten Konzepte des Controllings und des internen Rechnungswesens vorgestellt. Im zweiten Teil werden die wichtigsten Teilsysteme der *Kostenrechnung* beschrieben, um die Kosten für Kostenstellen, Produkte und Prozesse zu ermitteln. Im dritten Teil sollen wichtige *Entscheidungen* betrachtet werden wie beispielsweise eine optimale Programmentscheidung oder die Entscheidung über Eigenfertigung oder Fremdbezug. Der vierte Teil widmet sich der *Planung und Kontrolle von Erfolgen*. Im abschließenden Teil steht die *Erfolgsmessung und Erfolgsbeurteilung* im Mittelpunkt.



In den letzten Jahren werden zunehmend *Shareholder-Value Konzepte* betrachtet. „Die typischen finanziellen Kennzahlen werden neben der *Balanced Scorecard*, die nicht nur finanzielle Informationen erhält, analysiert. Den Abschluss dieses Kapitels bilden die erfolgsorientierten *Vergütungssysteme*“.

Sogenannte Lernziele werden in verschiedenen Kapiteln ausgewiesen. Dabei werden drei Stufen von Kenntnissen unterschieden: Faktenwissen (Beschreibung), Methodenwissen (Ursache-Wirkung/Mittel-Ziel) und Beurteilungswissen: Faktenwissen gibt Antwort auf die Frage, was in der Realität vorhanden ist. Es ist die erste Stufe der Erkenntnis, die allerdings noch keine Probleme lösen kann. Wenn man Kosten senken will muss man wissen, welche Einflussgrößen diese verändern. Es gibt nicht nur eine Methode, um ein Problem zu lösen. Erst wenn man Methoden kennt ist man in der Lage, Entscheidungen zu treffen. Dabei spielen Zwecke für die Frage, ob eine Methode gut geeignet ist, eine herausragende Rolle. „Ein übergeordnetes Lernziel dieses Buches ist es, Methoden und Instrumente so zu analysieren, dass deren Zweck klar ist und daraufhin eine Beurteilung möglich ist. Eine Methode ist daher auch nicht gut oder schlecht, sie ist zweckgerecht oder für den Zweck nicht geeignet“.

Berit Sandberg, WISSENSCHAFTLICHES ARBEITEN VON ABBILDUNG BIS ZITAT – Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master und Promotion.

Walter De Gruyter GmbH/Oldenbourg, Berlin 2017, 3. Auflage, 312 Seiten, 19.95 Euro, ISBN 978-3-11-051477-3

Das Buch umfasst fünf Teile: Wissenschaftstheoretische Grundlagen, Inhalt und Textgestaltung, Zitiertechnik, Übungsaufgaben und Kommentierte Lösungen. „Einer der ersten Schritte beim wissenschaftlichen Arbeiten ist die Klärung von Begriffen, die für das Problem relevant sind, das bearbeitet werden soll. Wissen ist der Inbegriff von rationalen, übergreifenden Kenntnissen. Im letzteren Sinne steht Wissen für eine wahre, begründete Aussage. Die Begrifflichkeit „Wissenschaft“ lässt sich aus drei verschiedenen Perspektiven definieren: Wissenschaft als Institution, als Tätigkeit und als Ergebnis.“

Kriterien für die Qualität wissenschaftlichen Arbeitens sind nach Sandberg Wahrheitstreue, Objektivität, Genauigkeit, Überprüfbarkeit, Relevanz, Originalität und Verständlichkeit. Diese Kriterien werden auch an schriftliche Arbeiten angelegt, die im Studium verfasst werden müssen. „Wissenschaftliches Arbeiten beutet, sich auf der Grundlagen wissenschaftlicher Erkenntnisse und des aktuellen Standes der Diskussion in einem Fachgebiet eigene

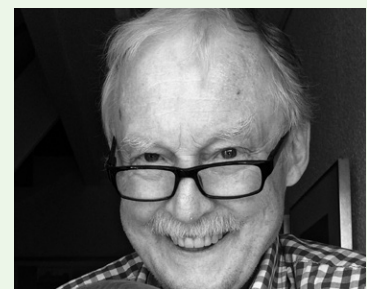
Gedanken zu machen und diese in einer anderen verständlichen Form darzustellen“. Dabei gehört es zur guten wissenschaftlichen Praxis, die Arbeit selbstständig zu verfassen, benutzte Quellen wahrheitsgetreu und vollständig anzugeben und Zitate anzuzeigen. Quellen zu verwenden ohne sie anzugeben, ist eine Form des Plagiats, was im Zeitalter des Internetzes häufiger anzutreffen ist. Dies kann im schwerwiegenden Fällen erhebliche strafrechtliche Konsequenzen haben. Fehlverhalten bedeutet, wenn bewusst oder grob fahrlässig Falschangaben gemacht werden und wenn geistiges Eigentum anderer verletzt oder wenn Forschungstätigkeit auf andere Weise beeinträchtigt wird. Dazu gehört das Erfinden und das Verfälschen von Daten oder die Manipulation von Abbildungen. „Wer in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ohne Einwilligung des Berechtigten ein Werk oder eine Bearbeitung oder Umgestaltung eines Werkes vervielfältigt, verbreitet oder öffentlich wieder gibt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft. Der Versuch ist strafbar“ (vgl. §§ 51, 63 und 106 UrhG).

FINDex

Mit der Vernetzung erschließt die moderne Computertechnik dem heutigen Menschen Erkenntnisse und Begrifflichkeiten auf neuen Wegen. Dazu ein Beispiel, das wir für Sie gefunden und gelesen haben:

www.ladenzeile.de

Vor dem Einkauf können Sie einen Blick in die Schaufenster des Online-Einkaufszentrums werfen. Die Plattform vereint hunderte von deutschen Shops unter einem Dach. Mit der Schnellsuche erhalten Sie einen Einblick in das Angebot aus mehr als 2.300 Online-Shops, in denen Millionen Produkte gelistet sind. Die Suche lässt sich dabei nach Preis, Stil, Marke, Farbe und Material eingrenzen. (WEBER 156)



Dr. h.c. Rudolf Hambusch



Einbahnstraße Buchführung

- Die Welt der Buchführung ist illusorisch!
- Disziplin in interessanter Neuauflage
- Notfallmedizinische Ausbildung von medizinischen Fachangestellten – ein Pilotprojekt
- Basics der Ökonomie – Lohn- & Einkommensteuer, ein falsches Versprechen!
- WalkAway – Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu sich selbst



WIRTSCHAFT UND ERZIEHUNG

Herausgeber:	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V., ehemals Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer Bundesgeschäftsstelle: Ellernstraße 38, 30175 Hannover, Tel: 0511 21556070, Fax: 0511 21556071, www.vlw.de, E-Mail: vlw-bund@vlw.de, Geschäftsführerin: Anita Staub Bundesvorsitzende: Dr. Ernst G. John, 37520 Osterode a. H., Dr. Angelika Rehm, 63801 Kleinostheim Begründet von Dipl. Hdl. Dr. phil. Anton Pfeiffer †, Aachen
Schriftleitung/ Geschäftsführung:	StD Detlef Sandmann, Alte Försterei 9, 33142 Büren, Mobil: 0175 1504524, E-Mail: sandmann@vlw.de Redaktion: StD Detlef Sandmann, OStR Stefan Werth, Peter-Hille-Weg 36, 33098 Paderborn Telefon: 05251 2057182, Mobil: 0170 8391401, E-Mail: werth@vlw.de Beiträge und Zuschriften werden an die Schriftleitung gern per E-Mail an redaktion@vlw.de erbeten. Für unverlangt eingeschickte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.
Buchbesprechungen:	Dipl.-Hdl. Dr. h.c. Rudolf Hambusch, Postfach 1130, 59505 Bad Sassendorf, Tel.: 02921 53226, E-Mail: vlw.hambusch@t-online.de Bücher zur Besprechung bitte senden an Dipl.-Hdl. Dr. h.c. Rudolf Hambusch. Namentlich gezeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung des Herausgebers oder der Redaktion wieder. Offizielle Äußerungen des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V. werden als solche gekennzeichnet.
Autoren	Prof. Dr. Manfred Bönsch, In der Beibie 54, 30539 Hannover, E-Mail: Boenschhannover@aol.com Dipl.Hdl. Peter Engelhardt, Ladenbergstr.5, 14195 Berlin, E-Mail: mail@pengelhardt.de OStR Dieter Hartmann, Dürerring 6k, 31275 Lehrte, E-Mail: hartmann@vlw.de Dr. h.c. Dipl.-Hdl. Rudolf Hambusch, Postfach 1130, 59505 Bad Sassendorf, Tel.: 02921 53226, E-Mail: vlw.hambusch@t-online.de StD Peter Maier, Hochfellnweg 2, 82140 Olching, E-Mail: info@initiation-erwachsenwerden.de Dipl.-Hdl. StR Christian Mayer, Marsweilerstraße 17/2, 88255 Baidt, E-Mail: christian.s.mayer@web.de Prof. Dr. Matthias Pilz, Universität zu Köln, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln, Tel.: 0221-4702454, E-Mail: matthias.pilz@uni-koeln.de StD Detlef Sandmann, Alte Försterei 9, 33142 Büren, Tel.: 0175 1504524, E-Mail: sandmann@vlw.de StD a.D. Dr. Axel Stommel, Max-Sabersky-Allee 35, 14513 Teltow, E-Mail: Axel.Stommel@web.de Dipl. Hdl. Sebastian Sydow, Wildrups Hoff 13, 59227 Ahlen, Tel.: 02528 2044937, E-Mail: sebastian@familiesydow.de OStR Stefan Werth, Peter-Hille-Weg 36, 33098 Paderborn, Tel.: 05251 2057182, E-Mail: werth@vlw.de
Bezug:	Bezug der Zeitschrift durch Heckner Druck- und Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Postfach 1559, 38285 Wolfenbüttel, oder Buchhandlungen.
Erscheinungsweise:	Die Zeitschrift erscheint 8 mal jährlich. Bezugspreis jährlich (ab 1. Januar) 28,20 Euro, Einzelheft 3,60 Euro, jeweils zuzüglich Porto. Der Bezugspreis für Mitglieder des Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Kündigungen:	Abonnementskündigungen müssen bis zum 10. Dezember beim Verlag eingegangen sein, sonst muss das nächste Jahr bezahlt werden.
Verlag und Druck:	Heckner Druck- und Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Harzstraße 22–23, 38300 Wolfenbüttel.
Anzeigenverwaltung:	Heckner Druck- und Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Postfach 1559, 38285 Wolfenbüttel, ☎ 05331 800840, Fax 05331 800820, E-Mail: service@hecknerdruck.de.



Detlef Sandmann | Stefan Werth

„Komm ich auch im Arbeitsfrack – hab ich doch auch Geld im Sack!“

Uerige Anekdoten

Der Akademikerwahn, wo mag er herkommen? Ist es nicht zuletzt eine Nachwehe der Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft? Ein Überbleibsel der Verschiebung der Arbeitsplätze vom primären und sekundären zum tertiären Sektor gepaart mit der verheerenden Annahme, dass ausführende Arbeit einen höheren Wert hat als geistige/dispositive Arbeit? Dies ist zugleich eine Diskriminierung vieler Kompetenzen, die nicht im Bereich der geistigen/dispositiven Arbeit liegen. Natürlich kann man sagen, dass dispositive Arbeit noch nicht dem Automatisierungsboom zum Opfer gefallen ist, den wir bei der ausführenden Arbeit bereits erfahren haben, aber: die Prognosen zeichnen auch für dispositive Arbeit und ihren möglichen hohen Automatisierungsgrad schlechtere Zeiten. Oder: Es tun sich am Horizont wunderbare Zeiten mit 30 Arbeitsstunden je Woche und mehr Zeit für die Familie oder zu der Gründung einer solchen auf, was den Ansprüchen an die wertvolle Nachhaltigkeit einer Gesellschaft und letztlich einer Generationengerechtigkeit dienlich ist.

Die Universitäten laufen zurzeit über und dem dualen Ausbildungssystem, das als einer der größten Standortvorteile der deutschen Wirtschaft gilt und mittlerweile in zahlreichen Ländern weltweit nachgeahmt wird, geht der Nachwuchs aus. Aber kann und soll diese Entwicklung so weitergehen? Wenn sie es tut, studieren in zehn Jahren 70 % der jungen Menschen – und in zwanzig Jahren alle! Sollen die Universitäten vor diesem Hintergrund Berufsbilder aufnehmen und sie akademisieren? Soll das Gros der Studierenden nach drei Jahren von der Universität abgehen, wie es die Bologna-Reform mit ihren Bachelorstudiengängen vorsieht? Wollen wir die besondere Stärke des dualen Systems aufgeben?

Nach wie vor ist der Mittelstand die Tragsäule unserer eng vernetzten Wirtschaft. Kleine bis mittlere Unternehmen sehen sich zunehmend hohen Ansprüchen von universitären Absolventinnen und Absolventen ausgesetzt, ihnen nach dem Studium einen Direkteinstieg in Managementaufgaben bei überdurchschnittlichem Gehalt zu ermöglichen. Und an genau dieser Stelle prallen zwei Welten aufeinander, die in Anspruch und Erfüllung nicht deckungsgleich sind:

Auf der einen Seite erwarten Unternehmensleitungen Nachwuchs mit beruflicher Handlungskompetenz, die operative Sachaufgaben innerhalb des Unternehmens wahrnehmen und nachvollziehen. Sie orientieren die Gehaltszahlungen an den zu erledigenden betrieblichen Aufgaben.

Auf der anderen Seite hat sich durch einen in Gänze nicht vorteilhaften Vergleich internationaler Abschlussquoten, also der Akademikerquote, in der bundesdeutschen Gesellschaft das Bild geprägt, dass das Abitur mit einem anschließenden Studium die einzige Möglichkeit bietet, sich in der Berufswelt zu verwirklichen, verbunden mit einem scheinbar omnipräsent überdurchschnittlichen Gehalt. Dieser Erwartungshaltung können und wollen Unternehmungen nicht gerecht werden, ihre Prozesse bestehen nicht ausschließlich aus Managementaufgaben, sondern in hoher Menge aus operativen Aufgaben im Tagesgeschäft.

Kaufleute wissen, dass auch der Wert des Faktors Arbeit von Angebot und Nachfrage abhängt. Wenn im Akademisierungswahn als Ergebnis eine Überversorgung des Marktes mit Bachelor- und Masterabsolventen zu erwarten ist, dann werden Stellen mit reiner operativer Sachbearbeitung, für die früher „nur“ eine Ausbildung notwendig war, zukünftig mit Studienabschlüssen besetzt, mit der Folge gleiches Gehalt trotz Studium bei unerfüllten Erwartungen. Und im Dualen System fehlt der Nachwuchs!

Das duale System als Träger der wirtschaftlichen Stabilität wird also konterkariert durch den weitverbreiteten Akademisierungswahn ohne zukunftsgerichteten Anschluss nach dem Abschluss. Diesem Risiko können und sollten wir uns nicht unterwerfen, sonst bricht unsere tragende Säule – das duale System. Aufklärung ist hier unabdingbar! Hoffentlich haben Sie in naher Zukunft nie einen Rohrbruch, einen Heizungsdefekt oder müssen ihr Dach neu decken lassen; denn durch das im Akademisierungswahn gesunkene Angebot an qualifizierten Fachkräften der Arbeit mit praxisnaher und solider dualen Ausbildung hat sich der Stundenlohn dieser selten gewordenen Spezies enorm erhöht. Und so sagt sich bspw. die Handwerkerin schmunzelnd beim geselligen Abend: „Komm ich auch im Arbeitsfrack – hab ich doch auch Geld im Sack!“

Der VLW setzt sich nachdrücklich dafür ein, zügig tätig zu werden, um das duale System zu stärken: Es ist unabdingbar, dass die beruflichen Schulen Freiräume erhalten, um neue Ausbildungskonzepte zu entwickeln, die geeignet sind, konkurrenzfähige Berufsausbildungen im dualen System zu kreieren. Dabei ist beispielsweise an spezielle Abiturientenausbildungen, an Verknüpfungen von ausgewählten dualen Ausbildungen mit Fachschulbildungsgängen oder an Ausbildungskooperationen von Berufsschulen und Fachhochschulen bzw. Universitäten zu denken. Der VLW ist gerne bereit, seine Expertise bei der Entwicklung neuer Ausbildungsmodelle auf Bundes- und Landesebene einzubringen. Die Zeit drängt!



Detlef Sandmann
Bundesvorstand VLW
sandmann@vlw.de



Stefan Werth
Bundesvorstand VLW
werth@vlw.de

Leitartikel

DETLEF SANDMANN | STEFAN WERTH

„Komm ich auch im Arbeitsfrack – hab ich doch auch Geld im Sack!“ 121

Inhalt/Editorial 122**Fokus**

CHRISTIAN MAYER

Die Welt der Buchführung ist illusorisch
Warum sie ein falsches Bild der Wirklichkeit zeigt. ... 123**Aktuelles** 128**Spectrum**

MANFRED BÖNSCH

Disziplin Ausdruck autoritärer Pädagogik oder
elementare Voraussetzung erfreulichen
Zusammenlebens, -arbeitens und -lernens? 131

SEBASTIAN SYDOW

Notfallmedizinische Ausbildung von medizinischen
Fachangestellten – ein Pilotprojekt zur Überwin-
dung des Spagates zwischen Erster Hilfe und dem
ABCDE-Schema 134

AXEL STOMMEL

Basics der Ökonomie – Stationen auf dem Weg zur
ökonomischen Alphabetisierung 136

PETER MAIER

WalkAway – Schülerinnen und Schüler auf dem Weg
zu sich selbst
Das Schulprojekt des WalkAway als Übergangsritual
ins Erwachsensein 143**Diskussion**

PETER ENGELHARDT

Leserbrief zur Diskussion zwischen PETER ENGELHARDT
und Dr. A. STOMMEL über Ökonomieunterricht in
W&E 2017, 1 und W&E 2016, 8 146**Veranstaltungen**

MATHIAS PILZ

Nachlese: 19. HOCHSCHULTAGE BERUFLICHE
BILDUNG in Köln 147**Aus der Verbandsarbeit**

In Kürze: Der Bundesvorstand berichtet 149

Aus den Landesverbänden 150

Bericht zum Führungskräftekongresses 152

Aus dem DL 154

Informationen zu Recht und Besoldung:

Muss ein Beamter dem Dienstherrn Auskunft über
die Art seiner Erkrankung erteilen? 158**Buchbesprechungen** 159**Einer Illusion erlegen**

Für die einen ist Buchführung das schönste Fach der Welt, sinnvoll und absolut systematisch. Für die anderen ist es ein notwendiges „Übel“, das in seiner „Trockenheit“ wenig Handlungsspielraum gibt. Doch gibt es noch mehr Perspektiven?

CHRISTIAN MAYER zeigt eine wirklich aufrührend neue Perspektive auf in seinem Beitrag „Die Welt der Buchführung ist illusorisch: Warum sie ein falsches Bild der Wirklichkeit zeigt“. Seiner Ansicht nach spiegelt die Verwendung der Geschäftsbuchführung ein ganz bestimmtes Bild von Welt wieder, welches in den Köpfen der Verwender etabliert wird. Und genau davon ist so gut wie nie die Rede. Nachhaltiges Wirtschaften kann dadurch geradezu unterbunden werden! Ein Skandal? Lesen Sie selbst und diskutieren Sie gleichzeitig mit! Schreiben Sie uns an redaktion@vlw.de!

Endlich ist es einmal wieder soweit und das Wort Disziplin findet wieder etwas mehr Aufmerksamkeit. Schließlich handelt es sich doch um eine ureigene deutsche Tugend. MANFRED BÖNSCH gibt in seinem Beitrag „Disziplin – Ausdruck autoritärer Pädagogik oder elementare Voraussetzung erfreulichen Zusammenlebens, -arbeitens und -lernens?“ dem Begriff Disziplin eine ganz erfrischende angenehme neue Rolle in der Pädagogik. Wie aber kann der Selbstzweck von Disziplin verhindert und das Zusammenleben in Respekt und Freundlichkeit gefördert werden? Sie erfahren es in einem spannenden Beitrag.

Hochkomplex stellt sich in einigen Ausbildungsberufen die Verknüpfung von Theorie und Praxis dar. Notfallsituationen sind nur schwierig nachzubilden und oft auch kostenintensiv. Diese Herausforderung stellt sich auch bei der notfallmedizinischen Ausbildung von medizinischen Fachangestellten. SEBASTIAN SYDOW stellt in seinem Beitrag „Notfallmedizinische Ausbildung von medizinischen Fachangestellten – ein Pilotprojekt zur Überwindung des Spagates zwischen Erster Hilfe und dem ABCDE-Schema“ ein Konzept vor, das neben der theoretischen Vermittlung international anerkannter Strategien zur Untersuchung und Versorgung kritisch erkrankter oder verletzter Personen die praktischen Fähigkeiten der Auszubildenden erweitert und ihre Handlungskompetenzen in Notfallsituationen ausbaut.

Autor AXEL STOMMEL setzt seine Beitragsreihe „Basics der Ökonomie – Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung“ fort und befasst sich an Station 6 mit der überaus interessanten Frage: „Wieso ist die Mehrwertsteuer eine Märchensteuer? Und für wen wird das Märchen wahr?“ Dieses Thema provoziert geradezu eine Diskussion und sollte zum Mitmachen anregen. Bitte diskutieren Sie mit und schreiben Sie uns an redaktion@vlw.de!

PETER MAIER skizziert in seinem Beitrag „WalkAway – Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu sich selbst: Das Schulprojekt des WalkAway als Übergangsritual ins Erwachsensein“ zunächst seine ursprüngliche Suche nach einem überzeugenden pädagogischen Modell und wie ihn ganz besonders ein Modell aus der Sinnkrise geholfen hat, bevor er sich dem Thema WalkAway widmet.

Ihre W&E-Redaktion

Christian Mayer

Die Welt der Buchführung ist illusorisch

Warum sie ein falsches Bild der Wirklichkeit zeigt



Wenn Schülerinnen und Schüler mit der Geschäftsbuchführung in Berührung kommen, dann in aller Regel in einem handlungsorientierten Kontext. Wie ist der Kontenrahmen aufgebaut und wie ist er zu verwenden? Wie funktioniert die doppelte Buchführung? Auch Lehrerinnen und Lehrer nähern sich dieser Thematik häufig „nur“ über die Frage, ob die Konten- oder die Bilanzmethode geeigneter ist, die Lernenden durch das abstrakte Terrain von Soll und Haben zu führen. Dass aber durch die Verwendung der Geschäftsbuchführung ein ganz bestimmtes Bild von Welt in den Köpfen der Verwender etabliert wird, davon ist so gut wie nie die Rede. Nähert man sich aber auch diesem Faktum, wird schnell klar, dass echtes nachhaltiges Wirtschaften (unter anderem) nur durch eine Reform der Geschäftsbuchführung erfolgen kann. Mehr noch: Erkennt man die gedankenleitende Wirkung der Buchführungssystematik, verliert die Buchhaltung ihren verstaubten und trockenen Charakter, der ihr oftmals vorgehalten wird.

„Es muss sich rechnen.“ Diese Formel ist zurecht der Fixstern, nach dem Unternehmen ihr Handeln ausrichten. Kein Unternehmen möchten Verluste erwirtschaften. Die Erzielung eines Gewinnes ist vielmehr sein Telos. Wenn am Ende einer Periode die Erträge die Aufwendungen übersteigen, wurde alles richtig gemacht. Damit aber die Sektkorken knallen dürfen, ist es für ein Unternehmen essentiell, alle relevanten Informationen zu erfassen und zu bewerten, um hieraus die Strategien für morgen abzuleiten. Um dieser komplexen Aufgabe strukturiert Herr zu werden, bedient sich das Unternehmen der Geschäftsbuchführung. Doch was, wenn diese unvollständig ist? Was, wenn sie in ihrer gegenwärtigen Handhabung nicht dazu geeignet ist, wirklich Auskunft über Gewinn oder Verlust zu geben? Mehr noch: Was, wenn die derzeitige Art und Weise „Buch zu führen“ erst dafür verantwortlich ist, dass nachhaltiges Wirtschaften unrentabel ist? Doch der Reihe nach.

1 Die traditionelle Geschäftsbuchführung und ihr Kritiker

„Die Buchführung [...] hat die Aufgabe, den laufenden Geschäftsverkehr eines Unternehmens abzubilden. Jedes Unternehmen ist gesetzlich verpflichtet, im Rahmen seiner Buchführung alle Geschäftsvorfälle chronologisch, systematisch und lückenlos aufzuzeichnen. Unter Geschäftsvorfällen werden alle in Zahlenwerten festgehaltenen, wirtschaftlich bedeutsamen Vorgänge wie Güterbewegungen (Warenverkauf) oder Zahlungsvorgänge verstanden. [...] Durch die chronologische Aufzeichnung aller Geschäftsvorfälle dokumentiert die



Dipl.-Hdl. **Christian Mayer** ist Studienrat an der Gebhard-Müller-Schule in Biberach an der Riß und unterrichtet die Fächerkombination BWL und Deutsch.

Buchführung die Tätigkeit des Unternehmens und ermöglicht eine externe Rechnungslegung gegenüber Anteilseignern, Banken, dem Staat und der interessierten Öffentlichkeit. Daneben hat die Buchführung die Aufgabe, eine periodische Ermittlung des Erfolgs zu ermöglichen. Durch die Gegenüberstellung von Vermögen (Aktiva) und Schulden (Passiva) bzw. von Aufwendungen und Erträgen lässt sich der Gewinn oder Verlust für eine Abrechnungsperiode bestimmen“ (SCHULTZ 2006, S. 11). Diese – einem Grundlagenwerk zum Rechnungswesen entnommene – Sichtweise auf die Buchführung ist heute Usus bei nahezu allen, die mit ihrer Systematik zu tun haben. Doch seit geraumer Zeit trübt sich diese Sicht etwas ein. Gerade ihre Möglichkeiten scheinen nicht mehr so klar umrissen zu sein, wie es die zitierte Definition vermuten lässt. Doch was sollte an diesem Bild zu kritisieren sein?

Der Unternehmer CHRISTIAN HISS erschüttert mit seinem Buch „Richtig rechnen! Durch die Reform der Finanzbuchhaltung zur ökologisch-ökonomischen Wende“ den aktuellen Glauben an eine ehrliche Informationsübersicht durch die Geschäftsbuchführung. Für ihn ist das heutige Verständnis von Kapitalismus nur eine zurechtgeschusterte Rumpfform seiner selbst, ein Konstruktionsfehler der betriebswirtschaftlichen Rechnung, mit der Folge, dass die Preise und die Bilanzwerte nicht im Geringsten die ökonomische Wahrheit abbilden. Seine langjährige Praxiserfahrung steht ihm bei seiner Argumentation zur Seite. Da Hiss einen landwirtschaftlichen Betrieb leitete, sind seine Ausführungen natürlich auf diesen Wirtschaftssektor fokussiert. 2009 erhielt er den Deutschen Nachhaltigkeitspreis vom Rat für nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung.

Die Hiss'sche Kritik

Seine Hauptkritik richtet sich auf das überkommene Dreisäulenmodell. Die Dreiteilung in Ökologie, Soziales und Ökonomie fußt auf einem Irrtum. Der praktische Aufbau von sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit hat weniger mit Ethik zu tun als vielmehr mit ganz basaler Ökonomie. Dass dies nicht verstanden wird, zeige sich schon in dem häufig zu hörenden Einwand, man könne sich Natur- und Umweltschutz sowie soziale Leistungen erst erlauben, wenn das Wirtschaftliche stimme. Diese Aussage ist aber nichts anderes als das Resultat einer verkürzten Interpretation von dem, was gemeinhin „wirtschaften“ genannt wird. Diese Interpretation „macht blind für die ganze Realität des jeweiligen Wirtschaftsprozesses. Man hält die gewonnen Zahlen der betriebswirtschaftlichen Rechnung für das Abbild der ökonomischen Wirklichkeit und übersieht dabei, dass die Rechnung aber nur einen bestimmten Teil dieser Wirklichkeit widerspiegelt, wesentliche Faktoren des Wirtschaftens aber ausblendet und übersieht“ (Hiss 2015, S. 15). Der tatsächliche Ressourcenverbrauch, die als externe Effekte ausgelagerten Folgen für die Umwelt, viele Ausgaben für werterhaltende bzw. wertsteigernde Maßnahmen werden über die Buchhaltung nicht internalisiert. Mit der Folge, dass die Schäden an der Natur im Zeitablauf zurückkehren und zwar in höheren Preisen und steigenden Steuern (vgl. ebd., S. 16). Wer den Nachhaltigkeitsbegriff aufteilt in Ökologie, Soziales und Ökonomie ist bereits einem Denkfehler erlegen. Genau genommen fallen diese Begriffe nämlich ineinander. Wessen Verhalten ökologisch oder sozial falsch ist, dessen Verhalten ist zugleich ökonomisch

falsch, da es unglaubliche Risiken und Kosten in sich birgt. Die Kernfrage nachhaltig richtigen Handelns ist daher nicht außerökonomisch zu stellen, sondern innerökonomisch. Heute ist derjenige Unternehmer der Dumme, der nachhaltig wirtschaften möchte und deshalb die Kosten wirtschaftlicher Schäden und Risiken internalisiert, anstatt diese – wie es üblich ist – zu externalisieren. Nachhaltiges Wirtschaften funktioniert nur dann, wenn die ökologischen und sozialen Kosten exakt in dem Moment ihrer Entstehung im Gesamtkalkül berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 21 ff.).

Das System der Geschäftsbuchführung ist so konstruiert, dass ein möglichst geringer Marktpreis bei den Aufwendungen zu einem besseren Betriebsergebnis führt. Daher ist es durchaus sinnvoll, Lebensmittel in großen Mengen über weite Strecken zu transportieren, anstatt kleinere Mengen regional zu versenden. Es steigert den Gewinn, billige Arbeitskräfte aus dem Ausland saisonal anzustellen, anstatt in die teurere heimische Ausbildung und Übernahme zu investieren. Die damit einhergehenden Risiken für die Umwelt oder das Fehlen wichtiger Investitionen in die kommende Generation werden nicht erfasst. Denn das rechnet sich nicht. Nach dem derzeitigen System kann es niemandem verübelt werden, sich entgegen einer wirklichen Nachhaltigkeit zu verhalten. Doch dazu später mehr.

Häufig wird der Kritik an einer falschen Wirtschaftsweise damit begegnet, dass es doch die Konsumenten seien, die mit ihrer Nachfrage die billigen (billigsten) Produkte fordern. Damit gibt sich Hiss nicht zufrieden. Denn würden alle Anbieter bei ihrer Preiskalkulation objektiv richtig rechnen, wäre eine derartige Unterbietungsschlacht und Billigproduktion nicht möglich (vgl. ebd., S. 24). Doch der Ruf nach „billig, billig, billig“ ist nicht mehr so populär wie noch vor geraumer Zeit; auch wenn er immer noch das meiste übertönt. Die Zahl derer, die sich für die Hintergründe der Beschaffenheit der Produkte interessieren, wächst. Hiss spricht dies nicht an, aber die sogenannten Solidarischen Landwirtschaften sprießen derzeit wie Pilze aus dem Boden. Die Menschen wollen wieder Regionalität, Transparenz, Beziehung. Das hat nichts mit einer romantischen Verklärung zu tun. Vielmehr werden hier negative externe Effekte im Produktionsprozess berücksichtigt und Werterhaltung denn Wertzerstörung betrieben. Genau genommen ist eine vorausschauende nachhaltige Wirtschaftsweise die einzige Möglichkeit, zukünftige Risiken zu minimieren und den Raubbau der Ressourcen zu stoppen. Doch hierfür ist die Geschäftsbuchführung nicht ausgelegt, sondern befeuert viel mehr ein auf den kurzfristigen Erfolg konzentriertes Wirtschaften.

2 Was ist zu tun?

Die Finanzbuchhaltung wäre ein geeignetes Instrument um die wahren Nachhaltigkeitsprozesse zu erfassen. Auch deshalb muss eine Veränderung hin zu nachhaltigem Wirtschaften über die Anpassung der Finanzbuchführung geschehen, weil diese mit ihren Abstraktionsprozessen erhebliche Auswirkungen auf das tägliche Wirtschaften hat. Handeln, das sich bilanziell auswirkt, ist jenes, was für Unternehmer ausschlaggebend ist; etwas pointiert gesprochen.

Heute besteht das Problem, dass die meisten wichtigen Effekte kein eigenes Konto besitzen und damit in der Buchfüh-

rung überhaupt nicht auftauchen. Was nicht im Kontenplan steht, fällt durchs Raster und führt damit zu einer falschen Sicht auf die unternehmerische Welt. Besonders frappant ist das bei landwirtschaftlichen Betrieben, die sich der allgemeinen Buchhaltungsmethodik unterordnen. Um den tatsächlichen Verzehr oder den Aufbau von Vermögenswerten erfassen zu können, muss die Buchhaltung in die Lage versetzt werden, Energieherkunft, Biodiversität, Bodenfruchtbarkeit und Versorgungssicherheit als eigenständige ökonomische Werte bilanziell greifbar zu machen.

Die Unzulänglichkeit der momentanen Methode zeigt sich bereits darin, dass sie nur die Transformation von Natur- und Humankapital in Finanzkapital erfassen kann, nicht anders herum. Dabei wandeln Fortbildungen Geld in Humankapital. Genauso wie die Fruchtbarmachung von Boden heute als Aufwand gebucht und damit unterschlagen wird, dass hier auch ein Ertrag, ein Vermögenswert entstanden ist. Hinzu kommt, dass die Begriffe Gewinn und Verlust heute verkürzt verstanden und lediglich in Verbindung mit Geld gedacht werden (vgl. ebd., S. 43 ff.).

Nachhaltigkeitsberichte und die Balanced-Score-Card sind für Hiss zwar erste Schritte in die richtige Richtung, aber ein Fortschritt wird erst dann vorhanden sein, wenn die dort erfassten Punkte bilanzierfähig werden, sie also eine geldwerte Bewertung erhalten. Dies setzt eine erweiterte Betrachtung unternehmerischer Tätigkeiten voraus. Wer junge Menschen ausbildet oder in pädagogische Projekte investiert, der hat nicht nur einen Aufwand. Zugleich schafft er Vermögenswerte die sich auf der Ertragsseite wiederfinden müssen. Wer hingegen billige Saisonarbeitskräfte einsetzt, der sorgt für einen Verlust an lokalem Fähigkeiten-Kapital (vgl. ebd., S. 77 ff.). Verwendet ein Landwirt samenfeste Pflanzen, ist er unabhängig, da er selbst für genügend neue Samen sorgen kann. Verwendet ein Landwirt Hybridpflanzen, ist ihm diese autarke Bewirtschaftung unmöglich, da er Jahr für Jahr aufs Neue Saatgut aus überregionalen Großstrukturen beziehen muss. Dieses Saatgut ist zwar billiger, die Abhängigkeit des Landwirts macht ihn aber auch anfällig für Ausfallrisiken auf dem Weltmarkt. Es entspricht nur einer ökonomischen Rationalität, dass der autarke Landwirt bilanziell anders zu bewerten ist. Unabhängigkeit und geringere Risikowirtschaft haben einen ganz realen ökonomischen Wert.

Hiss ist sich durchaus bewusst, welche Schwierigkeiten eine derartige Bewertung mit sich bringt. Wie erfasst man den Wert an Biodiversität, den Aufbau an Bodenfruchtbarkeit und welchen geldwerten Betrag kann man für die Ausbildung von Mitarbeitern ansetzen? Diese Bereiche müssen aber erfasst werden. Ansonsten bleibt man in alten Denkstrukturen verharren, in der es wirtschaftlich ist, den Boden mittels Monokulturen auszulagern, was zwar kurzfristige Gewinne aber langfristig auch teure Schäden evoziert. Für Unternehmer, die die etablierte Buchführungsmethodik verwenden, ist es ein Unding, Kapital (Boden) brach liegen zu lassen, da es nicht produktiv eingesetzt wird. Die neue Sichtweise ermöglicht es, die Ruhe- und Aufbauphasen von landwirtschaftlichen Flächen als nachhaltige Sicherung der Produktivität zu erfassen (vgl. ebd., S. 79 ff.). Dabei ist es nicht ohne, für etwas einen Wert anzusetzen, für das es keinen Markt gibt. Dabei müssen aber auch solche Leistungen in der Bilanz erscheinen, die für ein tragfähiges Langzeitkonzept im Sinne der Werterhaltung erstellt wurden. So gibt es

Regionen, die bei der Bewertung bisher nicht-bilanzierfähiger Vermögenswerte erste Lösungsmöglichkeiten fanden. So gab es in Österreich bereits Modellprojekte in denen sich Landwirte und Hoteliers zusammenfanden. Beide waren sich darin einig, dass die Landwirtschaft einen erheblichen Anteil trägt an der Erhaltung der kulturellen Vielfalt und Schönheit der Landschaft, was eben auch der Tourismusbranche zugutekommt. Daher war es nur folgerichtig, dass dieser Wert gemeinsam erfasst und die Landwirte für ihre Arbeit von den Hotels entschädigt wurden (vgl. ebd., S. 83).

In medias res

Anstatt den Wert einer landwirtschaftlichen Fläche mit Anschaffungskosten bzw. später mit dem Veräußerungswert zu bilanzieren, sollte eine Wertermittlung häufiger (jährlich) stattfinden. Schließlich findet ein Wertverlust auch dann statt, wenn das Grundstück zwar nicht verkauft, seine Ertragskraft aber heruntergewirtschaftet wird. Erhaltungsmaßnahmen sind heute für die Bodenfruchtbarkeit kein Kriterium (allenfalls als Aufwand). Dabei beeinflussen sie den Bodenwert ungemein. Nicht zuletzt wird ein Gewinn oder Verlust bisher nur einzelunternehmerisch gesehen. Dabei haben beide Resultate durchaus einen Charakter, der die Allgemeinheit tangiert. Daher fordert Hiss eine Verknüpfung von nachhaltigem Wirtschaften mit der betrieblichen Rechnung.

Um eine Internalisierung zu realisieren, bedarf es vier Grundbedingungen (vgl. ebd., S. 86 ff.):

1. Die Anerkennung von sozialen und ökologischen Leistungen als betriebswirtschaftliche Faktoren.
2. Die Erweiterung des Erfassungsinstrumentariums für soziale und ökologische Erträge und Kosten.
3. Die monetäre Wertsetzung für bestimmte Leistungen.
4. Die Berücksichtigung sozialer und ökologischer Inwertsetzungen in der Bilanz.

Um eine Internalisierung zu verwirklichen, schlägt Hiss diverse Möglichkeiten vor: Neben einer verpflichtenden Internalisierung, um das Trittbrettfahrer-Problem zu umgehen, einer (unflexiblen) Ausgleichszahlung durch den Staat, über eine Risikohaftung in Kombination mit einer Rückstellungspflichten für Betriebe die wenig auf langfristige Erhaltung setzen, hin zu Versicherungen, Zuschreibungen wie Abschreibungen und dem Handeln von Zertifikaten, diskutiert Hiss auch mögliche Steuern als Anreizsystem, Ausgleichfonds auf regionaler Ebene sowie ordnungspolitische Maßnahmen (vgl. ebd., S. 87 ff.).

Damit die Bilanz ein aussagefähiges Bild der wirtschaftlichen Realität liefert, braucht es geeignete Indikatoren. Durch sie erst ist in ein Unternehmen in der Lage, alle relevanten Informationen zu erfassen. Durch sie erst ist es Außenstehenden möglich, die Unternehmen hinsichtlich ihrer Bestrebungen um Nachhaltigkeit zu analysieren. Damit würde zugleich ein neuer Wettbewerb entstehen. Unterm Strich sind es drei Stufen, die es anzugehen gilt. Die bestehenden Konten müssen ausdifferenziert werden (Stufe 1). Aus dem Sammelkonto Personalkosten müssen mehrere werden: Löhne für Betriebsleiter, für Meister, für Gehilfen, für Auszubildende, für Ungelernte, für Saisonarbeitskräfte. Das Sammelkonto Energie muss aufgeteilt

werden, damit aus der Buchführung ersichtlich ist, woher die Energie kommt. Auch muss bei den Transportkosten fortan zu erkennen sein, in welchem Umkreis diese angefallen sind (z. B.: kleiner 50 km, 50 bis 100 km, größer 100 km).

Nach erfolgter Ausdifferenzierung bestehender Konten müssen neue Wertkonten erschaffen werden (Stufe 2). Gelten Personal- und Sachausgaben heute als Aufwendungen, müssen sie auch als Erträge ihren Niederschlag finden. So beispielsweise im selbst geschaffenen Wert der Bodenfruchtbarkeit.

Wurde der Kontenplan erweitert, um die entsprechenden Finanzwerte zu erfassen, lässt sich daraus die Gewinn- und Verlust-Rechnung nach bekanntem Schema ableiten. Mittel- bis langfristig wird dies für Hiss zu einem veränderten Wirtschaften führen. Jetzt würde sich die langfristige Erhaltung der Ressourcen auch finanziell lohnen. Es würde sich ein vielfältiges Wirtschaften einstellen. Gerade kurze Transportwege würde dann mehr Gewinn verursachen. Der Aufbau der Bodenfruchtbarkeit, die Ausbildung junger Menschen würde auf einmal zu einem lukrativen Geschäft, da durch diese Tätigkeiten das Betriebsvermögen steigen würde. All dies ist kein Versuch, eine artifizielle Realität zu erschaffen, um dem Wunsch nach Nachhaltigkeit zu entsprechen. Vielmehr werden auf diese Weise echte alltäglich-ökonomische Tätigkeiten erfasst, die bislang nicht gesehen wurden. Dies entspricht einem ökonomischen Realismus. Es ist dringend nötig, dass realökonomische Vorgänge in die Buchführung eingepflegt werden (vgl. ebd., S. 98 ff.).

Realitätsbezug und Pointierung

Hiss ist sich der Aufgabe und den Anstrengungen bewusst, die eine solche Reform mit sich bringen würde. Gleichwohl finden seine Forderungen nicht im luftleeren Raum statt. Viele Institutionen arbeiten bereits an einer erweiterten Unternehmensbilanz. „Dazu zählen die großen Wirtschaftsprüfungsgesellschaften genauso wie einige Hochschulen, Unternehmen und Nichtregierungsorganisationen“ (ebd. S. 112). Auch die Deutsche Landwirtschaftsgesellschaft DLG, das Forschungsinstitut für biologischen Landbau FiBL und die sozial-ökologische Berichterstattung der Regionalwert AG (deren Vorstand Hiss ist), arbeiten an derlei Methoden. International geht die Global Reporting Initiative GRI in diese Richtung. Für die kommenden Jahre sind Forschungsprojekte in Zusammenarbeit mit Hochschulwissenschaftlern geplant. Hier bewegt sich also etwas. Doch wird all dies vergebene Liebesmühe sein, wenn die Gesetzgebung nicht ihrer Pflicht nachkommt. Zwar trat mit dem 01.01.2017 eine neue EU-Richtlinie in Kraft, gemäß derer große Unternehmen verpflichtet sind Rechenschaft abzulegen über soziale und ökologische Entscheidungen, doch ist das für Hiss zu wenig, da die Umsetzungen der Richtlinien zu wenig bilanzwirksam sind (vgl. ebd., S. 114 f.).

Es stimmt, dass sich Unternehmer an der Frage orientieren müssen, ob sich etwas rechnet. „Nur müssen wir dafür sorgen, dass die Rechnung stimmt, und dies ist gegenwärtig noch nicht der Fall. Der Schlüssel zur richtigen Rechnung ist die Erweiterung der betrieblichen Buchhaltung als dem entscheidenden Instrument zur Vermessung der wirtschaftlichen Prozesse in den Unternehmen. Diese umfassende Vermessung ist die Grundlage dafür, dass die realen Vorgänge überhaupt sichtbar und anhand von Daten abstrakt erfasst werden können. Auf der

Basis der dadurch erhaltenen umfangreichen Informationen können dann die Wertfeststellungen über Gewinn und Verlust, Erfolg und Risiko eines Geschäftsjahres getroffen werden. [...] Mit der Synthese von ökonomischer Rechnung und ökologischer und sozialer Vorsorgeleistung in der betriebswirtschaftlichen Kalkulation hebt sich der bestehende Widerspruch auf, dass mit wirklicher und ernsthafter Zukunftssicherung weniger Geld zu verdienen ist als mit dem Raubbau an den natürlichen Ressourcen. Die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Synthese ist die Einsicht, dass immer und überall, wo gewirtschaftet wird, positive und negative Effekte und Wirkungen auf die natürlichen Grundlagen und sozialen Werte ausgelöst werden. [...] Denn was ist ein Unternehmensgewinn realiter wert, wenn gleichzeitig Risiken, Schäden und Kosten entstanden sind, die vielleicht den falsch errechneten Gewinn übersteigen? Nichts“ (ebd., S. 117 f.).

3 Bedeutung für die Unterrichtspraxis?

Den Zahlen hing schon immer der idealistische Charme an, objektiv zu sein. Daher wirkt eine GuV-Rechnung, eine Bilanz und ein Jahresabschluss ja auch wie ein seriöses Instrument, um die Welt des Unternehmens abzubilden. Dabei ist das System der Finanzbuchführung hochgradig artifiziell, da es nur erfassen kann, was im Vorfeld definiert wurde. Der Kontenplan ist der Filter, der Informationen abschöpft oder durchlässt. Was er nicht „kennt“, lässt er ungesehen passieren. Allein die Tatsache, dass sich das Bilanzrecht in einer „Nacht- und Nebelaktion“ ändern lässt, zeigt die Konstruiertheit der Bilanzsysteme. Die Art der zugrundeliegenden Vorgaben über die Handhabung von Preisschwankungen entscheidet das vermeintliche Betriebsergebnis. Für Prof. KARLHEINZ KÜTING vom Institut für Wirtschaftsprüfung an der Universität Saarland müssen die meisten Bilanzen auf Grund der geänderten Vorgaben als geschönt verstanden werden. So können gemäß dem Fair-Value-Konzept Gewinne und Verluste nun ganz unterschiedlich behandelt werden. Nicht weil dies objektiver wäre, sondern einfach, weil die Bilanzregeln dies erlauben. Auf diese Weise konnte die West-LB durch die Umbewertung ihrer Anlagen ihren Gewinn um 150 Mio. EUR erhöhen. Die Deutsche Bank konnte aus einem Verlust von 431 Mio. EUR einen Gewinn von 414 Mio. EUR in die Bücher schreiben und die Hypo Vereinsbank konnte aus einem Minus von 539 Mio. EUR einen Gewinn von 160 Mio. EUR entstehen lassen (vgl. PLUSMINUS 2008).

Natürlich sind Buchführungssysteme und Bilanzierungsregeln etwas Künstliches. Das ist ja auch überhaupt nicht das Problem. Essentiell ist es aber, dies zu verstehen. Nur so erliegt man nicht dem Irrglauben, sich objektiven ökonomischen Realitäten gegenüberzusetzen, studiert man eine Bilanz. Die Objektivität besteht nur innerhalb des Systems selbst, indem alle dieselben möglichen Vorgaben verwenden. Nach außen hin existiert diese Objektivität aber nicht, wie spätestens seit der Lektüre von Hiss klar geworden sein sollte. Es ist gerade dieser Glaube, eine vom System unabhängige objektive ökonomische Realität vor sich zu haben, den es auch im Unterricht zu thematisieren gilt. So sieht auch CLAUS MATHES mit Bezug auf NEUMEIER, dass man sich als Lehrender durchaus die Frage stellen muss, was Schülerinnen und Schüler wissen müssen, um ihre Aufgaben nicht nur als künftige Kaufleute sondern auch als mündige Staatsbürger erfüllen zu können. Es

geht nicht nur darum, die kaufmännischen Rechenarten zu beherrschen, sondern auch um die Frage, inwiefern diese kaufmännischen Rechenarten den Schülerinnen und Schülern helfen, ihr privates Leben zu beurteilen (vgl. MATHES 2006, S. 142). Auf einer basalen Ebene ist es schwierig, kaufmännische Buchführungsregeln und das private Leben in Verbindung zu bringen. Geht es aber um geistige Unabhängigkeit, kognitive Möglichkeiten und Weltbilder, gehen diese beiden Bereiche doch eine Liaison ein. Bespricht man diese Thematik, verlässt man den einfach zu verstehenden Bereich und begibt sich auf ein Terrain, das nicht leicht zu begehen ist. Daher werden Gespräche hierüber gerade in der gymnasialen Oberstufe eine Relevanz entwickeln können. Ob diese Thematik als Vergabe für eine „Gleichwertige Feststellung von Schülerleistungen“ (GFS) geeignet ist, müsste überlegt werden. Ein wunderbarer Nebeneffekt könnte sein, dass durch die Besprechung dieses Themenkomplexes das vorherrschende Bild von einer trockenen, verstaubten und bisweilen langweiligen Buchführung erste Risse bekommt.

Wie wichtig es ist, dieses Thema auch anzusprechen, zeigt sich bereits, wenn man die HISS'schen Ausführungen zur Finanzbuchhaltung mit dem unternehmerischen Zielsystem verbindet. Hierin gehen nämlich soziale, ökologische und ökonomische Ziele nicht immer Hand in Hand. Diese Sicht ist im etablierten System richtig. Aber eben nicht, weil sie objektiv richtig wäre, sondern weil sie durch das Geschäftsbuchführungssystem dermaßen geartet ist. Durch die HISS'schen Refor-

men gehen auf einmal Ziele Hand in Hand, die sich bisher unvereinbar gegenüberstanden haben. Und wenn man davon überzeugt ist, dass die Investitionen in Mitarbeiter, die Revitalisierung des landwirtschaftlichen Bodens und die Bereitschaft, sich auf eine umweltschonende Energieversorgung zu konzentrieren einen tatsächlichen ökonomischen Wert haben, dann ist die HISS'sche Sicht auf die Welt der Wirtschaft richtig(er), – wahr(er). Sie ist und bleibt ebenfalls konstruiert, das liegt in der Natur der Sache. Aber diese neue Konstruktion mag real(er) sein, da umfassender und präziser. Vielleicht ist das der Grund, weshalb die Landesregierung von Baden-Württemberg HISS als „Übermorgenmacher“ betitelte.

Literatur:

HISS, Christian (2015): Richtig rechnen! Durch die Refom der Finanzbuchhaltung zur ökologisch-ökonomischen Wende. München. Oekom Verlag.

MATHES, Claus (2006): Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre. 4., überarbeitete Auflage. Haan-Gruiten. Europa-Lehrmittel Verlag.

PLUSMINUS (2008): Bilanzwunder – Wie die Banken ihre Bilanzen frisieren. Sendung vom 25.11.2008. (Online: <https://www.youtube.com/watch?v=NmAtm7cvdo>, zugegriffen am: 16.02.2017).

SCHULZ, Volker (2006): Basiswissen Rechnungswesen. Buchführung, Bilanzierung, Kostenrechnung, Controlling. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. München. dtv.



13. Frauenpolitische Fachtagung der dbb bundesfrauenvertretung

„Leistung ist keine Frage des Geschlechts“

Um mehr Berufsnachwuchs zu gewinnen, muss der öffentliche Dienst verstärkt auf einen Wandel der Führungskultur hinarbeiten. Das sagte der dbb Bundesvorsitzende KLAUS DAUERSTÄDT zum Auftakt der 13. Frauenpolitischen Fachtagung der dbb bundesfrauenvertretung am 11. Mai 2017. Die Veranstaltung in Berlin stand unter dem Motto „Frauen 4.0 – Diskriminierungsfreies Fortkommen im öffentlichen Dienst – Jetzt umdenken!“.

„Der öffentliche Dienst beklagt einen massiven Fachkräftemangel. Vor diesem Hintergrund wird besonders um junge, gut ausgebildete Frauen geworben, die die Lücke stopfen sollen. Allerdings steht diesen Bemühungen ein überholtes Beurteilungs- und Beförderungswesen entgegen. Es verpasst den jungen Frauen, wenn sie für die Familie zeitweise zurückstecken, einen linken Haken und verschiebt sie dauerhaft aufs berufliche Abstellgleis“, kritisierte DAUERSTÄDT. „Hier muss die Politik dringend handeln.“

Der dbb Chef verwies in diesem Zusammenhang auch auf die aktuelle Situation im Landesdienst Nordrhein-Westfalens. Dort sollen Frauen seit dem 1. Juli 2016 bei einer „im wesentlichen gleichen Eignung“ im Vergleich zu männlichen Konkurrenten bevorzugt befördert werden, was jedoch juristisch umstritten ist. Vor solchen Rechtsunsicherheiten hatte der zuständige dbb Landesbund bereits im Vorfeld gewarnt. „Der politische Wille, Frauen in Spitzenpositionen zu befördern, stößt an die Grenzen eines verkrusteten, über viele Jahre gewachsenen Verfahrens.“ Gleichzeitig werde deutlich, wie wichtig es sei, mit den Beschäftigten in Dialog über eine zukunftsfähige Neugestaltung der Beförderungs- und Beurteilungspraxis zu kommen und zu bleiben. „Denn Leistung ist keine Frage des Geschlechts“, stellte DAUERSTÄDT fest.

Die Vorsitzende der dbb bundesfrauenvertretung HELENE WILDFEUER verwies in Ihrer Auftaktrede auf die gesetzlichen Regelungen, die geschlechterbedingte Diskriminierung bei der dienstlichen Beurteilung grundsätzlich verbieten. „Würden die gesetzlichen Vorgaben konsequent umgesetzt, so müssten Frauen gleiche Aufstiegs- und Karrierechancen wie Männer haben und Teilzeitkräfte dieselben wie Vollzeitkräfte. Eine geschlechterbedingte Lohnlücke dürfte es im öffentlichen Dienst eigentlich gar nicht geben. Fakt sind hier aber sechs Prozent!“ (...)

dbb-aktuell 17 vom 17.05.2017

BA**Der Arbeitsmarkt im April 2017****Gute Entwicklung setzt sich fort**

„Mit der anhaltenden Frühjahrsbelegung ist die Zahl der arbeitslosen Menschen im April erneut deutlich gesunken. Die gute Entwicklung am Arbeitsmarkt setzt sich damit fort.“, sagte der Vorstandsvorsitzende der Bundesagentur für Arbeit (BA), Detlef Scheele, heute anlässlich der monatlichen Pressekonferenz in Nürnberg.

- Arbeitslosenzahl im April: -93.000 auf 2.569.000
- Arbeitslosenzahl im Vorjahresvergleich: -175.000
- Arbeitslosenquote gegenüber Vormonat: -0,2 Prozentpunkte auf 5,8 Prozent

Arbeitslosigkeit, Unterbeschäftigung und Erwerbslosigkeit

Die Zahl der arbeitslosen Menschen hat von März auf April um 93.000 auf 2.569.000 abgenommen. Im Durchschnitt der letzten drei Jahre ist die Arbeitslosigkeit im April um 100.000 gesunken. Saisonbereinigt ergibt sich ein Rückgang von 15.000 im Vergleich zum Vormonat. Gegenüber dem Vorjahr waren 175.000 weniger Menschen arbeitslos gemeldet.

Die Unterbeschäftigung, die auch Personen in entlastenden arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen und in kurzfristiger Arbeitsunfähigkeit mitzählt, hat sich saisonbereinigt nicht verändert. Insgesamt belief sich die Unterbeschäftigung im April 2017 auf 3.603.000 Personen. Das waren 8.000 mehr als vor einem Jahr. Der Anstieg ist darauf zurückzuführen, dass die Entlastung durch Arbeitsmarktpolitik insbesondere für geflüchtete Menschen gegenüber dem Vorjahr ausgeweitet wurde.

Die nach dem ILO-Erwerbskonzept vom Statistischen Bundesamt ermittelte Erwerbslosigkeit belief sich im März auf 1,70 Millionen und die Erwerbslosenquote auf 4,0 Prozent. (...)

Die Kräfte nachfrage wächst auf hohem Niveau dynamisch weiter. Im April waren 706.000 Arbeitsstellen bei der BA gemeldet, 66.000 mehr als vor einem Jahr. Saisonbereinigt hat sich die Nachfrage gegenüber dem Vormonat um 10.000 erhöht. Der Stellenindex der Bundesagentur für Arbeit (BA-X) – ein Indikator für die

Nachfrage nach Arbeitskräften in Deutschland – stieg im April 2017 um 3 auf 231 Punkte. Auch im Vorjahresvergleich fällt der Abstand mit einem Plus von 20 Punkten weiterhin sehr deutlich aus. (...)

Die Situation am Ausbildungsmarkt zeigt sich im Beratungsjahr 2016/17 stabil. Von Oktober 2016 bis April 2017 meldeten sich bei den Agenturen für Arbeit und den Jobcentern 443.000 Bewerber für eine Ausbildungsstelle. Das waren 4.000 mehr als im Vorjahreszeitraum. Gleichzeitig waren 463.000 Ausbildungsstellen gemeldet, ebenfalls 4.000 mehr als vor einem Jahr. Am häufigsten wurden Ausbildungsstellen angeboten für angehende Kaufleute im Einzelhandel (28.000), Verkäuferinnen und Verkäufer (19.900) und Kaufleute für Büromanagement (18.900). Wie in den Vorjahren zeigen sich auch 2016/17 regionale, berufsfachliche und qualifikatorische Disparitäten, die den Ausgleich von Angebot und Nachfrage erheblich erschweren. Der Ausbildungsmarkt ist im April aber noch deutlich in Bewegung. Deshalb ist es für eine fundierte Bewertung zu früh.

Unentdeckte Wunschberufe – der Girls'Day und Boys'Day 2017

Michaela wird Mechatronikerin, Stephan macht eine Ausbildung zum Altenpfleger. Warum auch nicht? Seit 2001 gibt es den Girls'Day, später ist der Boys'Day hinzugekommen.

Allein am Girls'Day haben bis jetzt circa 1,7 Millionen Mädchen teilgenommen. An diesem Tag öffnen Betriebe und Unternehmen für junge Frauen ihre Türen: Mädchen schnuppern in Berufe aus Technik und Informatik, aus Ingenieur- und Naturwissenschaften und erleben Handwerk hautnah. Junge Männer erproben sich am Boys'Day in den Bereichen Pädagogik, Soziales, Erziehung, Pflege sowie medizinische Versorgung. Am 27. April, dem bundesweiten Girls'Day und Boys'Day 2017, engagiert sich die Bundesagentur für Arbeit (BA) mit zahlreichen Aktionen. So öffnet zum Beispiel das IT-Systemhaus der BA, welches für den Betrieb und die Weiterentwicklung einer

der größten IT-Landschaften Deutschlands verantwortlich ist, seine Türen. Insgesamt 17 junge Mädchen werden diese Chance nutzen und unter Anleitung von Auszubildenden und Fachausbildern des IT-Systemhauses eine eigene Website programmieren. Außerdem lernen die Schülerinnen, aus welchen Teilen einer der 160.000 Computer der BA besteht und bauen ihn selbst zusammen.

Die Jugendlichen haben die Chance, in ihnen schlummernde Talente und neue Berufsfelder zu entdecken.

Detlef Scheele, Vorstandsvorsitzender der Bundesagentur für Arbeit: „Eine gute und nachhaltige Berufs- und Studienwahl ist entscheidend für einen erfolgreichen Einstieg ins Erwerbsleben. Gute berufliche Bildung schützt außerdem wirksam vor Arbeitslosigkeit. Wir wollen die Jugendlichen künftig bei diesem richtungsweisenden Prozess noch besser unterstützen: Wir beginnen mit unserem Beratungsangebot bereits in den achten Klassen an allen allgemeinbildenden Schulen, in den 12. Klassen der gymnasialen Oberstufen und an den berufsbildenden Schulen. Außerdem engagieren wir uns aktiv in der „Nationalen Kooperation für eine klischeefreie Beratung“ von jungen Menschen – für eine Berufswahlentscheidung frei von Geschlechterklischees.“

Auch die Eltern sollen am Girls'Day und Boys'Day ermuntert werden, gemeinsam mit ihrer Tochter oder ihrem Sohn über Berufe nachzudenken, die sie vorher noch nicht in Betracht gezogen haben.

BIBB**Ausbildungschancen junger Migranten und Migrantinnen sinken wieder****BIBB-Analyse zur Entwicklung 2004 bis 2016**

Die Suche nach einem Ausbildungsplatz ist für junge Migrantinnen und Migranten in den Jahren 2004 bis 2016 deutlich weniger erfolgreich gewesen als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Nur 29 % der Ausbildungsstellenbewerber/-innen mit Migrationshintergrund sind 2016 in eine duale Berufsausbildung eingemündet, gegenüber 47 % der Bewerber/-innen ohne Migrationshintergrund. In den Jahren

2010 und 2012 lagen die Einmündungsquoten der jungen Migranten und Migrantinnen mit 35 % noch deutlich höher. 2016 sind sie auf den sehr niedrigen Stand von 2004 zurückgefallen. Dies zeigt eine aktuelle Analyse des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) auf Basis von Befragungen ausbildungsreifer Jugendlicher, die bei der BA als Bewerber/-innen um einen Ausbildungsplatz gemeldet waren (BA/BIBB-Bewerberbefragungen 2004 bis 2016).

Bewerber/-innen mit Migrationshintergrund wiesen in den Jahren 2004 bis 2016 im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund zwar auch immer deutlich niedrigere allgemeinbildende Schulabschlüsse auf. Ihre schlechteren Einmündungschancen können jedoch keinesfalls allein auf ihre geringeren schulischen Qualifikationen zurückgeführt werden. So sind junge Migrantinnen und Migranten selbst bei gleichem Schulabschluss immer viel seltener in eine duale Ausbildung eingemündet. Im Jahr 2016 haben sie sogar bei Vorliegen einer Studienberechtigung nicht so häufig einen Ausbildungsplatz gefunden wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund mit Hauptschulabschluss.

Innerhalb der Gruppe der Bewerber/-innen mit Migrationshintergrund gibt es nochmals große Unterschiede je nach ihrer Herkunftsregion: So ist es insbesondere für Jugendliche, deren Familien aus der Türkei oder arabischen Staaten stammen, besonders schwer, eine Ausbildungsstelle zu finden. Im Jahr 2016 mündeten nur 22 % der Bewerber/-innen türkisch-arabischer Herkunft in eine duale Ausbildung ein. Demgegenüber waren 30% der Jugendlichen mit Herkunft aus osteuropäischen Staaten beziehungsweise der Gemeinschaft unabhängiger Staaten (GUS) und 27 % derjenigen mit südeuropäischer Herkunft bei der Ausbildungssuche erfolgreich.

Im Jahr 2016 bemühten sich die Bewerber/-innen mit Migrationshintergrund größtenteils sehr intensiv um einen Ausbildungsplatz. Sie erkundigten sich häufig bei Betrieben nach Ausbildungsangeboten, verschickten viele schriftliche Bewerbungen, oft für eine Reihe unterschiedlicher Berufe. Jedoch wurden sie deutlich seltener zu Vorstellungsgesprächen oder betrieblichen Einstellungstests eingeladen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Insgesamt hat sich Gruppe der Bewerber/-innen mit Migrationshinter-

grund im Zeitraum von 2004 bis 2016 deutlich verändert. Zunehmend sind die jungen Migrantinnen und Migranten bereits in Deutschland geboren, im Jahr 2016 traf dies auf 65 % zu. Immer häufiger haben sie Deutsch als erste Sprache im Kindesalter gelernt, 2016 war für 67 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund Deutsch eine Muttersprache. Auch besitzen sie zunehmend die deutsche Staatsangehörigkeit, 2016 zu 60 %. (...)

Mehr Englisch, mehr Sicherheit, mehr Service

Kaufmännische Berufe im Luftverkehr modernisiert

Die beiden kaufmännischen Ausbildungsberufe im Luftverkehr – „Luftverkehrskaufleute“ und „Servicekaufleute im Luftverkehr“ – starten neu durch. Gemeinsam mit den Sozialpartnern und Sachverständigen aus der betrieblichen Praxis hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Auftrag der Bundesregierung die Berufsausbildungen grundlegend modernisiert. Sie bilden nun eine Berufsgruppe, bleiben aber eigenständig.

Erhebliche Änderungen gibt es insbesondere bei den Luftverkehrskaufleuten: Ihre Tätigkeiten beziehen sich mit modernisierten Ausbildungsinhalten weiterhin auf das kaufmännische „Back-office“, wie Controlling, Marketing, Vertrieb, Einkauf und Personal. Jedoch wird auch der Steuerung rund um die Terminalprozesse Rechnung getragen. Die Ausbildung der Servicekaufleute im Luftverkehr zielt dagegen in erster Linie auf Kundenberatung und Serviceorientierung ab. So ermitteln sie für Kunden Flugpreise, verkaufen Flugscheine oder schreiben diese um, nehmen Erstattungen vor und bieten diverse Zusatzleistungen an.

In beiden Ausbildungen erhalten künftig Englischkenntnisse eine zentrale Bedeutung. Dies wird in den modernisierten Ausbildungsordnungen ausdrücklich thematisiert. Daneben gibt es eine stärkere Betonung von Luftsicherheitsaspekten, zum Beispiel durch veränderte Vorgaben zur betrieblichen Sicherheit und zur Abwehr äußerer Gefahren. Auch die Prüfungsanforderungen ändern sich: So gilt bei den Luftverkehrskaufleuten künftig die gestreckte Abschlussprüfung – mit abschlussrelevanten Prüfungen bereits in der Mitte des zweiten Ausbildungsjahres.

Servicekaufleute im Luftverkehr behalten hingegen die klassische Form von Zwischen- und Abschlussprüfung bei, da sich diese hier in der Vergangenheit gut bewährt hat. (...)

Nach der Ausbildung bieten die kaufmännischen Luftverkehrsberufe verschiedene Möglichkeiten der Weiterbildung, beispielsweise zum/zur Fachwirt/-in für Güterverkehr und Logistik, Fachwirt/-in für Personenverkehr und Mobilität oder Tourismusfachwirt/-in.

Die jetzt modernisierten Ausbildungsordnungen für den betrieblichen Teil und die darauf abgestimmten Rahmenlehrpläne für den schulischen Teil der Ausbildungen treten zum 1. August 2017 in Kraft und lösen die bestehenden Ausbildungsregelungen ab. (...)

Die Ausbildungen werden im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) auf Niveaustufe 4 verortet. Diese Einordnung hilft Fachkräften und ausländischen Arbeitgebern bei der Bewertung der Qualität der Ausbildung im Rahmen von Bewerbungsverfahren.

Nicht immer nur reine Männersache

BIBB-Analyse zu Männern und Frauen in technischen Ausbildungsberufen

Trotz zahlreicher Maßnahmen zur Förderung der Ausbildung von Frauen in technischen Berufen konnte ihr Anteil in den letzten mehr als 20 Jahren nicht gesteigert werden. So lag der Anteil im Jahr 2015 mit 12,4 Prozent auf dem Niveau des Jahres 1993. Dies ergibt eine aktuelle Analyse des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zu den Unterschieden zwischen Männern und Frauen in technischen Ausbildungsberufen. Die BIBB-Auswertung wurde aus Anlass des bevorstehenden „Girls‘- und Boys‘Day“ erstellt, der in diesem Jahr am 27. April begangen wird.

Obwohl diese Bilanz zahlenmäßig ernüchternd ausfällt, lohnt dennoch ein genauerer Blick auf die Unterschiede zwischen Männern und Frauen in technischen Ausbildungsberufen. Denn wie die BIBB-Auswertung auf Basis der Berufsbildungsstatistik der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder zeigt: Es gibt durchaus „frauentypische“ Technikberufe, auch wenn es nur wenige sind.

Hierzu zählen zum Beispiel der/die Augenoptiker/-in (Frauenanteil: 72 %), der/die Biologielaborant/-in (66 %), der/die Mediengestalter/-in Digital und Print (60 %), der/die Zahntechniker/-in (60 %) sowie der/die Hörgeräteakustiker/-in (58 %). Der hohe Frauenanteil gerade in diesen Berufen belegt, dass Frauen bei der Wahl eines technischen Ausbildungsberufes mehrheitlich diejenigen mit einer gesundheitstechnischen beziehungsweise kreativen Ausrichtung bevorzugen.

Die überwiegend „männertypischen“ Technikberufe stammen dagegen alle aus dem Produktionssektor. Beispielfür stehen der/die Land- und Baumaschinenmechaniker/-in, der/die Elektroniker/-in, der/die Metallbauer/-in, der/die Informationselektroniker/-in sowie der/die Kfz-Mechatroniker/-in. In diesen Berufen liegt der Männeranteil bei 96 bis 99 Prozent.

Die BIBB-Auswertung weist ferner auf einen „Bildungsvorsprung“ der Frauen gegenüber den Männern hin, denn Frauen verfügen häufig über eine höhere schulische Vorbildung. Liegt der Anteil der Studienberechtigten an der Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im dualen System aktuell bei 27,7 %, so steigt er bei einer geschlechterspezifischen Unterscheidung bei den Frauen auf 34 % an, während der Anteil bei den Männern auf 24 % sinkt. Betrachtet man nur die technischen Berufe, geht die Schere zwischen Männern und Frauen noch weiter auseinander, denn hier liegt der Anteil der Frauen mit Studienberechtigung bei 44 % (Männer: 23 %).

Traditionell befinden sich im System der dualen Berufsausbildung mehr Männer als Frauen (rund 60 zu 40 Prozent), insbesondere weil hier gewerblich-technische Berufe von großer Bedeutung sind. Was die schulische Berufsausbildung in den Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens betrifft, verhält es sich umgekehrt: Sie wird in mehr als drei Viertel aller Fälle von Frauen gewählt.

Automobilkaufleute auf der Überholspur

Modernisierte Ausbildungsordnung tritt am 1. August in Kraft

Digitalisierung, Vernetzung und Elektromobilität beschleunigen das ohnehin bereits hohe Entwicklungs- und Innovationstempo in der Automobilbranche. Moderne Fahrzeuge werden mit neuen

Funktionen und Fahreigenschaften ausgestattet, die die Fahrerinnen und Fahrer in Form vielfältiger Assistenz-Systeme unterstützen. Durch die zunehmende Komplexität der Produkte rückt der Bereich After-Sales im Automobilhandel verstärkt in den Blickpunkt. Die Bedeutung des Internets für den Handel ist stark gestiegen. Auch in den Verkaufsräumen bedient man sich zunehmend digitaler Unterstützung. Dies wirkt sich auf kaufmännische Bereiche wie Marketing und Vertrieb aus. Gemeinsam mit den Sozialpartnern und Sachverständigen aus der betrieblichen Praxis hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) daher im Auftrag der Bundesregierung die Berufsausbildung für Automobilkaufleute auf den neuesten Stand gebracht.

Neu in der modernisierten Ausbildungsordnung ist eine stärkere Einbeziehung verschiedener Bereiche des Betriebs. So wird zum Beispiel die Schnittstellenfunktion der Automobilkaufleute zwischen Vertrieb und Werkstatt hervorgehoben, denn Grundlagenkenntnisse über Werkstattprozesse sowie Fahrzeugtechnologien stellen eine wichtige Basis für alle kaufmännischen Tätigkeiten dar. Weiterhin wird der Bereich Kundendienst und Service durch Aspekte von Kundenmobilität und Nutzung digitaler Informationssysteme angereichert.

Kommunikative Kompetenzen, veränderte rechtliche Rahmenbedingungen, Datenschutz und Datensicherheit erhalten einen höheren Stellenwert. Neu ist ferner eine stärkere Berücksichtigung der Nachhaltigkeit und des Umweltbewusstseins in Form umweltgerechter Entsorgung von Fahrzeugen, Komponenten und Betriebsstoffen.

Die modernisierte Ausbildungsordnung wurde kompetenzorientiert gestaltet. Das heißt: Die Beschreibung der beruflichen Tätigkeiten erfolgt unter Berücksichtigung der fachlichen, methodischen, sozialen sowie personalen Kompetenzen und orientiert sich an den betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen. Alle Auszubildenden durchlaufen die wesentlichen Bereiche des Betriebs: Teile und Zubehör, Werkstatt, Kundendienst und Service, Marketing, Fahrzeughandel und -vertrieb, Finanzdienstleistungen, Personal sowie kaufmännische Steuerung und Kontrolle. Die bisherige Einteilung in Einsatzgebiete wurde aufgehoben.

Automobilkaufleute arbeiten in Betrieben der Kraftfahrzeugbranche, vorwiegend

bei Autohäusern, Fahrzeugimporteuren sowie Automobilherstellern. Sie unterstützen den Verkauf von Fahrzeugen durch vor- und nachbereitende kaufmännische Tätigkeiten, der Fahrzeugverkauf selbst ist aber nicht Bestandteil des Ausbildungsberufs. Für daran interessierte Automobilkaufleute bieten die Kfz-Hersteller die in der Branche etablierte Weiterbildung zum/zur zertifizierten Automobilverkaufsberater/-in an. Darüber hinaus eröffnen sich Automobilkaufleuten vielfältige Fortbildungen für den beruflichen Aufstieg. So gibt es unter anderem verschiedene Fachwirt-Abschlüsse, beispielsweise als Geprüfte/-r Handelsfachwirt/-in oder Geprüfte/-r Fachwirt/-in für Marketing oder Einkauf sowie auf darüber liegendem Niveau die Fortbildung zum/zur Geprüften Betriebswirt/-in.

Seit der Einführung des Ausbildungsberufs 1998 hat die Zahl der Auszubildenden stetig zugenommen. Allein im Jahr 2016 haben mehr als 5.100 Jugendliche einen neuen Ausbildungsvertrag zum Automobilkaufmann/zur Automobilkauffrau unterschrieben.

BMBF

„Zukunft der Jugend – Berufliche Bildung 2017“

**Bundesbildungsministerin
Johanna Wanka startet zu einer
Frühjahrsreise, um sich über neue
Konzepte für die Aus- und Weiterbildung zu informieren**

Die Zukunft der Jugend in Deutschland ist eng mit der Zukunft der beruflichen Bildung verknüpft. Mehr als 500.000 junge Menschen entscheiden sich jedes Jahr für eine Ausbildung. Für sie und die Mehrheit der heute im Erwerbsleben Stehenden ist die Berufsbildung der zentrale Karriereweg und Grundlage ihres professionellen Aufstiegs. Die parallel in Betrieben und beruflichen Schulen vermittelte duale Ausbildung ist eine wesentliche Grundlage des wirtschaftlichen Erfolgs in Deutschland nach 1945. Heute erleben junge Menschen an der Schwelle zum Arbeitsmarkt eine noch nie dagewesene Breite fachlicher Ausbildungsmöglichkeiten. Und wer die Wahl hat, hat die Qual. Noch immer findet die Hälfte eines Jahrgangs den Weg in berufliche Schulen und das duale System. (...)

Manfred Bönsch

Disziplin

Ausdruck autoritärer Pädagogik oder elementare Voraussetzung erfreulichen Zusammenlebens, -arbeitens und -lernens?



1 Historische Bezüge

Während früher der Begriff der Disziplin unbestritten war – er gehörte wie selbstverständlich zu einer autoritativ orientierten oder gar autoritären Pädagogik –, ist er seit den 60er/70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts mehr und mehr infrage gestellt worden und wurde dann fast zu einem Tabuthema. Im Zuge reformorientierter Pädagogik, antiautoritärer Pädagogik, gar Antipädagogik (VON BRAUNMÜHL, 1983, 4. Aufl.; VON SCHÖNEBECK, 1982) wurde Disziplin zum Signum für Unterordnung, Unterdrückung, die tunlichst aufzuheben sei. Erziehung sei immer eine Art von Imperialismus, es könne nur Freundschaft mit Kindern und Jugendlichen geben! Das Kind müsse sich frei entwickeln können und dann würde alles gut werden. Noch Anfang des 21. Jahrhunderts verursachte die Schrift von Bueb „Lob der Disziplin“ (BUEB, 2006, 6. Aufl.) einen Aufschrei. Da war sie wieder, die schwarze Pädagogik! Bis heute sind die Unsicherheiten derer, die mit Erziehung zu tun haben, geblieben. Autoritär möchte man auf keinen Fall sein, aber so ganz ohne Regeln kann der Alltag zu einem Albtraum werden. Was könnte/müsste das Richtige sein?

2 Erste Setzung: Welcher Disziplinbegriff wäre sinnvoll?

In der Tat gibt es einen negativen Disziplinbegriff. Wenn Unterordnung rigid durchgesetzt wird, gar blinder Gehorsam gefordert wird, regt sich Widerstand. In sehr autoritären Regimen, beim Militär, in Gefängnissen herrscht Machtausübung vor. Wer sich ihr widersetzt, wird hart bestraft, gar gefoltert, im schlimmsten Fall getötet. GOFFMANS Wort von der totalen Institution – er

Das Wort „Disziplin“ stammt wie so vieles aus dem Lateinischen (disziplina, disziplinare) und meint einmal einen Wissenschaftszweig/ein Fach und zum Anderen ein auf Ordnung bedachtes Verhalten, bewusste Einordnung oder Unterordnung. Wer sich diszipliniert verhält, ist an Einordnung gewöhnt, ist beherrscht und korrekt, lässt sich nicht gehen. Es wird auch von innerer Zucht gesprochen oder es ist das Einhalten einer äußeren Ordnung gemeint, die jemand einhalten soll/will. Wichtig ist, dass Disziplin keinen Selbstzweck hat, sondern höheren Werten und Normen dienen soll wie beispielsweise Respekt, Freundlichkeit. Achtung vor der Würde des Anderen und Regeln des Zusammenlebens, der Arbeit, des Spiels, des Verkehrs und eines entsprechenden Sprachgebrauchs. Disziplin ist die Voraussetzung für erfreuliche Verhältnisse in fast allen Lebensbereichen (Familie, Schule, Beruf, Sport usw.) (BÖHM, 1994, 14. Aufl.).



Prof. Dr. Manfred Bönsch
ist Schulpädagoge an der
Leibniz-Universität Hannover.

denkt z. B. an Gefängnisse, an die Psychiatrie, auch an die Schule (die Schule als Zwangsanstalt) – meint ein hartes und nicht hinterfragbares Unterwerfungsszenario, in dem das Individuum seine Würde, sein Ich verliert und zum bloßen Objekt der Gewaltausübung wird. Wenn ein Machtmonopol überstrapaziert wird, regt sich berechtigter Widerstand bei den Unterdrückten. Das Individuum will einen Rest von Selbstbestimmung und Würde. Es gibt in einer milderer Form auch das Phänomen der Überdehnung von Disziplinierungsmaßnahmen und damit eine Überforderung. Die Kräfte reichen nicht zu entsprechendem Verhalten. Genauso kann übrigens der Freiheitsrahmen überdehnt werden. Das kann man erkennen, wenn Kinder in der Grundschule sagen: Müssig wir heute wieder machen, was wir wollen?

Aber dann gibt es eben auch einen positiven Disziplinbegriff. Disziplin ist eine elementare Bedingung menschlichen Zusammenlebens. Der reibungslose Verkehr z. B. wird nur dadurch aufrechterhalten, dass sich Verkehrsteilnehmer an die Vorgaben der Straßenverkehrsordnung halten. Spiel macht nur Spaß, wenn sich alle an die Regeln halten. Hochleistungen unterliegen sehr strengen Disziplinierungen (Talent macht 50 %, die anderen 50 % sind Mühe Training!). Klare Regularien geben auch Sicherheit, Verlässlichkeit und Entspannung. Nichts ist schlimmer, als die Welt jeden Tag neu erfinden zu müssen. Im Straßenverkehr ist die Einhaltung von Regeln überlebenswichtig. Sprache ohne Vereinbarungen für den Sprachduktus und die Wortwahl wird schnell zur Belastung, kann verletzend wirken. Zwischenmenschliche Beziehungen, die nicht von Respekt und Rücksichtnahme gekennzeichnet sind, stellen eine Belastung dar. Man flüchtet sie eher, als dass man sie aushält. Ein Gemeinwesen ohne akzeptierte Regularien führt zu chaotischen Egotrips. Und Lernen ohne Disziplin führt nicht weit. Leistung ist mit Mühe und Arbeit verbunden, und das heißt, Selbstdisziplin zu üben.

Wo immer erfreuliche und bereichernde Beziehungen vorhanden sind, kann sich ein Individuum entfalten. Die Beziehungskultur einer Schule schafft Wohlbefinden. Dann kann man an Herausforderungen wachsen, aber jeder muss sich eben auch an Regularien halten können, sich disziplinieren können. Wenn Regeln, Routinen, Rituale und Reviere eine äußere Ordnung schaffen, kann das evtl. noch vorhandene innere Chaos sich verlieren. Insofern sind Vereinbarungen, Abmachungen, Verträge interpersonell wichtig und ein akzeptabler Disziplinierungsrahmen (Ordnungen, Strukturen, feste Abläufe) ebenso.

3 Die Frage nach den Wegen zur Disziplin

Wenn also der positive Begriff von Disziplin akzeptiert werden kann, weil er so wichtig ist, erhebt sich die Frage, wie er angesichts häufig widriger Verhältnisse angestrebt werden kann. Die zentrale Weg könnte wohl sein:

In der Familie wie in jeder Klasse ist die Besprechung und Festlegung von Regeln wichtig. Wenn sie als sinnvoll angesehen werden können oder sogar mit formuliert werden können, können sie am ehesten eingehalten werden. Und wenn man sie inhaltlich nicht ganz akzeptiert, kann man sie eventuell als Kompromiss verschiedener Interessen sehen und befolgen. Grundsätzlich muss der Sinn von Regeln und Abmachungen ersichtlich sein. Häufig wird Spielraum dafür da sein. Ideen und Alternativen aufzunehmen. Aber wenn eine Verabredung – quasi ein Vertrag – beschlossen ist, gilt sie und muss von jedem

befolgt werden. Regeln sind veränderbar, solange sie aber gelten, sind sie einzuhalten. Konsequenz ist ein wichtiges Element auf dem Weg zu Disziplin. Die kommunikative Klärung von Regeln und Vorschriften hat den Vorteil, dass Erwachsene sich als Anwalt beschlossener Regeln verstehen können, das Bestehen auf ihrer Einhaltung nicht mehr als Willkür und Machtausübung verstanden zu werden braucht. Das hilfreiche Gerüst der schulischen Ordnung und der geregelten Tagesabläufe stabilisiert den Handlungsrahmen.

Hat man so den Grundansatz, so kann man dann flexibel mit dem Postulat „Pflichten und Regeln einhalten“ umgehen. Häufig reichen ja schon Erinnerungen an Vereinbarungen. Aber es gibt eben auch Fälle, für die Ermahnungen dringlicher werden. Eine Gruppe von Disziplinlosigkeiten (aggressive Beschimpfungen, körperliche Gewalt, Diebstahl) ist streng zu untersagen. Wenn man die Stärkung von Disziplin differenziert angehen will, kann ein Dreierschema hilfreich sein:

Die Trias der Dringlichkeitsstufen

Ich kann das besser	Wie ich meinen Arbeitsplatz einrichte, wie ich mich am Gespräch beteilige usw.
Ich soll mich so verhalten	Wenn man morgens in die Schule kommt, sagt man auch zum Hausmeister „guten Morgen“
Ich muss das unterlassen	einen Mitschüler beschimpfen oder gar schlagen, gibt es bei uns gar nicht!

Die Beispiele machen deutlich, dass es einmal einfach um die Verbesserung von Verhalten geht, dann aber die Dringlichkeit größer wird (Höflichkeit und Freundlichkeit sind angesagt) bis zum strikten Verbot (Beschimpfen und Schlagen gibt es gar nicht).

Es kann auch sinnvoll sein, den Regelungsrahmen zunächst niedrigschwelliger zu gestalten. Wer 45 Minuten noch nicht durchgehend konzentriert sein kann, bleibt erst einmal 20 Minuten dabei (z. B. im Morgenkreis) und kann dann etwas anderes machen. Man muss nicht gleich harte Disziplinmaßnahmen ergreifen, um jemandem auf den richtigen Weg zu verhelfen. Der ideale Fall aber wäre eben, dass alle Beteiligten die Regularien und Disziplinierfordernisse, die bestehen, gut finden, weil sie entlasten und damit das Wohlbefinden steigern. Sie geben Orientierung und Sicherheit. Aber jeder muss auch Frustrationstoleranz entwickeln, weil nie alles gefallen wird. Wichtig ist das Vorbildverhalten der Erwachsenen. Sie halten sich an die geltenden Abmachungen, auch wenn es manchmal schwer fällt!

4 Die Frage der Sanktionen

Die bisherigen Ausführungen führen dann aber doch auch zu der Frage: wenn sich so leicht Disziplin nicht einstellt, was dann? Das ist die Frage nach Sanktionen! Konsequente Erziehung kann sich ihr nicht entziehen. Wieder wäre es wünschenswert, von vornherein auf dem Besprechungs- und Verabredungswege den geregelten Umgang mit Regelverletzungen zu klären. Körperliche Strafen bleiben ausgeschlossen. Aber Sanktionen werden schon nötig werden. Man kann zwischen weichen und härteren Sanktionen

unterscheiden. In den vielen Fllen der kleinen Unaufmerksamkeiten und Unkontrolliertheiten werden Entschuldigungen und kleine Wiedergutmachungsangebote reichen. Aber die hrtre Sanktion der konsequenten Ablehnung von Aggressivitt, Beleidigung, gar ktirperlicher Attacke und Diebstahl wird auch notwendig sein. Das unerbittliche Stopp oder Halt – Nein, das gibt es bei uns nicht! – ist mit aller Entschiedenheit auszusprechen. Das Verbot setzt der gravierenden Disziplinlosigkeit Grenzen. Die Absage einer geplanten schtinen Unternehmung oder der zeitweise Ausschluss eines dauernden Stttrs knnen auch notwendig werden. Wenn der Morgenkreis durch dauerndes Sttren „kaputt“ gemacht wird, muss der Betreffende beim nchtsten Mal auf seine Teilnahme verzichten. Wenn zuhause das Zhneputzen stndig vergessen wird, gibt es eben einmal keine Gute-Nacht-Geschichte. Jedes Kind und jeder Jugendliche muss die Konsequenzen seines Fehlverhaltens erfahren. Bleibt alles folgenlos, bedeutet dies eine Verstkrkung des nicht erwnschten Verhaltens. An Herausforderungen in Gestalt von Vorschriften und Regularien kann ein Individuum wachsen, wenn Einhaltung oder Nichteinhaltung je entsprechende Folgen haben. Ist alles mglich und bleibt alles folgenlos – „anything goes-Erziehung –, entsteht Desorientierung und im wahren Sinne des Wortes Haltlosigkeit.

5 Ein kleines Fazit: Balancen sind entscheidend!

Die vorstehenden Ausfhrungen wollen kein Plädoyer fr eine Rckkehr zu alter autorittarer oder gar schwarzer Pädagogik sein.

Sie wollen das Thema „Disziplin“ enttabuisieren. Zwischen der Forderung nach bedingungslosem Gehorsam und Verzicht auf jegliche Vorgabe infolge einer libertinären Pädagogik gilt es, die Mitte zu finden. Das ist die Balance zwischen purer Pflichterfllung und individuellen Freiheiten, zwischen Machtausbung und Verzicht auf jegliche Regelung. Wenn das gelingt, gestaltet diszipliniertes Verhalten jedes Teilnehmers erfreuliche Beziehungen, die orientierenden und gleichzeitig entspannenden und entlastenden Charakter haben. Insofern ist Disziplin ein erfreuliches Phänomen in allen Bereichen, in denen Menschen sich bewegen. Man muss aber wohl stndig an ihr arbeiten, sie ergibt sich nicht von allein!

Literatur

- BECKER, G. U. A. (Hrsg.) (2002): Disziplin. Friedrich Jahresheft, Seelze.
- BÖHM, W. (1994): Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart, 14. Aufl.
- BÖNSCH, M. (2006): Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktionen, Baltmansweiler, 2. Aufl.
- Bönsch, M. (2017): Starke Schüler durch starke Pädagogik, Braunschweig.
- Bueb, B. (2006): Lob der Disziplin, Berlin, 6. Aufl.
- VON BRAUNMÜHL, E. (1983): Antipädagogik, Weinheim und Basel, 4. Aufl.
- CLOER, E. (1982): Disziplinieren und Erziehen, Bad Heilbrunn.
- VON SCHOENEBECK, H. (1982): Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München.



Gewalt gegen Beschäftigte im öffentlichen Dienst: dbb fordert mehr Engagement beim Schutz

Der Staat solle sich „unbedingt mehr einmischen beim Thema Gewalt gegen seine Beschäftigten“, fordert der dbb Bundesvorsitzende KLAUS DAUERSTÄDT. „Wir sind besorgt über Entwicklungen, die sich geradezu epidemisch auszubreiten drohen“, sagte der dbb Chef mit Blick auf die aktuelle Kriminalstatistik beim Landesgewerkschaftstag des dbb sachsen-anhalt am 26. April 2017 in Wernigerode.

„Natürlich gibt es Aufgabengebiete, in denen der Umgang mit Kriminalität zum Job selbst gehört: Polizei, Justiz, Strafvollzug. Aber heute sind auch Schule, Finanzamt, Kommune, Eisenbahn, Straßenverkehrsdienst, Gerichtsvollzug, Krankenkasse oder Job-Center keine heile Welt mehr. Die Übergänge von verbaler zu physischer Gewalt sind fließend, Exzesse mit Todesfolge machen uns das von Zeit zu Zeit dramatisch bewusst“, so DAUERSTÄDT. „Wir wollen nicht alle Verwaltungen zu Festungen ausbauen, nicht überall sind rote Alarmknöpfe unter dem Schreibtisch hilfreich, und Kurse zur Deeskalation machen zwar Sinn, lösen aber nicht jeden Konflikt mit dem unzufriedenen Bürger. Aber wir erwarten, dass Vorfälle nicht länger auf Druck von Vorgesetzten unter den Teppich gekehrt, dass bessere Schutzvorkehrungen baulicher oder personeller Art getroffen und auf jeden Fall die Beschäftigten mit ihren Sorgen nicht alleine gelassen werden“, machte DAUERSTÄDT deutlich. „Wenn jemand morgens mit Angst zur Arbeit geht, ist etwas nicht mehr in Ordnung in diesem Land.“

Der dbb Bundesvorsitzende kritisierte auch die seit Jahren mangelhafte Personalausstattung von Behörden und Verwaltungen: „Man kann vom öffentlichen Dienst viel verlangen, man darf ihn aber nicht überfordern.“ Aufgrund von Stellenbesetzungssperren, Nichtübernahme von fertig Ausgebildeten und strukturellen Veränderungen seien die Belegschaften „auf Kante genäht“. Die zwangsläufig folgende Überlastung führe wiederum zu Ausfällen – „Dienst- oder Arbeitsunfähigkeit, Berufskrankheiten und Frühpensionierungen erhöhen den Arbeitsdruck auf die vorhandenen Kollegen. Kommt keine rechtzeitige Verstärkung und Entlastung, rutschen auch die stabilsten in den Krankenstand und verstärken die Ausfall-Effekte geradezu exponentiell“, zeigte DAUERSTÄDT auf. Der Staatsdienst müsse dieses Dilemma vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung mit der wachsenden Knappheit an Arbeitskräften schleunigst lösen, der öffentliche Dienst als Arbeitgeber deutlich attraktiver werden. Angezeigt seien passende Personal-Budgets und angemessene, dauerhaft verfügbare Personal-Kontingente sowie attraktive Einkommensbedingungen. „Auch die gesellschaftlich wertvollste Aufgabe verliert an Attraktivität, wenn die Bezahlung nicht stimmt“, mahnte der dbb Chef.

dbb-aktuell 14 vom 27.04.2017

Notfallmedizinische Ausbildung von medizinischen Fachangestellten – ein Pilotprojekt zur Überwindung des Spagates zwischen Erster Hilfe und dem ABCDE-Schema



Um den aktuellen Anforderungen der präklinischen Notfallmedizin an ärztliches Assistenzpersonal gerecht zu werden, wurde am Berufskolleg Ahlen Europaschule ein Schulungskonzept für die Auszubildenden zur Medizinischen Fachangestellten entwickelt, das auf der einen Seite sowohl die von den Unfallkassen, als auch die nach Fahrerlaubnisverordnung vorgeschriebenen Inhalte für die Schulung enthält, auf der andere Seite aber die besondere berufliche Situation in (Fach-)Arztpraxen zusätzlich berücksichtigt. Neben der theoretischen Vermittlung international anerkannter Strategien zur Untersuchung und Versorgung kritisch erkrankter oder verletzter Personen konnten die Auszubildenden ihre praktischen Fähigkeiten erweitern und ihre Handlungskompetenzen in Notfallsituationen ausbauen. Möglich geworden ist dies durch eine Lernortkooperation mit der Medizinischen Hochschule Hannover und der Unterstützung durch die Feuerwehr Ahlen sowie der Medizinischen Bildungszentrum Nord GmbH, einer Rettungsdienstschule.



Dipl. Hdl. **Sebastian Sydow** ist Studienrat am Berufskolleg Ahlen. Ehrenamtlich ist er Notfallsanitäter und Mitglied des Aufgabenerstellungsausschusses der Ärztekammer Westfalen-Lippe.

1 Notfallmedizinische Standards in Deutschland

Notfälle können jederzeit und überall passieren. Da lebensbedrohliche Notfallsituationen nicht zur täglichen Routine einer (Fach-)Arztpraxis gehören, ist es umso wichtiger, dass das gesamte Praxisteam auf kritische Situationen souverän reagiert und Notfallpatienten umgehend versorgt. Aufgabe der medizinischen Fachangestellten ist in solch einer Situation, medizinische Maßnahmen der Erstversorgung durchzuführen und dem Arzt bei der anschließenden Notfallversorgung zu assistieren.

In den letzten Jahren wurden internationale Strategien und Algorithmen zur präklinischen Diagnostik und Versorgung von Notfallpatienten weiterentwickelt. Ein integraler Bestandteil internationaler Schulungskonzepte der American Heart Association (AHA) und des European Resuscitation Council (ERC) ist der Primary Survey, auch ABCDE-Schema genannt. Hier handelt es sich um eine Strategie zur Untersuchung und Versorgung kritisch kranker oder verletzter Patienten auf der Basis einer Prioritätenliste. „Treat first what kills first“ – Dieses ursprünglich aus der innerklinischen Versorgung von polytraumatisierten Patienten (Advanced Trauma Life Support) stammende Konzept wird inzwischen in der rettungsdienstlichen und notärztlichen Ausbildung international auch zur Anwendung bei internistischen und neurologischen Notfällen geschult.

2 Konzeptentwicklung

Um den aktuellen Anforderungen der präklinischen Notfallmedizin an ärztliches Assistenzpersonal gerecht zu werden, wurde am Berufskolleg Ahlen Europaschule ein Schulungskon-

zept für die Auszubildenden zur Medizinischen Fachangestellten entwickelt, das auf der einen Seite sowohl die von den Unfallkassen, als auch die nach Fahrerlaubnisverordnung vorgeschriebenen Inhalte für die Schulung enthält, auf der anderen Seite aber die besondere berufliche Situation in (Fach-)Arztpraxen zusätzlich berücksichtigt. Als externe Partner konnten für dieses Projekt das Medizinische Bildungszentrum Nord (mebino GmbH) sowie die Feuerwehr Ahlen gewonnen werden.

3 Curriculare Vorgaben und Umsetzung

Die Prüfungsordnungen der Ärztekammern verlangen für die Zulassung zur praktischen Abschlussprüfung unspezifiziert den „Nachweis von Kenntnissen der Erste Hilfe“, so dass hierfür nicht zwingend alle berufsgenossenschaftlich vorgeschriebenen Inhalte vermittelt werden müssen. Für den Teilnehmerkreis (Auszubildende im dritten Ausbildungsjahr, durchschnittlich 18–22 Jahre alt) ist eine „offizielle“ Erste-Hilfe Bescheinigung jedoch häufig für private Zwecke (z. B. anstehende Führerscheinprüfung, etc.) hilfreich. Weiterhin ist es allgemein sinnvoll, Grundkenntnisse der Ersten Hilfe, insbesondere ohne Hilfsmittel oder medizinische Geräte zu beherrschen, da Notfälle nicht nur am Arbeitsplatz, sondern auch im privaten Umfeld auftreten können.

In der praktischen Abschlussprüfung werden unter anderem praktische Fähigkeiten vorausgesetzt, die in der Notfallmedizin zum diagnostischen Standard gehören. Diese Maßnahmen sollen im Rahmen der praktischen Ausbildung in den Praxen vermittelt werden. Besonders in einigen fachärztlichen Bereichen ist dies jedoch kaum möglich, weil bestimmte Maßnahmen dort nicht standardisiert durchgeführt werden (z. B. in der HNO- und/oder Augenheilkunde). Im Hinblick auf die Prüfungsvorbereitung ist es dementsprechend für Auszubildende, die die Maßnahmen nicht arbeitstäglich durchführen, sinnvoll und notwendig, diese – im Optimalfall im Kontext einer Patientenversorgung – zu üben.

Erstmalig wurde das neue Curriculum in diesem Jahr mit einer Oberstufe umgesetzt. Die theoretischen Grundlagen in Anatomie und Physiologie wurden durch die ärztliche Fachlehrkraft DR. MED. BETTINA SCHAFFRATH gelegt. Das Curriculum für die Ausbildung von Medizinischen Fachangestellten beinhaltet Lernfelder, in denen Anatomie, Physiologie und Pathophysiologie des menschlichen Körpers und der Organe vermittelt werden.

Zur Veranschaulichung der im Unterricht erarbeiteten Inhalte fand im Juli ein „Praxistag Anatomie“ statt. Unter der Überschrift „Anatomie anfassen – begreifen – verstehen“ besuchten die Schülerinnen das Institut für funktionelle und angewandte Anatomie der Medizinischen Hochschule Hannover (MHH) und bekamen hier im Präpariersaal des Universitätsklinikums durch Dozenten des Medizinischen Bildungszentrum Nord und studentische Tutoren eine praktische Einführung in die makroskopische Anatomie des Bewegungsapparates, der inneren Organe und den Aufbau des peripheren und zentralen Nervensystems.

Im Rahmen eines landesweiten Projektes „FeuerwEhrensache“ stellte Oberbrandmeister JENS SCHÜSSELER einige Wochen später die Arbeit der Feuerwehr Ahlen, die in dieser Stadt den Rettungsdienst durchführt, vor. Ziel dieses Gemeinschaftsprojektes des Verbandes der Feuerwehren in NRW e. V. und des Ministeriums für Inneres und Kommunales in Nordrhein-Westfalen ist zum einen, die Wertschätzung gegenüber der Freiwilligen Feuerwehren zu verstärken, zum anderen aber auch die Gewinnung neuer Zielgruppen, insbesondere Frauen, Migranten und Akademiker. Da die Feuerwehr Ahlen in der Stadt auch über ihre Einsatzzentrale die Notrufe abfragt und den Rettungsdienst disponiert, erfuhren die Schülerinnen nicht nur Interessantes über das Ehrenamt, sondern auch über Weiterqualifizierungsmöglichkeiten, und vor allem die Notrufabfrage als wichtigen Teil der Rettungskette.

4 Simulationstraining

Abschließend und zusammenfassend fand am Berufskolleg für die Schülerinnen ein zweitägiges Seminar „Notfallmanagement“ statt. Unter der Leitung von Studienrat SEBASTIAN SYDOW, der neben seiner akademischen Ausbildung zum Diplom Handelslehrer die Qualifikation zum Notfallsanitäter und Praxisanleiter Rettungsdienst besitzt, wurden die bislang erarbeiteten Inhalte in insgesamt 16 Stunden zusammengefasst. Mithilfe von notfallmedizinischen Algorithmen wurden praktische Fallsimulationen nach dem ABCDE-Schema bearbeitet und die Versorgung von Notfallpatienten praktisch geübt. Die Schülerinnen erarbeiteten sich so praktische Handlungskompetenzen für Diagnostik, Erstversorgung und Assistenz bei der ärztlichen Notfallbehandlung.

Die mebino GmbH betreibt Altenpflege- und Rettungsdienstschen und ist durch die Berufsgenossenschaft zur Durchführung von betrieblichen Ersthelfer-Ausbildungen ermächtigt. Dies bedeutet, dass nach erfolgreichem Lehrgang eine offizielle, behördlich anerkannte Erste-Hilfe Bescheinigung ausgestellt werden konnte. Dank der Feuerwehr Ahlen, die für die beiden Tage medizinische Geräte zur Verfügung stellte, konnten die Schülerinnen realitätsnah auch praktische präklinische Notfallmaßnahmen wie das Anlegen eines Elektrokardiogramms, Verabreichung von medizinischem Sauerstoff über Maske, Vorbereitung und Legen eines venösen Zugangs, Vorbereitung von Infusionen, Vorbereitung von Medikamenten, üben.

Abschließend, nach Evaluation durch Dozenten und Teilnehmerinnen, lässt sich feststellen, dass die Kombination aus regulärem Unterricht, externen Seminaren und Vorträgen sowie einem zweitägigen Praxistraining inhaltlich sinnvoll war und von den Schülerinnen begeistert angenommen wurde. Ein herzliches Dankeschön gebührt den externen Projekt-Partnern, aber auch den ausbildenden Ärzten, die die Schülerinnen für den Praxistag in Hannover sowie die beiden Seminartage im Berufskolleg für die Berufsschule freigestellt haben.



Basics der Ökonomie

Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung



Die Lage ist dramatisch: „Woran liegt es, dass weder die Lehrer aus der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft noch die Schüler aus ihren Schulbüchern etwas darüber lernen können, wie die Wirtschaft wirklich funktioniert. Liegt es an der wirklichkeitsfernen neoklassischen Wirtschaftslehre und ihrer nachgerade unumschränkten Herrschaft in Hochschule und Schule, dass Schüler und Lehrer der wirtschaftlichen Wirklichkeit sprach- und ahnungslos gegenüberstehen?“

AXEL STOMMEL zeigt Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung, hier kommt nun Basic 6.



Dr. Axel Stommel, StudDir a.D., war am Oberstufenzentrum Bürowirtschaft in Berlin tätig und ist Autor vorwiegend wirtschaftspädagogischer Bücher und Aufsätze.

6. Station

Wieso ist die Mehrwertsteuer eine Märchensteuer? Und für wen wird das Märchen wahr?

Die Umsatzsteuer also ist die ertragreichste Steuer. Außerdem ist sie allgegenwärtig. Trotzdem wird sie regelmäßig übersehen: So hatte es am Ende von *Station 5* geheißen.

Dabei ist die Umsatzsteuer nicht nur ihrer Größe wegen ein schwerer Brocken. Damit er begreifbar wird, muss der Brocken kleinteilig zerlegt werden. Ein längerer Aufenthalt an der hiesigen Station ist deshalb unvermeidlich. Das Volumen der Umsatzsteuer und ihre Bedeutung für Alltagsleben und Wirtschaftskreislauf rechtfertigen jedoch den längeren Aufenthalt. *Außerdem gehört es einfach zur sozio-ökonomischen Grundbildung, über die größte aller Steuern einigermaßen Bescheid zu wissen.*

Die Erkenntnisse, die am Ende des Aufenthalts warten, werden wieder übersichtlich und grundlegend zugleich sein.

Namen und Einzugsverfahren

Betrachten wir zunächst Namen und Einzugsverfahren dieser Steuer. Bei ihren Namen beginnt bereits die Verwirrung. Allgemein wird die Umsatzsteuer „Mehrwertsteuer“ gerufen; ihr gesetzlicher Name lautet jedoch „Umsatzsteuer“; im zugrunde liegenden Gesetz, dem Umsatzsteuergesetz, taucht der Begriff „Mehrwertsteuer“ nicht auf.

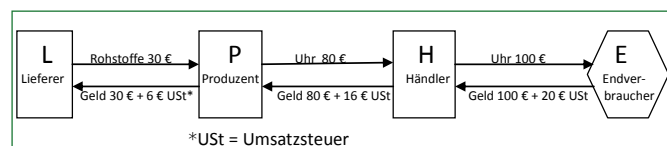
Um es vorweg zu nehmen: Ihr Rufname, Mehrwertsteuer, ist zu 100 Prozent irreführend und ideologisch; ihr gesetzlicher Name, Umsatzsteuer, nur zu 75 Prozent.

Mehrwertsteuer wird die Umsatzsteuer genannt, weil sie auf jeder Handels- oder auch Umsatzstufe, die eine Ware (oder Dienstleistung) auf dem Weg von der Produktion zum Endverbraucher durchläuft, als Steuer vom neu hinzugekommenen Wert (genauer: vom neu hinzugekommenen Rechnungsbetrag, also vom Preis) erhoben wird. In Fachkreisen spricht man deshalb auch von einer Nettoallphasen-Umsatzsteuer.

Nehmen wir das Beispiel einer Uhr (und rechnen wir der Einfachheit halber mit einem Umsatzsteuersatz von 20 %):

- Ein Lieferer L liefert einem Produzenten P Rohstoffe für die Uhrenproduktion zum Preis von 30 € je Uhr; L stellt P deshalb eine Rechnung aus über den Warenwert (30 €) + Umsatzsteuer (20 % von 30 € = 6 €); P begleicht diese Rechnung, indem er 36 € an L überweist.
- Die von ihm produzierte Uhr verkauft P alsdann an den Händler H für 80 € Produktionspreis + 16 € Umsatzsteuer; der H zahlt 96 € an den P.
- Ein Endverbraucher E kauft H die Uhr ab; H verlangt und erhält von E 100 € Handelspreis + 20 € Umsatzsteuer.

Dasselbe im Bild:



Im Schaubild sowie im zugrunde liegenden Beispiel werden der Übersichtlichkeit halber lediglich zwei gewerbliche Umsätze in Höhe von 30 € + 80 € = 110 € netto (d.h. ohne Umsatzsteuer) benötigt, um die Ware herzustellen, vor Ort zu schaffen und den Endverbraucherumsatz in Höhe von 100 € netto zu generieren. In Wirklichkeit sind in einer hoch entwickelten Volkswirtschaft wie der deutschen jedoch mehr und höhere gewerbliche Umsätze erforderlich, um einen Endverbraucherumsatz hervorzubringen, nämlich Umsätze in Höhe des durchschnittlich etwa Dreifachen der Endverbraucherumsätze. Dementsprechend sind in der wirtschaftlichen Wirklichkeit mehrere Lieferer L, verschiedene Produzenten P (Produzenten von Vorprodukten und Betriebsmittel zum Beispiel), einige Dienstleister (Transporteure, Banken und Versicherungen z.B.) sowie unter Umständen mehrere Händler (Groß- und Einzelhändler, Außenhändler) beteiligt. Am Prinzip ändert sich dadurch jedoch nichts. Es wird nur unübersichtlicher.

Abb. 1. Ware und Umsatzsteuer auf dem Weg von der Produktion zum Verbraucher

Die Umsatzsteuerzahlungen haben bisher der Lieferer, der Produzent und der Händler in Empfang genommen: der Lieferer 6 € von P, der Produzent 16 € von H, der Händler 20 € von E. Lieferer, Produzent und Händler müssen diese Beträge ans Finanzamt abführen. Aber, und das ist entscheidend: Dabei dürfen sie diejenigen Umsatzsteuerbeträge, die sie selber gezahlt haben, als „Vorsteuer“ von dem abzuführenden Betrag abziehen.

- L überweist demnach 6 € ans Finanzamt, denn er hatte keine Vorlieferanten, also auch keine Vorsteuer.
- P überweist jedoch nicht jene 16 €, die er vom H erhalten hat, sondern 16 € minus jener 6 €, die er an L gezahlt hat; er überweist demnach 10 € ans Finanzamt. Dieser Betrag entspricht einer Steuer auf den „Mehrwert“ (richtig: Mehrpreis),

den die Uhr auf seiner Wirtschaftsstufe erhalten hat, nämlich 50 € (P hatte die Uhr für 80 € verkauft und Rohstoffe für 30 € eingekauft; 20 % von 50 € sind 10 €).

- H schließlich macht es ebenso, d. h. er überweist nicht jene 20 € Umsatzsteuer, die er von E erhalten hat, sondern lediglich 20 € abzüglich jener 16 €, die er selber an P gezahlt hat. Er überweist also 4 € ans Finanzamt.

Beim Finanzamt kommen folglich an: 6 € von L, 10 € von P und 4 € von H, zusammen 20 €. Dieser Betrag entspricht exakt dem Steuer-Betrag, den der Endverbraucher E an den Händler H gezahlt hat. Das heißt: Beim Finanzamt bleibt ausschließlich die Umsatzsteuer des Endverbrauchers. Für die Unternehmer, die Lieferer, Produzenten und Händler, ist die Mehrwertsteuer keine Steuer, sondern ein „durchlaufender Posten“ – soll sagen: Es bleibt nichts hängen, weder im Plus noch im Minus. Denn die Umsatzsteuer, welche die Unternehmer gezahlt hatten, durften sie als Vorsteuer von ihren Überweisungsbeträgen abziehen; nur den überschüssigen Rest von jener Umsatzsteuer, die sie von ihren jeweiligen Kunden erhalten haben, mussten sie abführen. Kurz: Was sie an Umsatzsteuer bezahlen, erhalten sie zurückerstattet bzw. verrechnet; was sie an Umsatzsteuer erhalten, müssen sie ans Finanzamt abführen – für die Wirtschaft ist die Umsatzsteuer eine Märchensteuer.

Unter den Beteiligten gibt es nur einen einzigen, der die entrichtete Umsatzsteuer nicht vom Finanzamt als Vorsteuer zurückerstattet bzw. verrechnet bekommt. Das ist der private Endverbraucher. Für ihn wird das Märchen von der Umsatzsteuer wahr.¹ In Wahrheit ist die Umsatzsteuer deshalb eine allgemeine Preissteuer für Endverbraucher bzw. die Allgemeine Verbrauchssteuer (im Gegensatz zu den besonderen Verbrauchssteuern auf beispielsweise Kaffee, Strom und Vergnügungen). Einzig und alleine die Endverbraucherpreise bestimmen demnach die Höhe der staatlichen Umsatzsteuereinnahmen, und alleine die Endverbraucher tragen die gesamte Last dieser Steuer.

Und weiter: Die Umsatzsteuer ist lediglich eine Steuer auf den letzten Umsatz.; alle vorherigen Umsätze sind nur formal besteuert; materiell sind sie steuerfrei. Außerdem ist die Umsatzsteuer keine Steuer auf irgendeinen Mehrwert; überhaupt ist sie keine Wertsteuer, sondern eine Preissteuer, genauer: eine Steuer auf den Endverbraucherpreis.

Erste Zwischenfrage zum gesicherten Verständnis. Angenommen, ausschließlich der Händler H müsste Umsatzsteuer auf seinen Warenpreis berechnen, alle anderen, hier also Lieferer L und Produzent P, würden komplett aus dem System der Umsatzsteuer herausgenommen: Wie hoch wären dann die Mindereinnahmen des Staates?

Antwort: Null Komma null. Bisher sind ans Finanzamt zu zahlen:

- 6 € von L, 10 € von P sowie 4 € von H; 6 + 10 + 4 = 20.
- Bei der neuen Regelung würde das Finanzamt vom Händler H 20 € überwiesen bekommen.
- Für Finanzamt (und den Endverbraucher E) gilt: 20 = 20.
- Auch beim Händler würde sich finanziell nichts ändern, denn H muss jetzt nichts mehr an P überweisen:
- bisher musste H überweisen: 16 € an P sowie 4 € ans Finanzamt, 16 + 4 = 20;
- jetzt überweist H die 20 € ans Finanzamt; auch für H gilt: 20 = 20.

Für alle anderen gilt: 0 = 0.

Das Leben wäre sogar viel einfacher, denn sowohl der Lieferer als auch der Produzent hätte mit der Umsatzsteuer nichts mehr zu tun; kein Lieferer und kein Produzent müsste noch Umsatzsteuer einziehen, überweisen, mit dem Finanzamt abrechnen usw. Insofern ist die Märchensteuer doch noch eine Last auch für die Unternehmer. Fiskalisch liefe das neue Verfahren also auf ein und dasselbe hinaus: $20 = 20$; dabei würde dasselbe jedoch mit erheblich geringerem Aufwand erreicht. Die Abb. 2 a und b veranschaulichen den Sachverhalt.

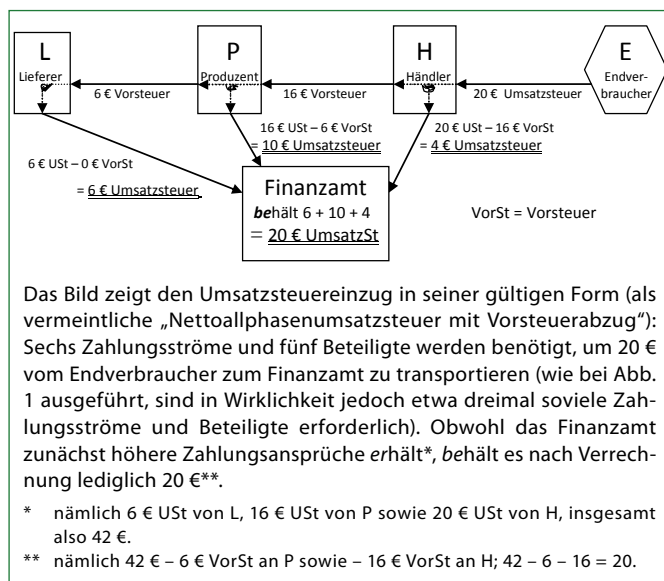


Abb. 2 a. Der Weg der Umsatzsteuer, wenn sie im Vorsteuerabzugsverfahren eingezogen wird

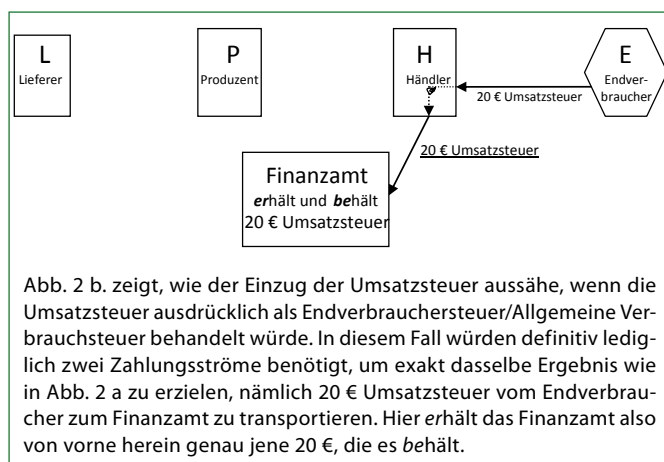


Abb. 2 b. Der Weg der Umsatzsteuer, wenn sie als das behandelt wird, was sie ist, nämlich als Allgemeine Endverbrauchersteuer

Damit stellt sich die Frage:

Warum so kompliziert, wenn's auch einfach geht?

Die Gründe liegen nicht im Fiskalischen, sondern im Politischen. In der einfachen Ausführung entsprechend Abb. 2 b wäre zwar alles viel einfacher. Aber alles wäre auch viel einfacher zu

durchschauen, weil dann für jedermann ersichtlich wäre, dass diese Steuer die Allgemeine Endverbraucher-Preissteuer ist. Man müsste sie dann wohl auch entsprechend nennen, wenn man seine Glaubwürdigkeit nicht verlieren will. Der schöne Name „Mehrwertsteuer“ jedenfalls wäre perdu, dahin.

Beim gültigen Verfahren sieht es dagegen so aus, als müssten alle am Wirtschaftsprozess Beteiligten diese Steuer tragen – schließlich haben alle sie auf allen ihren Rechnungen –, und zwar in Höhe des Mehrwerts der jeweiligen Umsatzstufe. Das erscheint nur recht & billig; nur Egoisten sind nicht bereit, vom Mehrwert einen Teil abzugeben. So wurde es schließlich schon im Kinderzimmer gelernt: Von der Tafel Schokolade muss man etwas abgeben.

Zweite Zwischenfrage zum gesicherten Verständnis. Welche Umsätze werden im System der Umsatzsteuer tatsächlich, d. h. materiell besteuert?

Antwort: Ausschließlich die Umsätze mit Endverbrauchern. Alle vorangehenden Umsätze werden nur scheinbar besteuert, denn alles, was Lieferanten, Produzenten, Dienstleister und Händler an Umsatzsteuer erhalten, müssen sie ans Finanzamt abgeben, während sie alles, was sie an Umsatzsteuer zahlen, vom Finanzamt als Vorsteuer zurückerstattet bekommen, und zwar durch Verrechnung, Spitzen ggfs. durch Überweisung. Etwa 75 % aller volkswirtschaftlichen Umsätze sind Umsätze zwischen Unternehmen; nur rund 25 % der Umsätze sind Umsätze mit Endverbrauchern. Also wird bei der Umsatzsteuer in 75 % aller Fälle Geld finanzwirtschaftlich sinnlos, aber mit erheblichen Ermittlungs-, Berechnungs-, Übertragungs- und Kontrollaufwand hin- und hergeschoben.

Beiläufig: Die einzigen mir bekannten Persönlichkeiten von Rang und medialem Gewicht, die diesen Zusammenhang öffentlich eingestanden und beklagt haben, sind: der ehemalige Bundesfinanzminister und Kanzlerkandidat PEER STEINBRÜCK, der ehemalige Verfassungsrichter und Finanzminister im damaligen Schattenkabinett von ANGELA MERKEL, PAUL KIRCHHOF, sowie der ehemalige rheinland-pfälzische Finanzminister GERNOT MITTLER. Sie alle haben gefordert, die Umsatzsteuer „im Verkehr zwischen Unternehmen weg[zulassen]“. Nur noch Endverbraucher (auch wenn sie Unternehmen sind) zahlen sie.“ So PAUL KIRCHHOF.² Von Wirtschaftswissenschaftlern war derartige übrigens bedauerlicherweise noch nie zu hören; solch profaner Stoff findet üblicherweise nicht ihre Aufmerksamkeit.

Würden dagegen ausschließlich die Umsätze des Einzelhandels mit Endverbrauchern umsatzsteuerpflichtig, so nähme der Staat, wie gesagt, zwar genauso viel ein wie im jetzigen Verfahren. Aber: Das Wort „Umsatzsteuer“ täuscht darüber hinweg, dass nur 25 % der Umsätze tatsächlich besteuert werden. Wenn ein Produzent Rohstoffe für € 100.000 kauft, erhält er eine Rechnung, auf der € 20.000 Umsatzsteuer ausgewiesen sowie tatsächlich zu überweisen sind. Da kann EVA ENDVERBRAUCHER sich doch nicht beklagen, wenn sie 2 € Umsatzsteuer im Preis der Windeln für ihr Kind entrichtet hat! Würde dieselbe Steuer dagegen als Allgemeine Endverbrauchersteuer ausgewiesen, so stünde das hohe Gut der Steuergerechtigkeit offen sichtbar in Frage.

Im Doppelpack versperren die Begriffe Mehrwert- und Umsatzsteuer die klare Sicht und verhindern unliebsame, politische Folgen. Im Gegensatz zum Begriff „Mehrpreis“, der in Ver-

	Speth Hug Kaier Waltermann Kompetenzorientierte Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen <i>Jgst. 11 + 12</i> NEUERSCHEINUNG 1. Auflage 2017 450 Seiten 28,00 € ■ ET: Juli ISBN 978-3-8120-0659-0 Lösungen: in Vorbereitung ISBN 978-3-8120-3659-7 FOS/BOS in Bayern!		Boller Hartmann Kompetenzorientierte Volkswirtschaftslehre <i>Jgst. 11 + 12</i> NEUERSCHEINUNG 1. Auflage 2017 350 Seiten 27,00 € ■ ET: Juni ISBN 978-3-8120-0657-6 Lösungen: in Vorbereitung ISBN 978-3-8120-3657-3 FOS/BOS in Bayern!
	Schmidthausen Martin Arbeitsheft FOS + BOS kompetenzorientiert Betriebswirtschaft mit Rechnungswesen – Jgst. 11 NEUERSCHEINUNG 1. Auflage 2017 160 Seiten, A4 14,80 € ■ ET: Juli ISBN 978-3-8120-1659-9 Lösungs-CD: in Vorbereitung ISBN 978-3-8120-4659-6 FOS/BOS in Bayern!		Boller Arbeitsheft VWL für FOS + BOS kompetenzorientiert Jahrgangsstufe 11 NEUERSCHEINUNG 1. Auflage 2017 96 Seiten, A4 9,80 € ■ ET: Juli ISBN 978-3-8120-1657-5 Lösungen: in Vorbereitung ISBN 978-3-8120-4657-2 FOS/BOS in Bayern!
	Boller Hartmann Volkswirtschaftslehre – kompetenzorientiert zur Fachhochschulreife (Höhere Handelsschule) NEUBEARBEITUNG 3. Auflage 2017 368 Seiten 28,00 € ■ ISBN 978-3-8120-0619-4 Lösungen: 16,00 € ■ ISBN 978-3-8120-3619-1 NRW		Justen Kuhlmann Buob Informationswirtschaft für die Höhere Berufsschule (Höhere Handelsschule) NEUBEARBEITUNG 2. Auflage 2017 359 Seiten 28,00 € ■ ISBN 978-3-8120-0806-8 Lösungen auf CD: 15,00 € ■ ISBN 978-3-8120-3806-5 NRW
	Boller Speth Hartmann Hug Wirtschafts- und Sozialkunde – kompetenzorientiert für kaufmännische Berufe NEUBEARBEITUNG 2. Auflage 2017 300 Seiten 21,40 € ■ ISBN 978-3-8120-0557-9 Lösungen: 16,00 € ■ ISBN 978-3-8120-3557-6 BaWü		Speth Boller Omasreiter Wirtschaftslehre für das berufl. Gymnasium – Sozial- u. Gesundheitswissenschaftl. Richtung NEUBEARBEITUNG 3. Auflage 2017 250 Seiten 20,20 € ■ ISBN 978-3-8120-0586-9 Lösungen: 14,00 € ■ ISBN 978-3-8120-3586-6 BaWü
	Brecker Kreative Bausteine für den kaufmännischen Unterricht NEUBEARBEITUNG 3. Auflage 2017 267 Seiten 18,00 € ■ ISBN 978-3-8120-0394-0		Speth (Hrsg.) Betriebswirtschaft mit Rechnungswesen Controlling Einführungsphase – Schuljahr. 11 NEUBEARBEITUNG 7. Auflage 2017 459 Seiten 35,00 € ■ ISBN 978-3-8120-0536-4 Lösungen: 16,00 € ■ ISBN 978-3-8120-3536-1 Niedersachsen



Kintzel
Allgemeine Wirtschaftslehre für Steuerfachangestellte

NEUBEARBEITUNG

11. Auflage 2017 | 598 Seiten

39,40 € ■

ISBN 978-3-8120-0274-5

Begleitheft: 18,00 € ■

ISBN 978-3-8120-3274-2



Hengstebeck
Strukturierte Steuerlehre

NEUBEARBEITUNG

14. Auflage 2017 | 559 Seiten

37,20 € ■

ISBN 978-3-8120-0518-0

Lösungen: 24,00 € ■

ISBN 978-3-8120-3518-7



Hengstebeck
Rechnungswesen für Steuerfachangestellte

NEUBEARBEITUNG

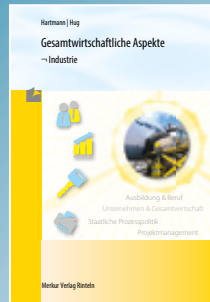
19. Auflage 2017 | 767 Seiten

45,00 € ■

ISBN 978-3-8120-0068-0

Lösungen: 24,00 € ■

ISBN 978-3-8120-3068-7



Hartmann | Hug
Gesamtwirtschaftliche Aspekte – Industrie

NEUBEARBEITUNG

10. Auflage 2017 | 444 Seiten

29,20 € ■

ISBN 978-3-8120-0522-7

Lösungen: 10,00 € ■

ISBN 978-3-8120-3522-4



Siekerkötter | Fehn
Wirtschafts- und Sozialkunde für Kaufleute im Gesundheitswesen

NEUBEARBEITUNG

14. Auflage 2017 | 496 Seiten

31,00 € ■

ISBN 978-3-8120-0054-3

Lösungen: 14,00 € ■

ISBN 978-3-8120-3054-0



Wessel | Speth | Waltermann
Rechnungswesen für Gesundheitsberufe

NEUBEARBEITUNG

3. Auflage 2017 | 383 Seiten

26,80 € ■

ISBN 978-3-8120-0089-5

Lösungen: 16,00 € ■

ISBN 978-3-8120-3089-2



Richard | Mühlmeier
Fallstudien und Übungen zur Betriebslehre der Banken und Sparkassen
Zahlungsverkehr

NEUBEARBEITUNG

19. Auflage 2017 | 114 Seiten | 14,00 € ■

ISBN 978-3-8120-1232-4

Lösungen: 10,00 € ■

ISBN 978-3-8120-4232-1



Richard | Mühlmeier
Fallstudien und Übungen zur Betriebslehre der Banken und Sparkassen
Geldanlage auf Konten

NEUBEARBEITUNG

20. Auflage 2017 | 112 Seiten | 13,40 € ■

ISBN 978-3-8120-1233-1

Lösungen: 10,00 € ■

ISBN 978-3-8120-4233-8



Richard | Mühlmeier
Fallstudien und Übungen zur Betriebslehre der Banken und Sparkassen
Wertpapiere | Anlageberatung

NEUBEARBEITUNG

32. Auflage 2017 | 171 Seiten | 22,40 € ■

ISBN 978-3-8120-1234-8

Lösungen: 12,00 € ■

ISBN 978-3-8120-4234-5



Richard | Mühlmeier
Fallstudien und Übungen zur Betriebslehre der Banken und Sparkassen
Kredite

NEUBEARBEITUNG

21. Auflage 2017 | 168 Seiten | 21,60 € ■

ISBN 978-3-8120-1235-5

Lösungen: 12,00 € ■

ISBN 978-3-8120-4235-2

Fortsetzung von Seite 139

- wie sie entdeckt, benannt und entwickelt wurde,
- nach welchen Gesichtspunkten ihre Steuersätze für die verschiedenen Waren und Dienstleistungen festgelegt sind, dabei auch,
- wie der ermäßigte Satz auf Lebensmittel und Kulturgüter die unsoziale Wirkung der Umsatzsteuer zwar mildert, aber nicht aufhebt,
- nach welchen Gesichtspunkte die Umsatzsteuer bestimmte Umsätze ganz von der Steuer befreit,
- auf welche bunte Mischungen aus verwaltungstechnischen Überlegungen, sozialer Austarierung und grundsolider Lobby-Arbeit man bei ihrer konkreten Ausgestaltung trifft,
- wie ihre Betrugsanfälligkeit in ihren Sonderregelungen für das erwiesenermaßen besonders betrugsanfällige) Baugewerbe auf einfachste, verfahrenstechnische Weise erheblich reduziert worden ist (als sogenannte Umkehrschuld gemäß § 13 b Abs. 2 Satz 1 Nr. 4 Satz 1 UStG) – in Wahrheit eine durchgreifende Vereinfachung,
- wie einfach das vereinfachte Verfahren für das Baugewerbe auf die gesamte Wirtschaft übertragen werden und wie einfach dadurch gleichzeitig Steuerbetrug und *Steueraufwand* reduziert werden könnten,
- wie durch Umgestaltung ihres Tarifes sogar das unsoziale Wesen dieser Steuer gebändigt werden kann,
- welch kollektiver Unverstand sich bei Wikipedia unter den separaten Stichworten „Mehrwertsteuer“ und „Umsatzsteuer“ offenbart⁵ und wie fehlerhaft die Darstellungen und Strukturbilder in den einschlägigen Lehrbüchern sind,
- wie diese Steuer unter dem Namen „value added tax/VAT“ zum weltweiten Siegeszug angetreten ist
- und manches mehr.

In Anbetracht des Umfangs der bisherigen Darstellung muss ein Hinweis darauf, wo die dazugehörigen Ausführungen zu finden sind, genügen.⁶

Fazit

Die Umsatzsteuer ist schlicht phänomenal: von allen Steuern die größte, zudem omnipräsent und dennoch beständig übersehen. Letzteres ist übrigens nur zu ihrem Besten, denn ihr Charakter ist *zutiefst unsozial*. Zwar berücksichtigt diese Steuer die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit ihrer Lastträger. Allerdings glatt verkehrt herum:

- Wer wenig verdient, zahlt viel; weil er alles ausgibt, was er verdient, muss er auch auf alles, was er verdient hat, Umsatzsteuer zahlen – er führt also einen hohen Prozentsatz seines Einkommens als Umsatzsteuer ab,
- wer viel verdient, zahlt wenig; weil er nur einen Bruchteil seines Einkommens für Verbrauchsgüter und entsprechende Dienstleistungen ausgibt, muss er auch nur auf diesen Bruchteil Umsatzsteuer entrichten – er führt einen niedrigen Prozentsatz seines Einkommens als Umsatzsteuer ab.

Bei den verschiedenen Besonderen Verbrauchsteuern – dies sei beider dieser Gelegenheit kurz hinzugefügt –, also den Steuern auf Kaffee, Bier, Schaumwein, Feuerschutz, Strom, Gas, Mineralöl, Versicherungen, Lotterie, Vergnügungen usw., ver-

hält es sich genauso. *Das ist das Robin-Hood-Prinzip, nur verkehrt herum*. Damit sind Verbrauchsteuern im allgemeinen und die All-gemeine Verbrauchsteuer, die Umsatzsteuer, im besonderen regelrecht ungerecht. Sie entsprechen gerade nicht der vom Finanzministerium bereits in *Station 5* als gestaltungsleitend deklarierten „fairen Besteuerung“.

Mehr noch: Umsatz- und Verbrauchsteuern sind zugleich unwirtschaftlich. Denn sie schwächen den Wirtschaftskreislauf: Wer als Unvermögender kaufen will, aber nicht kann, kann es dank Umsatzsteuer noch weniger, während der Vermögende, der kaufen kann, aber nicht will, nicht deshalb doch noch wollen wird, weil seine relative Belastung durch Umsatzsteuer niedrig ist. Für Vermögende gilt das in *Station 2* Gesagte: Steuern berühren ihr Konto, nicht ihr Leben. Gerechtigkeit und Wirtschaftlichkeit gehen wieder einmal Hand in Hand, auf das Harmonischste vereint. Systematisches dazu später (*Station 21*).

Demgemäß widerspricht die Umsatzsteuer diametral der Regierungskunst: „Die Kunst“, so hatte WERNER KAMPPETER schon in *Station 4* festgestellt, „besteht darin, nicht den Konsum der privaten Haushalte, sondern ihre Ersparnisse zu senken und zum Staat umzulenken.“ Wenn diese Umlenkung unterbleibt, dann erweist sich die Nachfrage – dem Wesen nach beständig, in der Erscheinung periodisch – als unzureichend, um die produzierten Waren zu wertangemessenen Preisen zu kaufen und den Unternehmen den erhofften Gewinn in die Kassen zu spülen – jenen Gewinn, der als Antrieb für ihr weiteres Wirtschaften unersetzlich ist. Auch dazu alsbald mehr (*Stationen 12, 17, 23 – 26*).

Anmerkungen

¹ Einschränkung ist hinzuzufügen, dass die Umsatzsteuer auch die Verkäufer von Waren und Leistungen belasten kann. Allerdings nicht steuerlich-unmittelbar, sondern durch Nachfrageminderung. Das Ausmaß der jeweiligen Belastung hängt davon ab, wie nahe die angebotenen Waren bzw. Leistungen an der Zahlungsfähigkeitsgrenze der jeweiligen Konsumenten liegen; die Anbieter von Grundnahrungsmitteln werden weniger, Vermieter dagegen stark (genauer: sie würden stark getroffen, wenn denn Mieten nicht umsatzsteuerfrei gestellt wären): Indem die Umsatzsteuer begrenzte Kaufkraft zum Staat umleitet, mindert sie die Kaufkraft auf den Warenmärkten (*Basic 2*). Die Banken, der Verband der Haus- und Grundstückseigentümer, Vermieter, Hoteliers und andere haben sich deshalb mit unterschiedlichem Erfolg gegen eine Umsatzbesteuerung ihrer Waren bzw. Dienstleistungen zur Wehr gesetzt. Der Sachverhalt ist ziemlich kompliziert, ohne im vorliegenden Zusammenhang entscheidend zu sein, ganz abgesehen davon, dass eine exakte Quantifizierung von Kaufkraftabfluss- und Belastungsüberwältigungsprozessen nicht möglich ist. Der Sachverhalt kann deshalb im vorliegenden Zusammenhang außer Betracht bleiben.

² In: Der Tagesspiegel vom 30.6.2011.

³ Am Rande vermerkt: Wenn immer von Betrug zu berichten ist, heißt es plötzlich „Umsatzsteuerbetrug“, nie „Mehrwertsteuerbetrug“. Dadurch bleibt das schöne Wort „Mehrwertsteuer“ unbeschützt. Die Sprachregelung funktioniert perfekt, und zwar selbstläufig, d. h. ohne dass sich die Sprecher bzw. Schreiber dessen bewusst sein werden.

⁴ Quelle: Berliner Zeitung vom 5.10.2005.

⁵ Zumindest bis Ende 2016.

⁶ S. AXEL STOMMEL, Wieso ist die Mehrwertsteuer eine Märchensteuer? Und für wen wird das Märchen wahr? in: Wirtschaft und Erziehung, Nr. 11/2012, S. 394 – 403, bzw. ders., Die Reichen, die Banken, die Schulden und wir – Bad Hom-burg 2012, S. 93 –102.



Peter Maier

WalkAway – Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu sich selbst

Das Schulprojekt des WalkAway als Übergangsritual ins Erwachsensein



Koma-Saufen, gefährliche Autofahrten, verrückte Mutproben wie „S-Bahn-Surfen“, Vandalismus, zunehmende Gewaltextesse, Drogen-, Computer- und Smartphonesucht, extremes Piercing und Tätowieren. Diese Reihe könnte fast beliebig fortgesetzt werden. Aber auch noch ein anderes Phänomen ist gerade bezüglich unserer Heranwachsenden heute mehr und mehr zu beobachten: Viele kommen einfach nicht in die Puschen, hängen jahrelang orientierungslos herum, scheitern oftmals in der Schule, neigen zur Depression oder zur Magersucht, leiden unter großer Sinnlosigkeit und finden einfach nicht in ihr eigenes Leben, auch wenn sie schon längst volljährig sind. Was ist mit unserer Jugend los?

Wir – Eltern, Lehrer, Psychologen, Sozialpädagogen und Politiker – stehen diesem Verhalten eines Teils unserer jungen

Leute im Grunde hilflos gegenüber, auch wenn sich viele Lehrer mit großem Engagement gerade um die „schwierigen“ von ihnen bemühen. Was bringt Jungen dazu, sich aggressiv und gewalttätig zu verhalten? Warum besaufen sich viele Jungen und Mädchen regelmäßig und glauben, keine Party ohne viel Alkohol bestreiten zu können? Warum sind so viele von ihnen orientierungslos und finden nicht den „Dreh“ für ein selbstverantwortliches Leben? Fragen über Fragen. Sicher kann man eine Reihe von Argumenten dazu anführen: schlechtes soziales Milieu, fehlende Vorbilder, überforderte Eltern, unkontrollierter Computerkonsum, Smartphone-Sucht. Keiner dieser Gründe allein wirkt für mich als Pädagoge wirklich überzeugend. Was aber sind die tieferen Ursachen für dieses Verhalten vieler unserer Jugendlichen?

1 Jungen brauchen Mutproben

Betrachtet man die ganze Thematik jedoch aus der Perspektive des Initiationsgedankens, so wird sofort Vieles verständlicher: Vor allem Jungen brauchen geeignete Übergangsrituale – sogenannte „rites of passage“ –, um kraftvoll durch die Phase der Pubertät hindurchzukommen und in den Lebensabschnitt des Erwachsenseins eintreten zu können. Doch in unserer Gesellschaft ist das Bewusstsein für Initiation und für Initiationsrituale weitgehend verloren gegangen. Dies ist fatal. Denn so gibt es für die meisten Jugendlichen keine adäquaten Zeremonien mehr, die den Übergang von der Jugend ins Erwachsensein klar markieren könnten. All die oben genannten negativen Phänomene können daher als Folge des Fehlens von und als Schrei von Jugendlichen nach geeigneten Initiationsritualen gedeutet werden. Besonders



Studiendirektor **Peter Maier** ist seit 35 Jahren Lehrer am Gymnasium in Bayern, Jugend-Initiations-Mentor und Autor.

die Jungen brauchen solche Zeremonien, durch die sie ihre Kraft, ihren Mut und manchmal auch ihre Wildheit zeigen können und dafür die Anerkennung von Erwachsenen erhalten. Um eine Art von kontrollierter Mutprobe geht es also.

Zudem wird in unserer heutigen Leistungs- und Konsumgesellschaft beständig der Traum einer „ewigen Jugend“ beschworen, die nie erwachsen wird. Andererseits wird von der gleichen Gesellschaft ganz selbstverständlich erwartet, dass junge Menschen erwachsen und voll verantwortlich sind, sobald sie einen Beruf ergreifen. Das erscheint mir als bizarrer Widerspruch, der vielfältige Frage aufwirft:

- Was bedeutet in unserer heutigen Gesellschaft eigentlich „Erwachsensein“?
- Wie, auf welchem Wege und mit welchen Ritualen und Zeremonien können Jungen und Mädchen den Lebensabschnitt der Jugend verlassen und in die neue Lebensphase des Erwachsenseins hinübergeleitet werden?
- Wohin, besser gesagt „wohin“, also in welches moderne Weltbild und in welches Wertesystem, wollen wir als Gesellschaft unsere Heranwachsenden zu Beginn des dritten Jahrtausends eigentlich initiieren?
- Wer soll dies machen, das heißt, wer kann ein „Initiations-Mentor“ sein, der den Jugendlichen bei diesem so würdevollen Übergang mit Rat und Tat zur Seite steht und sie dabei einfühlsam begleitet?

2 Traditionelle Kulturen wussten über das Erwachsenwerden Bescheid

Um brauchbare Antworten auf diese Fragen zu bekommen, musste ich außerhalb des herkömmlichen Bildungssystems suchen. Viele indigene Völker schickten besonders ihre Jungen unter der Anleitung von eigens dafür ausgesuchten Mentoren für einige Tage zu einer „Erwachsenenprüfung“ allein in die Wildnis. Durch solche Aktionen sollten die Heranwachsenden den Übergang von der Kindheit ins Erwachsensein besser vollziehen können. Es ging also um eine sehr bewusste Initiation.

Die beiden nordamerikanischen Ethnologen STEVEN FOSTER und MEREDITH LITTLE, die sich jahrelang mit Indianerstämmen beschäftigten, haben mir die Augen geöffnet: Sie haben schon vor 35 Jahren den Grundgedanken der Indianer-Initiation übernommen und daraus in ihrer „School of Lost Borders“ die sogenannte Jugend-Visionssuche entwickelt. Sie dauert etwa zehn Tage und ist sehr gut geeignet für unseren westlichen Kulturkreis. Für 15- bis 18-jährige Jugendliche wurde später aus praktischen Gründen das kürzere Format des „WalkAway“ geschaffen, eine Art Visionssuche im Kleinen. Die langjährige Erfahrung hat gezeigt, dass dieses Ritual für Jugendliche dieser Altersstufe Herausforderung genug und sehr geeignet ist, sie auf ihren Weg zu bringen. Übersetzen würde ich WalkAway mit „Gehe deinen Weg zu dir selbst – in das Innere deines Herzens“. Seit Jahren habe ich damit nur gute Erfahrungen gemacht.

3 WalkAway – Schüler allein auf dem Weg zu sich selbst

Monatelang bereiten sich die Jungen und Mädchen, die sich dafür gemeldet haben, darauf vor. In einer sogenannten ganz

persönlichen schriftlichen „Absichtserklärung“ machen sie klar, warum sie sich diesem Ritual unterziehen wollen, das großen Mut erfordert und Entbehrungen mit sich bringt. Der Ritualleiter gibt dann jedem Teilnehmer einen „Spiegel“, ein schriftliches Feedback auf dieses Schreiben, in dem er jeden Jugendlichen auf seine bevorstehenden Entwicklungsschritte hinweist. Das eigentliche Ritual dauert dann vier Tage. Nötig sind dazu ein passendes Seminarzentrum und ein Waldgebiet, in dem das naturpädagogische Ritual des WalkAway möglichst ungestört ablaufen kann. Er hat drei Phasen:

3.1 Phase 1: Vorbereitung

In den ersten beiden Tagen gehen die Jugendlichen jeweils für zwei Stunden mit einer konkreten Naturaufgabe allein in den Wald. Anschließend erzählen die Teilnehmer ihre Erlebnisse und Erkenntnisse in der Gruppe im Beisein der Ritualleiter. Diese geben dann zu jeder Geschichte ein aufbauendes und bestärkendes Feedback. Aufgabe der Leitern ist es, die Jugendlichen in den zwei Tagen der Vorbereitung Schritt für Schritt auf ihren Aufenthalt ganz allein in der Natur, ihrer „Solozeit“, hinzuführen.

3.2 Phase 2: Solozeit

Am dritten Tag beginnt die zweite Phase, der eigentliche Kern des Rituals: Alle Teilnehmer werden bereits am frühen Morgen zur sogenannten 24-stündigen Solozeit allein in den Wald geschickt. Am Ritualkreis aus Steinen vor dem Wald wird jeder einzelne Teilnehmer in einer kleinen Zeremonie verabschiedet. Ab jetzt gilt er als unsichtbar, vermeidet jeden Kontakt mit Menschen, verzichtet auf Essen und auf eine Behausung und gibt vorher Handy und Smartphone ab. Mit dabei hat er nur einen Rucksack mit etwas Wechselwäsche, einen Schlafsack und eine Matte, vier Liter Wasser, eine Plane gegen Regen, ein Tagebuch und eine Trillerpfeife, um sich im Notfall bemerkbar machen zu können.

Ab diesem Zeitpunkt haben die Jugendlichen viel Zeit, um die Wesenheiten der Natur wahrzunehmen und sich mit sich selbst und ihrem Inneren zu beschäftigen. Alles, was in der Solozeit passiert, jeder Baum, jede Formation, jeder Stein oder jede Tierbegegnung, kann einen Hinweis auf den Prozess in der eigenen Psyche geben. Die Jugendlichen werden gleichsam vom Wald verschluckt und befinden sich während dieser Zeit in einer Art „Anderswelt“.

3.3 Phase 3: Rückkehr und Wiedereingliederung

Am vierten Tag warten die frühmorgens angereisten Eltern bereits um 7.30 Uhr vor dem Wald, um mit dabei zu sein, wenn die Ritualleiter die jungen Frauen und Männer aus dem Wald trommeln. Damit beginnt die letzte Phase, die sogenannte Wiedereingliederung in die Gemeinschaft. Mit einer Bussardfeder werden die Teilnehmer symbolisch wieder sichtbar gemacht. Jeder bekommt eine Tasse Tee und eine Breze, um das Fasten zu brechen.

Anschließend geht es in das nahegelegene Seminarzentrum. Dort kann man einige Stunden lang eine Stecknadel fallen

hören, wenn jeder Teilnehmer vor Eltern, Familienangehörigen und Leitern seine berührende Geschichte von „allein da draußen im Wald“ erzählt – von vielfältigen Naturerlebnissen, seinen Stimmungen, Gefühlen und Gedanken, von dem Hunger und der Langeweile, aber auch von All-Eins-Erlebnissen bei „Mutter Natur“. Wieder geben die Ritualleiter ein bestätigendes, bestärkendes und wertschätzendes Feedback und heben den mutigen Schritt jedes einzelnen Teilnehmers hervor. Schließlich werden die Eltern gebeten, auf die Geschichte ihres Sohnes oder ihrer Tochter zu antworten.

4 Ergreifende Geschichten vom WalkAway

Nachfolgend einige authentische Geschichten vom WalkAway-Ferienkurs:

Der 17-jährige Markus (alle Name geändert) litt an einer Angstphobie in der Dunkelheit, die bis dahin sein ganzes Leben bestimmt und ihn in seiner Entwicklung blockiert hatte. Als er von seiner Solozeit zurückkehrt, erzählt er dieses Erlebnis:

„Ja, ich hatte Angst, bevor es Nacht wurde. Wie würde es in der Dunkelheit sein? Ich vergrub mich in meinem Schlafsack, um der erwarteten Panik zu entgehen. Etwa um 3.00 Uhr nachts sprang ich plötzlich aus dem Schlafsack und lief über eine Stunde lang im Wald umher. Dabei fielen meine Angstdämonen von mir ab und ich fühlte mich mit jedem Schritt leichter. Als ich heute Morgen aus dem Wald zurückkehrte, war alle Panik verschwunden. Ich habe meine Dämonen besiegt!“

Die 17-jährige Maria hatte Angst allein im Wald. Schon am Tag zuvor bekam sie eine Panikattacke, als sie sich bei einer Übung im Wald verirrt hatte. Maria erzählt uns dann folgende Geschichte von ihrer Solozeit:

„Ich suchte mir einen Platz für die Nacht auf einer kleinen Lichtung nur etwa 100 Meter von den Leitern entfernt, die am Waldrand übernachteten. Als es dämmerte, lag ich bereits eingekuschelt in meinem Schlafsack. Würde ich wieder in Angst geraten? Doch dann erlebte ich etwas Unerwartetes. Stundenlang schaute ich zum Himmel und sah immer mehr Sterne in der klaren Nacht aufgehen, je dunkler es wurde. Plötzlich hatte ich das Gefühl, vollkommen in den Kosmos hineingezogen zu werden und mit dem Universum, mit allen Menschen, Tieren und Pflanzen und mit den Himmelskörpern zu verschmelzen. Ich hatte ein All-Eins-Erlebnis wie noch nie zuvor und fühlte mich total geborgen. Es war einfach wunderbar. Von Angst war nichts mehr zu spüren.“

Der 16-jährige Maximilian bringt diese Geschichte mit:

„Gleich nach der Ankunft an meinem Platz im Wald wollte ich einen Kreis aus Steinen und Holzstücken anlegen, in dem ich mich dann während der Nacht aufhalten konnte. Dazu spitzte ich mit

meinem Messer einige Äste zu und steckte sie an den vier Himmelsrichtungen in den Boden. Nach etwa einer halben Stunde raschelte es direkt neben mir. Gespannt beobachtete ich die Stelle am Boden, aus der das Geräusch kam. Plötzlich sprang eine Maus heraus.

Anscheinend hatte ich versehentlich einen Ast direkt in ein Mausloch gesteckt und damit den Ausgang für die Maus verbaut. Sie musste sich also durch meine Unachtsamkeit wieder freibuddeln. Soll auch ich in meinem Leben wie diese Maus sein und mich immer wieder freibuddeln, wenn es schwierig wird?“

Nach seiner Erzählung meldet sich der Vater von Maximilian zu Wort – Tränen in den Augen. Denn er fühlt sich durch die Geschichte seines Sohnes sehr berührt, weil er eine tiefere Symbolik darin erkennen kann: Maximilian hatte eine sehr schwere Geburt und es war die ersten 14 Tage lang nicht klar, ob er überhaupt überleben würde. Anscheinend aber war sein Lebenswille so groß, dass er es dennoch schaffte.

Die Maus, die durch Maximilians Unachtsamkeit verschüttet worden war, kämpfte sich ebenso zäh wieder frei, wie er sich selbst als kleines Baby in sein Leben gekämpft hatte. Somit kann die Maus ein wahres Geschehen, ja das eigentliche Lebensschicksal von Maximilian an der Schwelle zu seiner Mannwerdung, widerspiegeln. Alle Anwesenden sind von diesen tiefen Zusammenhängen sehr berührt. Die Eltern sagen ihrem Sohn Maximilian nun vor allen, welch großen Respekt sie vor ihm haben und dass sie ihm zutrauen, dass er ab jetzt sein eigenes Leben in die Hand nehmen und meistern wird.

Nachdem die Geschichten von allen Teilnehmern erzählt und gespiegelt worden sind, endet die sehr berührende Veranstaltung mit einem feierlichen Essen, das die Eltern von zu Hause mitgebracht haben. Mir als Ritualleiter bleibt nur noch, meinen großen Respekt vor diesen mutigen Jungen und Mädchen zu bekunden, die durch dieses Ritual selbständiger und selbstverantwortlicher geworden sind und einen großen Schritt hin zum Erwachsensein gemacht haben.

Peter Maier

(Gymnasiallehrer, Initiations-Mentor und Autor)

Die Titel meiner Bücher lauten:

- (1) „Initiation – Erwachsenwerden in einer unreifen Gesellschaft. Band I: Übergangsrituale“ ISBN 978-3-86991-404-6 (epubli-Verlag Berlin); www.initiation-erwachsenwerden.de
- (2) „Initiation – Erwachsenwerden in einer unreifen Gesellschaft. Band II: Heldenreisen.“ ISBN 978-3-86991-409-1 (epubli-Verlag Berlin)
- (3) „Schule – Quo Vadis? Plädoyer für eine Pädagogik des Herzens“. ISBN: 978-3-95645-659-6 (epubli-Verlag Berlin)



Kaufmännische Bildung: Gemeinsam sind wir stark!

Peter Engelhardt

Leserbrief zur Diskussion zwischen Peter Engelhardt und Dr. A. Stommel über Ökonomieunterricht in W&E 2017, 1 und W&E 2016, 8

Sehr geehrter Kollege Reinhardt. Th. Mayer!

Über die Veröffentlichung Ihres Leserbriefes in W&E 2/2017 habe ich mich sehr gefreut, denn er dient der Klärung der von mir vertretenen Position, dass die Kritik der „Pluralen Ökonomik“ in der „ökonomischen Bildung“ unserer Schülerinnen und Schüler starker beachtet werden sollte. Sie sehen, sehr geehrter Herr MAYER, den wesentlichen Dissens zwischen DR. STOMMEL und mir in der „unterschiedlichen Realisierungsmöglichkeit für einen Wirtschaftslehre-Unterricht nach dem Modell „Plurale Ökonomik“. In meiner Stellungnahme (in W&E 1/2017) zum Artikel von DR. STOMMEL habe ich ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es weder Herrn WERTS noch meine Absicht ist, „die „neoklassische Monokultur“ durch die „Plurale Ökonomik“ zu ersetzen. Allerdings ist es, auch die Absicht von DR. STOMMEL, zu verhindern, „dass Schüler und Lehrer der wirtschaftlichen Wirklichkeit sprach- und ahnungslos gegenüberstehen“. Eine Möglichkeit, sie aus dieser „Ahnungslosigkeit zu befreien, kann dadurch erfolgen, dass die Kritik der „Pluralen Ökonomik“ an der in den Büchern der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft und in den Schulbüchern vorherrschenden Wirtschaftstheorie bei der Unterrichtsplanung und -realisierung stärker berücksichtigt wird.

Sehr geehrter Herr MAYER, wenn ich Ihren Leserbrief richtig interpretiere, schließen Sie die Übernahme einer kritischen Perspektive, wie sie von der „Pluralen Ökonomik“ vertreten wird, z. B. in den Unterricht des Wirtschaftslehre-Leistungskurses einer gymnasialen Oberstufe nicht aus.

Für den „Großteil des berufsschulischen Bereichs halten Sie dies aber für nicht durchführbar. Als Gründe dafür geben Sie „die knappe Unterrichtszeit für den WL-Unterricht in Verknüpfung mit den bei Lehrkräften und Schülern gegebenen Voraussetzungen“ an. Auf welche (fehlenden?) Voraussetzungen beziehen Sie sich dabei? Bei den Lehrern bin ich nur auf Vermutungen angewiesen (fehlende entsprechende Fähigkeiten?), bei den Schülern nennen Sie deren nicht ausreichend vorhandene Leistungsstärke. Das fordert mich heraus, die folgende (provokante?) Frage zu formulieren:

Wie leistungsstark (intelligent?) müssen unsere Schülerinnen und Schüler sein, um im Ökonomie-Unterricht Problembewusstsein zu entwickeln und wieviel Zeit (wenn überhaupt) wollen wir der Entwicklung von Problembewusstsein im Unterricht (des Bereichs der Allgemein- und des der Berufsbildung) widmen?

Ich zweifle nicht daran, dass es Hürden zu überwinden gilt, um sowohl bei den Lehrern als auch bei den Schülern das Ziel der ökonomischen Mündigkeit zu erreichen. Erste Veröffentlichungen in W&E aus der letzten Zeit zeigen, dass sich einige Kollegen bereits „auf den Weg“ gemacht haben, dieses Ziel zu erreichen. An dieser Stelle will ich nur AXEL STOMMELS „Basics der Ökonomie“ (W&E 8/2016) und CHRISTIAN MAYERS „Der Wirtschaftslehrer als Dekonstrukteur“ (W&E 3/2016) nennen. AXEL STOMMEL und CHRISTIAN MAYER richten sich als „Aufbauhelfer“ an Wirtschaftslehrer, die das von ihnen entwickelte Material für den Unterricht zielgruppengerecht aufbereiten müssen. Die mit den „Basics“ angesprochenen Themen sind sicherlich auch für Schüler mit mittlerem Schulabschluss von Interesse und zu bewältigen, wenn der Lehrer das Material zielgruppengerecht aufarbeitet. Dies gilt ebenso für das von CHRISTIAN MAYER erarbeitete Material, mit dem er dem Wirtschaftslehrer bei der erforderlichen Dekonstruktionsarbeit hilft. Auch hier entscheidet der Lehrer, ob und in welcher Form, in Abstimmung mit dem geltenden Lehrplan, eine Aufbereitung des Materials für den Unterricht erfolgt.

Wir sollten es nicht zulassen, dass eine große Gruppe von Schülern des Berufsbildenden Bereichs von dem Ziel der „ökonomischen Bildung“ ausgeschlossen wird, weil wir als Lehrer eventuell nicht über die erforderlichen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachmethodischen Kenntnisse der **zielgruppengerechten** unterrichtlichen Vermittlung verfügen.

Mit freundlichen Grüßen

Peter Engelhardt

Bundesländer: Weiter keine Bezahlung für schulische Ausbildung in Gesundheitsberufen?

In vielen Berufen im Gesundheitsbereich werden bis heute keine Entgelte für die schulische Ausbildung gezahlt, obwohl die Auszubildenden während der Praxisphase in den Kliniken eingesetzt und gegenüber den Krankenkassen abgerechnet werden – häufig als vollwertige Arbeitskräfte. Am 25. April 2017 hat der dbb mit der Tarifgemeinschaft deutscher Länder (TdL) erstmals darüber verhandelt, für alle Ausbildungsberufe im öffentlichen Dienst der Länder – also auch im Gesundheitsbereich – eine tarifvertragliche Grundlage für Entgelte zu vereinbaren. Die Verhandlungen wurden jedoch vertagt.

Denn obwohl sich die Parteien in der Einschätzung der Situation weitgehend einig sind, wollen die Arbeitgeber den betroffenen Auszubildenden weiter kein Entgelt zahlen. Bei der TdL gibt es demnach Bedenken, ob auf Seiten der Krankenkassen die Pflicht zur Refinanzierung anerkannt werde. Abhilfe soll noch vor der Sommerpause ein gemeinsames Gespräch der Tarifpartner mit Bundesgesundheitsminister HERMANN GRÖHE sowie Vertretern der Krankenkassen und Krankenhäuser bringen, um die bestehenden Probleme einvernehmlich zu lösen. Danach sollen die Tarifverhandlungen fortgesetzt und bis Ende 2017 erfolgreich beendet werden.

dbb-aktuell 15 vom 04.05.2017

MATHIAS PILZ

Nachlese: 19. HOCHSCHULTAGE BERUFLICHE BILDUNG in Köln



Von links: Geschäftsstellenleiter Tesche, Prof.'in Neave-Stoß, Prof. Pilz, Ministerin MSW NRW Löhrmann, Prof. Buschfeld, Vorstandsmitglied der Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung e.V. Prof. Münk, Prorektor der Universität zu Köln Prof. Herzig, BIBB Präsident Prof. Esser, Direktor QUA-LIS NRW Egyptien, QUA-LIS NRW Leiterin AB. 6 Cleef, Gruppenleiter Berufliche Bildung im MSW NRW Stigulinszky

„RESPEKTive: Bilanz und Zukunftsperspektive der Integration durch Bildung, Arbeit und Beruf in der Region“ lautete das Rahmenthema der 19. Hochschultage Berufliche Bildung, die vom 13. bis 15. März 2017 an der Universität zu Köln stattfanden.

In ihrer Eröffnungsrede betonte die Schirmherrin, Frau SYLVIA LÖHRMANN, Ministerin für Schule und Weiterbildung NRW, unter anderem die besondere Relevanz der beruflichen Bildung sowohl innerhalb des Bildungssystems als Ganzes als auch hinsichtlich der Integration von jungen Menschen mit Migrationshintergrund.

Eine fachspezifische Einstimmung auf die Tagung bot der Vortrag von Prof. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER, Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung in Bonn. Er wies insbesondere auf die Herausforderungen hin, welchen sich die Berufsbildung durch die technologischen Veränderungen stellen muss. Im Kontext von Megatrends wie der Wirtschaft 4.0 seien neue Ausbildungskonzepte inklusive der Anpassung von Ausbildungsordnungen ein vorrangiges Ziel, um das Berufsbildungssystem gerade auch für kleinere und mittlere Betriebe auf die Herausforderung der Zukunft hin auszurichten.

Begrüßt wurden die Gäste zudem von Seiten der Universität zu Köln durch den Prorektor Prof. DR. STEFAN HERZIG sowie durch das Vorstandsmitglied der Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung e.V., Prof. DR. DIETER MÜNK.

Das Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln engagierte sich als zentrale gastgebende Institution. Das Institut konnte bei der Planung und Durchführung der Großveranstaltung auf Erfahrungen zurückgreifen, die bereits bei der Ausrichtung der Hochschultage 2002 in Köln gesammelt wurden. Prof. DR. DETLEF BUSCHFELD und Prof. DR. MATTHIAS PILZ sowie Prof.'in DR. NICOLE NAEVE-STOSS, als neu berufene Professorin am Kölner Institut, freuten sich über rund 1000 angemeldete Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Der Titel der diesjährigen Veranstaltung lautete „RESPEKTive-Bilanz und Zukunftsperspektive der Integration durch Bildung, Arbeit und Beruf in der Region“. Die Intention des Titels ergab sich aus dem Gedanken, dass vor Ort Berufliche Bildung Beiträge zur gesellschaftlichen Integration von Individuen mit heterogenen Voraussetzungen und Lebenslagen leistet. Dazu bedarf es der Vielfalt beruflicher Bildung in regionaler Nähe und der Berücksichtigung der Heterogenität von Zielgruppen durch integrierend wirkende berufliche Lernorte. Teils ist dies respektable Praxis und teils bleibt dies eine große Gestaltungsaufgabe. Die gemeinsame Reflexion über die Leistungen der Beruflichen Bildung respektive das gemeinsame Vordenken der Gestaltungsoptionen für die Berufliche Bildung wurden folglich als leitendes Motiv definiert.

Vor diesem thematischen Hintergrund konnten die Besucherinnen und Besucher in den drei Tagen Veranstaltungen aus einem reichhaltigen Programm von insgesamt 17 Fachtagungen und 15 Workshops auswählen. Wie bereits in den Vorjahren, so wurde auch in Köln großer Wert darauf gelegt, dass die Leitungen der einzelnen Fachtagungen und Workshops ihr Programm fachspezifisch bzw. thematisch eigenständig planen konnten. Dadurch ergab sich ein qualitativ anspruchsvolles und dem Gedanken der Verknüpfung von Theorie und Praxis verpflichtetes Veranstaltungsprogramm mit vielen interessanten Einzelbeiträgen innerhalb der Veranstaltungsformate. So beschäftigte sich in diesem Jahr beispielsweise die Fachtagung „Wirtschaft und Verwaltung“ unter Leitung von Prof. DR. KARL WILBERS (FAU Erlangen-Nürnberg) mit dem Schwerpunktthema „Industrie/Wirtschaft 4.0: Herausforderungen für die kaufmännische Berufsbildung“. Ein von den VLW-Vertretern DR. ERNST G. JOHN, JOCHEN BÖDEKER, PANKRAZ MÄNNLEIN und Gerd WALDMANN organisierter Workshop widmete sich der Thematik „Berufliche Bildung und ihre institutionellen Herausforderungen“.



Referenten des VLW-Workshops mit Prof. Matthias Pilz (v.l.n.r.): Gerd Waldmann, Pankraz Männlein, Dr. Ernst G. John, Jochen Bödeker, Prof. Mathias Pilz

An dieser Stelle kann keine Zusammenfassung sämtlicher Vorträge und Diskussionen erfolgen. Die Geschäftsstelle der Hochschultage bei der QUA-LiS NRW arbeitet gemeinsam mit den Ausrichtern an einer zeitnahen und möglichst umfassenden Dokumentation der 19. Hochschultage Berufliche Bildung. Mit Unterstützung durch die jeweiligen Fachtagungs- und Workshop-Leitungen sowie natürlich durch die jeweiligen Referenten bzw. Autoren wird durch die Geschäftsstelle mit MARKUS TESCHE eine Online-Dokumentation erstellt. Für jede Fachtagung und jeden Workshop wird unter www.berufsbildung.nrw.de unter der Rubrik „Hochschultage“ ein Dateiordner bereitgestellt, in dem die einzelnen Beiträge eingestellt werden können. Diese Beiträge (Texte, Präsentationen, Materialien, Kommentare) sind dann – in Absprache mit den Fachtagungs-/Workshopleitungen – als Dokumentation online für die interessierte Öffentlichkeit zugänglich. Zudem wird in der QUA-LiS NRW Schriftenreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ ein Tagungsband in Print-Form im Waxmann-Verlag erscheinen, in den einzelne Beiträge eingehen.

Neben dem fachlichen Inhalt stand gleichfalls der persönliche Austausch im Mittelpunkt der Hochschultage. Der intensive Diskurs zwischen Praktikern aus den verschiedenen beruflichen Fachrichtungen sowie Vertreterinnen und Vertretern der Berufsbildungsforschung zählte auch diesmal zu den positiven Aspekten, der die Hochschultage zu einem einmaligen Tagungsformat werden lässt. Einen besonderen Höhepunkt bildete die abendliche Schiffsfahrt auf dem Rhein. Unter dem Motto „D'r Rhing erop un eraf“ (für Nichtkölnen etwa „den Rhein hinauf und hinab“) wurde das Tagungsfest auf der MS Loreley angemessen zelebriert.

Auf der Abschlussveranstaltung wurde deutlich: Durch viele interessante und gut moderierte Beiträge der Referenten, passende Räume und eine hilfsbereite Organisation im Team hinterließen die Hochschultage Berufliche Bildung 2017 einen nachhaltigen Eindruck bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Die Organisation der Vielzahl von Veranstaltungen wäre ohne die zahlreichen Helferinnen und Helfer des Instituts für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln mit AOR DR. BENNO GÖCKE als Organisator im Hintergrund und MARKUS TESCHE als Geschäftsführer der von der QUA-LiS NRW eingerichteten Geschäftsstelle der Hochschultage nicht zu bewältigen gewesen. Dafür dankten Prof. DR. DETLEF BUSCHFELD, Prof.'in DR. NICOLE NAEVE-STOSS und Prof. DR. MATTHIAS PILZ auf der Abschlussveranstaltung. Dort wurde symbolisch der Staffelstab

an die Ausrichter der 20. Hochschultage 2019 übergeben. Prof.'in DR. ULRIKE BUCHMANN von der Universität Siegen nahm stellvertretend für das dann im Jahr 2019 aktive Organisationskomitee eine in der markanten Farbe Orange gehaltene Jacke für die Tagungsscouts in Empfang.

Insofern beweist das Motto der 19. Hochschultage auch nach dem Ende noch Aktualität. Das Leitwort „RESPEKTIVE“ verweist einerseits auch auf die Nachlese der vergangenen Tagung sowie andererseits auf die Perspektive der Hochschultage 2019.



Prof. Dr. Esser, Präsident des BIBB



Prof. Dr. Buschfeld



Prof. Pilz, Prof.'in Dr. Buchmann

In Kürze

Der Ausbildungsmarkt im April 2017

Von Oktober 2016 bis April 2017 meldeten sich bei den Agenturen für Arbeit und den Jobcentern 443.000 Bewerber für eine Ausbildungsstelle. Das waren 4.000 mehr als im Vorjahreszeitraum. Gleichzeitig waren 463.000 Ausbildungsstellen gemeldet, ebenfalls 4.000 mehr als vor einem Jahr. Am häufigsten wurden Ausbildungsstellen angeboten für angehende Kaufleute im Einzelhandel (28.000), Verkäuferinnen und Verkäufer (19.900) und Kaufleute für Büromanagement (18.900). Wie in den Vorjahren zeigen sich auch 2016/17 regionale, berufsfachliche und qualifikatorische Disparitäten, die den Ausgleich von Angebot und Nachfrage erheblich erschweren. 16.600 der gemeldeten Bewerber haben einen Fluchthintergrund. Dieses Merkmal wurde im Vorjahresmonat nicht bei der BA erfasst, so dass keine Entwicklung abgebildet werden kann.

Die Top-10-Ausbildungsberufe – BIBB-Ranglisten der Neuabschlüsse 2016

Auch 2016 wurde wieder mehr als ein Drittel aller neuen Ausbildungsverträge in nur zehn Berufen abgeschlossen. Alter und neuer Spitzenreiter in der Rangliste der Ausbildungsberufe nach Neuabschlüssen ist der Beruf Kaufmann/-frau für Büromanagement mit rd. 28.700 neuen Ausbildungsverträgen. Spitzenplatz bei den weiblichen Auszubildenden nehmen die kaufmännischen Berufe Kauffrau für Büromanagement, im Einzelhandel, im Groß- und Außenhandel sowie Industriekauffrau ein. Spitzenreiter mit großem Vorsprung bei den Männern ist nach wie vor der Kfz-Mechatroniker, gefolgt vom Elektroniker, dem Kaufmann im Einzelhandel und dem Industriemechaniker. Die Fachinformatiker/-innen sind deutlich von Rang 14 auf Platz 11 gestiegen mit rund 12.100 Neuabschlüssen und einem Anstieg von 9,4 %.

„Bildung 2030 im Blick“ – Neue bildungspolitische Grundsatzposition der Arbeitgeber

Die deutschen Arbeitgeber haben mit „Bildung 2030 im Blick“ ihre neue bildungspolitische Grundsatzposition vorgelegt. Sie skizzieren darin ihr Leitbild eines moder-

nen und zukunftsfähigen Bildungssystems von der Kita über Schule, duale Ausbildung, Hochschule bis zum lebenslangen Lernen. Um dies zu erreichen, wird ein Bildungssystem gebraucht, das weltweit Spitze ist. Die Vermittlung von digitalen und sozialen Kompetenzen ist in sämtlichen Branchen und Tätigkeiten der Schlüssel zum Erreichen dieses Ziels.

Menschen mit Behinderung in der betrieblichen Ausbildung

Angesichts der demografischen Entwicklung und der deutlich gestiegenen Studierneigung rückt auch das Potenzial von Jugendlichen mit Behinderung stärker in den Fokus. Viele junge Menschen mit Handicap absolvieren ihre Ausbildung in einem Berufsbildungswerk oder einer anderen geförderten Einrichtung. Dabei stehen lt. Ergebnissen einer IW-Analyse viele Unternehmen einer betrieblichen Ausbildung von Menschen mit Behinderung durchaus offen gegenüber. Es mangelt jedoch an regionalen Netzwerken, die direkte Kontakte zwischen ausbildungswilligen Betrieben und ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen herstellen könnten.

Neuer Rekord bei MINT-Lücke: 237.500 fehlende Arbeitskräfte – IT-Experten stark nachgefragt

Der aktuelle MINT-Report, der im Auftrag von BDA, BDI, Gesamtmetall und der Initiative „MINT Zukunft schaffen“ vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln halbjährlich erstellt wird, zeigt mit 237.500 fehlenden Arbeitskräften im MINT-Bereich den höchsten Stand seit Beginn der Erhebung im Jahr 2011. Allein im Vergleich zum Vorjahresmonat ist die MINT-Lücke um 38,6% angestiegen. Auch die Zahl der offenen MINT-Stellen hat mit 430.400 ein Allzeithoch erreicht.

Technikberufe: Nicht immer nur reine Männersache

Trotz zahlreicher Maßnahmen zur Förderung der Ausbildung von Frauen in technischen Berufen konnte ihr Anteil in den letzten mehr als 20 Jahren nicht gesteigert werden. So lag der Anteil im Jahr 2015 mit 12,4% auf dem Niveau des Jahres 1993. Dennoch gibt es durchaus „frauentypische“ Technikberufe, wie die Berufe Augen-

optiker/-in (Frauenanteil: 72 %), Biologielaborant/-in (66 %), Mediengestalter/-in Digital und Print (60 %), Zahntechniker/-in (60 %) sowie Hörgeräteakustiker/-in (58 %). Überwiegend „männertypische“ Technikberufe stammen aus dem Produktionssektor: Land- und Baumaschinenmechaniker/-in, Elektroniker/-in, Metallbauer/-in, Informationselektroniker/-in sowie Kfz-Mechatroniker/-in. In diesen Berufen liegt der Männeranteil bei 96 bis 99 %. Der „Bildungsvorsprung“ der Frauen gegenüber den Männern ist bei den technischen Berufen besonders hoch: hier beträgt der Anteil der Frauen mit Studienberechtigung 44 %, bei den Männern nur 23 %.

2017: Das AUSBILDUNGS-ASS

Das „Ausbildungs-Ass“ startet in die 21. Runde: Erneut können sich Unternehmen, Initiativen, Institutionen und Schulen um die Auszeichnung bewerben, die besondere Leistungen bei der Ausbildung junger Menschen würdigt. Einsendeschluss ist der 31. Juli 2017. Gemeinsam mit den Medienpartnern „handwerk magazin“ und „Der Handel“ vergeben die Wirtschaftsunioren Deutschland (WJD), die Junioren des Handwerks und die Inter Versicherungsgruppe das „Ausbildungs-Ass“ in den Kategorien „Industrie, Handel, Dienstleistungen“, „Handwerk“ sowie „Ausbildungsinitiativen“.

SCHULEWIRTSCHAFT-Wettbewerb „Das hat Potenzial!“ gestartet

Auch in diesem Jahr sucht SCHULEWIRTSCHAFT Deutschland herausragende Unternehmen, Schulen und Verlage. Der SCHULEWIRTSCHAFT-Wettbewerb „Das hat Potenzial!“ wird in drei Kategorien ausgeschrieben: Unternehmen, die sich in vorbildlicher Weise für die Berufs- und Studienorientierung junger Menschen und deren Übergang von der Schule in die Arbeitswelt engagieren. Kooperationen zur digitalen Bildung zwischen Schulen und Unternehmen, die mit ihrer engen und regelmäßigen Zusammenarbeit Schülerinnen und Schüler für das Leben und Arbeiten in der digitalen Gesellschaft begeistern und fördern. Schulbuchverlage, die Verständnis und Neugier für ökonomische Zusammenhänge wecken. Eine Bewerbung ist bis zum 31. Juli 2017 möglich.

Aus den Landesverbänden

Aus dem Landesverband Brandenburg

BLV fordert Einführung von Beförderungsstellen

Die Regierungsfractionen von SPD und Linken haben sich am Dienstag dafür ausgesprochen, die Eingruppierung einzelner brandenburgischer Lehrergruppen anzuheben.

Die Föderalismusreform des vergangenen Jahrzehnts beförderte den Wettbewerb um gute Lehrkräfte bundesweit. Aus diesem Grund überbietet sich momentan die Politik in Überlegungen, wie sie mit mehr Geld und guten Worten Lehrkräfte nach Brandenburg locken kann. Dazu sollen für einzelne Lehrkräftegruppen Besoldungserhöhungen beschlossen werden. Der BLV erwartet darüber hinaus und gleichzeitig die Einführung von anlasslosen und anlassbezogenen Beförderungsstellen für alle Schulstufen.

„Der alleinige Weg einzelne Lehrergruppen in den Fokus zu nehmen, holt aber nicht den überwiegenden Teil der Lehrerschaft ab, die sich mit Engagement und Leistungsbereitschaft in allen anderen Schulformen einsetzen“, so der Landesvorsitzende des Brandenburgischen Lehrerverbandes beruflicher Schulen THOMAS PEHLE. „Erzählen Sie bitte einer engagierten Lehrkraft an beruflichen Schulen, deren unregelmäßiger Stundenplan früh bei den Auszubildenden beginnt oder zwei Stunden vor Mitternacht in der Fachschule endet, vor dem Hintergrund von Industrie 4.0 oder Inklusion etwas von erhöhter Arbeitsbelastung.“

Der BLV will mit der Einführung von anlasslosen und anlassbezogenen Beförderungsstellen für alle Schulstufen erreichen, dass leistungsbereite und langjährig Beschäftigte, die für eine zukunftsorientierte Ausbildung einzusetzen, dies auch im Portemonnaie spüren. Das wäre auch eine gerechte und bezahlbare Lösung für das Land Brandenburg und gleichzeitig ein Instrument der Nachwuchsgewinnung. Ein Auspielen einzelner Schulformen wird damit vermieden.

Die Oberstufenzentren stellen auf Grund des Lehrkräftemangels schon seit Jahren Seiten- und Quereinsteiger ein. Grundständig ausgebildete Lehrkräfte sind aber das Rückgrat der beruflichen Bildung. Der BLV fordert ein verbindliches

berufsbegleitendes Referendariat und eine Höhergruppierung von langjährig niedriger eingestuften Lehrkräften.

Aus dem Landesverband Baden-Württemberg

Landesregierung und Beamtenbund einigen sich über Einkommenserhöhung

Wegfall der abgesenkten Eingangs- besoldung Kritik an der zeitlichen Verschiebung der Erhöhung

Wichtiger Schritt zur Attraktivitäts- steigerung des öffentlichen Diensts

Der BLV begrüßt die Vereinbarung zwischen Landesregierung und Beamtenbund zur inhalts- und wirkungsgleichen Übernahme des Tarifiergebnisses. „Wenn uns auch die zeitliche Verzögerung bei der Übernahme des Tarifiergebnisses auf die Beamten in den Jahren 2017 und 2018 abermals schmerzt, so sind wir doch erleichtert, dass die abgesenkte Eingangsbesoldung ab 01.01.2018 für alle Geschichte ist“, so BLV-Vorsitzender HERBERT HUBER am 17.03.2017 in Stuttgart. In der Phase der Lehrereinstellung und in den Bewerbungsgesprächen ist der Wegfall der abgesenkten Eingangsbesoldung zur Vorabbindung der zukünftigen Lehrer ein großer Vorteil und ein gutes Argument. Ein zusätzlicher Bonus ist der Baden-Württemberg-Faktor in Höhe von 0,325 % ab 2018, um den die Besoldungserhöhung in Höhe von 2,35 % erhöht wird. BLV-Vorsitzender HERBERT HUBER: „Auf einer längeren Zeitachse gleicht der Bonus die zeitlichen Verzögerungen wieder aus.“ Vor allem, so HERBERT HUBER, wirken sich die Aufhebung der abgesenkten Eingangsbesoldung und der Baden-Württemberg-Bonus ab 2018 spürbar im Geldbeutel aus. Für Berufsanfänger führt die Vereinbarung zu einem deutlichen Einkommenszuwachs. Das ist ein wertvolles Werbeargument für den Schuldienst des Landes. Jedoch nicht nur für Beamte, auch Versorgungsempfänger profitieren nachhaltig von dem Zuschlag über 0,325 %. BLV-Vorsitzender HERBERT HUBER: Das Ergebnis ist insgesamt ein Maßstab für die umsichtige Verhandlung des Beamtenbunds und trägt dazu bei, den öffentlichen Dienst wieder wettbewerbsfähiger zu machen.

Der DGB lehnt den Inhalt der Vereinbarung zwar ab, dennoch haben alle Beamten und Versorgungsempfänger etwas von der Vereinbarung, die vom Beamtenbund verhandelt wurde. HERBERT HUBER bezeichnete das Ergebnis als einen ersten Schritt und erinnerte an die Beihilfeverschlechterung für die jüngeren Lehrkräfte, die zu einer erheblichen finanziellen Belastung der Familien führt. Gemessen an der Ausgangslage (Koalitionsvereinbarung und Nebenabreden) sei das Ergebnis, das Landesregierung und Beamtenbund einvernehmlich ausgehandelt haben, ein großer Erfolg, so HERBERT HUBER abschließend.

Wegfall der abgesenkten Eingangsbesoldung

Beihilferegelung für nach 2013 eingestellte Beamte

Die Junglehrer des BLV begrüßen den Wegfall der abgesenkten Eingangsbesoldung. Die medienwirksamen Protestaktionen und zahlreichen Gespräche der Junglehrer im BLV haben sich endlich ausgezahlt. An dieser Stelle danken wir den erfahrenen Lehrkräften für Ihre Unterstützung und Solidarität bei unseren Aktionen. Mit der Rücknahme der abgesenkten Eingangsbesoldung wird eine schwerwiegende landespolitische Fehlentscheidung der Vergangenheit endlich korrigiert. Dies nehmen wir als deutlichen Kurswechsel im Umgang mit den Beamten wahr. Wir werden uns entschieden für die Fortsetzung des Kurses einsetzen. So bleibt für viele junge Beamte der bittere Beigeschmack, dass sie von der abgesenkten Eingangsbesoldung betroffen waren und bisher auf mehrere tausend Euro Besoldung verzichten mussten.

Im beruflichen Schulwesen konkurriert das Land mit der freien Wirtschaft um die hervorragend ausgebildeten Fachkräfte und Universitätsabsolventen. Hier war die abgesenkte Eingangsbesoldung ein offensichtlicher Wettbewerbsnachteil. Aber auch die Beihilferegelung für ab 2013 eingestellte Beamte belastet vor allem junge Familien finanziell stark. Wenn man hochqualifizierten Nachwuchs für unsere Schulen mit dem Argument von Vereinbarkeit von Familie und Beruf werben möchte, muss man diese Fehlentscheidung ebenfalls rasch korrigieren.

Deutlich kritisieren wir die zeitlich verschobene Übernahme des Tarifergebnisses. Gerade bei der Höhe der derzeitigen Steuereinnahmen hätte eine zeit- und inhaltsgleiche Übertragung erfolgen müssen. Dies wäre ein wichtiges Zeichen für die Wertschätzung der hervorragenden Arbeit der Beamtinnen und Beamten in Baden-Württemberg gewesen.

Für die Fortführung des durch den Wegfall der abgesenkten Eingangsbesoldung eingeleiteten Kurswechsels bieten die Junglehrer des BLV der Landespolitik ihre konstruktive Mitarbeit an.

BLV unterstützt die Forderung von Minister Hauk nach kleineren Berufsschulklassen – wichtiger Schritt für den Erhalt des Berufsschulangebots in der Fläche

Von essentieller Bedeutung für die Sicherung der dualen Berufsausbildung ist der Erhalt eines bedarfsdeckenden Berufsschulangebots in der Fläche. Der BLV begrüßt daher ausdrücklich den Vorschlag von Herrn MINISTER HAUKE die Kleinklassengrenze von 16 auf 8 Schüler herabzusetzen. Gerade im ländlichen Raum sind lange Wege zur Berufsschule ein Ausbildungshemmnis erster Güte. Diese Entwicklung drohte besonders die kleinen und mittelständischen Industrie- und Handwerksbetriebe nachhaltig zu treffen. Durch zahlreiche Kleinklassenschließungen im Verlauf der letzten Jahre (siehe Abb. 1) ist das Berufsschulangebot mancherorts schon deutlich zurückgegangen. Eine weitere Ausdünnung gefährdet den Wirtschaftsstandort Baden-Württemberg. Laut Artikel der Schwäbischen Zeitung zeige sich auch Kultusministerin EISENMANN gesprächsbereit: „Wir freuen uns, wenn die Minister in dieser Sache schnell vorankommen und eine Reduzierung der Mindestschülerzahl bereits zum nächsten Schuljahr umsetzen“, sagte der BLV-Vorsitzende HERBERT HUBER heute in Stuttgart. Eine rasche Entscheidung gibt den beruflichen Schulen gerade in den ländlichen Regionen Planungssicherheit und gewährleistet die erfolgreiche Fortsetzung des qualitativ hochwertigen Ausbildungsbündnisses mit den dualen Partnern aus Industrie und Handwerk. Dies gilt im Übrigen auch für die einjährigen Berufsfachschulen, die vielen Handwerksausbildungen als erstes Lehrjahr vorangestellt sind

Pressemittteilung – Berufsschullehrerverband Baden-Württemberg

Anlage 1: Entwicklung der Kleinklassenzahl



Abb 1: Entwicklung der Kleinklassenzahl

und von den jüngsten Auszubildenden besucht werden, deren Mobilität mangels Alter und mangelnder Vergütung deutlich eingeschränkt ist. Die Herabsetzung der Kleinklassengrenzen von 16 auf 8 Schüler wäre für die Schulverwaltung die Gelegenheit, Entscheidungen der Vergangenheit neu zu überdenken und ggf. zu revidieren, so HERBERT HUBER abschließend.

Diskussion über die Oberstufe an Gemeinschaftsschulen muss aufhören – Die Beruflichen Schulen bieten die Oberstufe bereits seit Jahrzehnten erfolgreich an

Der BLV-Vorsitzende HUBER lehnt die Äußerungen der Grünen Bildungsexpertin BOSER zur Einrichtung der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen ab. „Den grün-schwarzen Koalitionsvertrag so auszulegen, dass es keine Begrenzung der Zahl möglicher Oberstufen an Gemeinschaftsschulen geben soll, halte ich für falsch. Hier zeigt sich wieder einmal, was Aussagen in Koalitionsverträgen wert sind, so der Vorsitzende des Berufsschullehrerverbandes (BLV) HERBERT HUBER am Montag (08.05.17) in Stuttgart.

Bereits kurz nach der Unterzeichnung des Koalitionsvertrages vor einem Jahr warnte der BLV mit Nachdruck, dass bei 9 Stadtkreisen und 93 Großen Kreisstädten, immer neue Begehrlichkeiten im Hinblick auf eine Oberstufe an Gemeinschaftsschulen geweckt würden. Daher muss die Diskussion über die Oberstufen an

Gemeinschaftsschulen endlich aufhören. Der BLV unterstützt ausdrücklich die Haltung der Kultusministerin, die einen Ausbau ablehnt und sich öffentlich zu den beruflichen Gymnasien bekennt und sich für diesen Weg einsetzt.

Zahlreiche Vergleichstests und Studien belegen schon seit Jahren die erfolgreiche Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer an den beruflichen Gymnasien. Die Öffentlichkeit nimmt diese Ergebnisse leider viel zu selten wahr, wohl aber die schlechten Ergebnisse im allgemeinbildenden Bereich wie etwa zuletzt bei VERA 8. Warum also auf Experimente mit ungewissem Ausgang setzen? Angesichts des flächendeckenden Netzes beruflicher Gymnasien mit über 220 Standorten und Berufskollegs mit über 260 Standorten stünden den künftigen Absolventen der Gemeinschaftsschulen genügend Anschlussmöglichkeiten zur Verfügung, um das Abitur oder die Fachhochschulreife zu erwerben. Es ist ein finanzpolitischer Aberwitz, weitere Wege zur Hochschulreife schaffen zu wollen und nicht die Synergien bestehender Einrichtungen zu nutzen. Die beruflichen Gymnasien und Berufskollegs führen bereits jetzt schon Absolventen von Werkreal-, Real-, Berufsfachschulen und Abgänger allgemeiner Gymnasien gemeinsam zur Hochschulreife. Künftige Absolventen der Klasse 10 der Gemeinschaftsschulen könnten problemlos in die beruflichen Gymnasien integriert werden, so dass unnötige und teure Doppelstrukturen vermieden werden könnten, so BLV-Vorsitzender HERBERT HUBER abschließend.

FührungskräfteKongress 2016 – Berufliche Schulen 4.0 – Teil 4

Der vom VLW und BLBS in Berlin im Maritim-Hotel organisierte zweite FührungskräfteKongress war ein voller Erfolg. In den ersten drei Ausgaben von W&E haben wir über die ersten Fachforen berichtet. In dieser Ausgabe werden zum letzten Mal die Ergebnisse weiterer Fachforen vorgestellt.

Forum XII: Qualitätsmanagement im internationalen Kontext

Moderator und Bericht:
GERD WALDMANN (VLW)

Der erste Referent, DR. ALFONS FREY, ist als Ministerialrat am Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst u.a. für kaufmännische berufliche Schulen, innere Schulentwicklung und Qualitätsmanagement zuständig. Er referierte zu dem Thema: „Das bayerische Qualitätsmanagementsystem an beruflichen Schulen (QmbS) – die Basis für ein dynamisches, mehrdimensionales Unterstützungssystem.“

Mit dem Ziel der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung wurde seit dem Schuljahr 2009/10 in sieben Staffeln an 159 beruflichen Schulen, darunter alle staatlichen Berufsschulen in Bayern, das Qualitätsmanagementsystem QmbS eingeführt. Dadurch können sämtliche schulinterne Entwicklungsprozesse analysiert, geplant und gesteuert und damit letztlich die Qualitätsansprüche an eine moderne Unterrichtsentwicklung nachhaltig erfüllt werden.

Insgesamt besteht QmbS aus fünf Teilen: schulspezifisches Qualitätsverständnis, Prozesssteuerung, Individualfeedback, interne Evaluation, externe Evaluation. Die Elemente von QmbS sind in einen Kreislaufprozess eingefügt, der über die Schritte Qualitätsplanung, Qualitätsverbesserung und Qualitätsprüfung führt.

Um die Einführung von QmbS an den Schulen zu erleichtern, wurde ein Unterstützungssystem konzipiert, das im Wesentlichen auf drei Säulen ruht: der Beratung, der Information und der Fortbildung.

GERHARD TOPINKA, der zweite Referent, ist Leitender Regierungsschuldirektor an der Regierung von Oberfranken und u.a.

für die kaufmännischen Schulen, den Personaleinsatz und die innere Schulentwicklung verantwortlich. Er stellte in seinem Vortrag das Unterstützungssystem „NUbSch (Nachfrageorientiertes Unterstützungssystem berufliche Schulen) der Regierung von Oberfranken“ vor, das in enger Beziehung zu QmbS und dem Nachhaltigkeitskonzept für QmbS steht.

Das Angebot des Unterstützungssystems gliedert sich in die Bereiche Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung. Entscheidend sind die Akteure des Unterstützungssystems: Welche Personengruppen übernehmen welche Rolle? Wie gelingt die Vernetzung der unterschiedlichen Gruppen miteinander?

Welche Faktoren sind in summa für die erfolgreiche Arbeit von NUbSch erforderlich?

Der dritte Referent, RENÉ PORTENIER, ist Rektor der Schuleinheit Grundbildung an der KV Zürich Business School (KVZBS). Er referierte zu dem Thema: „Schulisches Qualitätsmanagement im internationalen Kontext: der Schweizer Ansatz.“

QmbS und die Schweizer QM-Systeme sind eng verwandt. Zwischen der KVZBS





und der Regierung von Oberfranken gibt es seit Jahren Kontakte und eine intensive Zusammenarbeit im Bereich des Qualitätsmanagements.

Der Workshop zeigte die Entstehung und Entwicklung des pädagogischen Konzepts der KVZBS über ein Jahrzehnt hinweg. Kernelement sind die fünf Q-Standards zu den Themen Prüfen und Beurteilen, Lehren und Lernen, Lebensraum Klasse und Schule, Schulmanagement und Schulführung und Professionalisieren. Diese Q-Standards wurden in Zusammenarbeit zwischen Lehrerschaft und Schulleitung entwickelt und finden darum auch die Zustimmung aller involvierten Personen.

In einer zweiten Phase ging es darum, den Q-Standards Nachhaltigkeit zu verleihen, damit diese auch nach Fertigstellung des pädagogischen Konzepts gelebt bzw. weitergelebt werden. Dieser Punkt erhält eine besondere Bedeutung vor dem Hintergrund des großen personellen Wechsels im Lehrkörper der KVZBS, die rund 220

Lehrpersonen zählt und an der jedes Jahr rund zehn Lehrpersonen in Pension treten.

Fazit: Die drei Vorträge ließen deutlich werden, dass jegliche erfolgreiche und nicht lediglich zufällige Weiterentwicklung von Schule eine tragfähige Grundlage, ein systematisches und nachhaltig angelegtes Qualitätsmanagement, voraussetzt. Dies ist eine wesentliche Gelingensbedingung für die effektive und damit nicht allein an der Oberfläche stattfindende Gestaltung der Digitalisierung an beruflichen Schulen.

Forum L3 Lehrerqualifizierung/ Lehrerbildung 4.0 (3. Phase)

Moderation und Bericht:
OSTR DIRK METTLER

Der „Praxischock“, von dem viele junge Lehrkräfte berichten, die gerade ihr

Referendariat abgeschlossen haben und damit als fertig ausgebildet gelten, macht deutlich, dass die Professionalität im Lehrberuf erst in den ersten Berufsjahren entwickelt werden kann. Deshalb haben einige Bundesländer Unterstützungsangebote für die berufliche Einstiegsphase entwickelt. Frau OSTD' YAMINA IFLI, Leiterin des 4. Schulpraktischen Seminars Steglitz-Zehlendorf, das für die Ausbildung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Berlin zuständig ist, gab zunächst einen Überblick über verschiedene Modelle zur Gestaltung dieser so genannten Berufseingangsphase. Auffallend war, dass es eine systemisch angelegte Berufseingangsphase bisher nur in fünf Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Niedersachsen) gibt. Diese sieht im Regelfall folgende Instrumente vor: Informationsveranstaltungen, Peer-groups und kollegiale Fallberatung, Supervision bzw. Coaching sowie spezielle Fortbildungen.

Frau StR' UTE LASS, Lehrerin am Oberstufenzentrum Handel I und Moderatorin für die Berufseingangsphase in Berlin, berichtete aus der Praxis. Dabei ging sie detailliert auf das in Berlin praktizierte Modell und die Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an diesem Forum ein. Nähere Informationen sind dem Bildungsserver des Landes Berlin unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/berufseingangsphase_berlin.html zu entnehmen.

Herr LRSD JOCHEN BÖDEKER referierte über Möglichkeiten der regionalen Vernetzung von zukunftsfähigem systemischen Schulträger-, Schulleitungs- und Schulaufsichtshandeln. Zunächst stellte er dafür den Modellversuch „Innovationszentrum Berufliche Bildung OWL“ (www.ibb-owl.de) vor, der mit dem Schuljahr 2013/14 startete und eine berufskolleg- und schulträgerübergreifende Vernetzung im Regierungsbezirk Detmold zum Ziel hat. Im Zweiten Teil berichtete JOCHEN BÖDEKER von den Erfahrungen mit regionaler Qualifizierung von Lehr- und Führungskräften im Rahmen des „IBB-Mentoring-Konzepts“. Zum Abschluss seines Vortrags forderte JOCHEN BÖDEKER seine Zuhörer mit provokant formulierten Thesen zur regionalen Lehr- und Führungskräftequalifizierung heraus. Dabei nahm er sowohl die persönliche als auch die regionale und abschließend die gemeinsame Perspektive in den Blick.



Lehrerverband stellt klar:

Falschmeldung über den Nutzen des Computers in der Grundschule hat nicht dpa zu verantworten, sondern der „Aktionsrat Bildung“ selbst

Nach erneuten Recherchen und nach Rücksprache mit der Deutschen Presseagentur (dpa) stellt der Deutsche Lehrerverband klar: Die am 10. Mai veröffentlichte Falschmeldung, dass „schon Grundschüler, die einmal pro Woche am Computer arbeiten, deutlich bessere Kompetenzen im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften“ hätten, hat nicht dpa zu verantworten. Vielmehr ist diese falsche Aussage realiter in der ursprünglichen Fassung des Gutachtens enthalten. Darauf hatte sich dpa bezogen.

Nunmehr heißt es auf Seite 78 der aktuellen Fassung des Gutachtens, „dass Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland, in deren Unterricht mindestens einmal wöchentlich Computer eingesetzt werden, in den Domänen Mathematik und Naturwissenschaften statistisch signifikant niedrigere Kompetenzen aufweisen als jene Grundschulkinder, die seltener als einmal pro Woche Computer am Unterricht nutzten.“

JOSEF KRAUS, Präsident des Deutschen Lehrerverband (DL), forderte den „Aktionsrat“ auf, dies öffentlich klarzustellen. Andernfalls müsse man den Eindruck haben, dass bei der ursprünglichen Fassung des Gutachtens der Wunsch der Vater des Gedankens gewesen sei.

15 Jahre nach „Erfurt“: Zum 26.04.2017

Lehrer plädieren für eine Kultur des Hinhörens und Hinsehens

- **Lehrer sehen sowohl Fortschritte als auch weiteren Handlungsbedarf**
- **Regionale Gewaltgipfel und mehr Schulpsychologen notwendig**

Fünfzehn Jahre nach dem Amoklauf eines ehemaligen Schülers am Gutenberg-Gymnasium in Erfurt mit 16 Toten und 8 Jahre nach dem Amoklauf eines ehemaligen Schülers in Winnenden mit 15 Toten stellt der Deutsche Lehrerver-

band (DL) Fortschritte bei der Erarbeitung von schulischen Sicherheitskonzepten und Notfallplänen fest. DL-Präsident Josef Kraus weist aber darauf hin, dass eine als präventives Frühwarnsystem notwendige Kultur des Hinhörens und des Hinsehens immer noch zu wenig ausgeprägt sei.

Die Vorbereitung der Schulen auf einen möglichen Ernstfall durch technische Ausrüstung und durch eingeübte Konzepte sei ein sehr wichtiger Aspekt. Ebenfalls wichtig seien gesellschaftliche Vorgänge wie die Verschärfung des Waffenrechts. Gleichzeitig könne es aber nicht darum gehen, mit einem Übermaß an Kontrollen die Schulen zu Festungen auszubauen.

Noch mehr Aufmerksamkeit als bislang – vor allem auch angesichts des verstärkt um sich greifenden Cyber-Mobbing – müsse dem Medienkonsum von Jugendlichen und der zunehmenden Verbreitung von Gewalt via Computern, Spielekonsolen, Fernseher und Smartphones gelten. Untersuchungen zeigen eindeutig: Wenn ein Jugendlicher solche Medien in seinem Zimmer habe, würden diese Medien nicht nur doppelt so lange, sondern auch zum Konsumieren weitaus brutaler Inhalte genutzt. Ein exzessiver Konsum von Computerspielen führe zu Abnabelung von Freunden und Familie, zum Nachlassen bei schulischen Leistungen und damit auch zu Perspektivlosigkeit. Zwar führe das nicht in jedem Fall zu Gewalt, doch ein Hinsehen von Familie, Freundeskreis, Schule und Gesellschaft auf entsprechend geprägte Heranwachsende sei in jedem Fall notwendig. Der Gewaltbereitschaft junger Menschen könne nur dann wirksam begegnet werden, wenn Politik, Medien, Jugendarbeit und Elternhäuser an einem Strang zögen und die Schulen bei diesem Problem nicht allein gelassen würden.

KRAUS erneuerte seine Forderung nach regionalen Anti-Gewalt-Gipfeln, bei denen alle betroffenen gesellschaftlichen Gruppen über Vorgehensweisen beraten und sich vernetzen könnten. Dabei müsse auch sichergestellt werden, dass die besprochenen Maßnahmen umgesetzt würden und nicht bloße Beschlüsse blieben. Außerdem fordert Kraus eine bessere Ausstattung der Schulen mit Schulpsychologen, damit auffällige Schüler bereits dort früher erkannt und einer professionellen Betreuung zugeführt werden könnten.

Deutscher Lehrerverband zur aktuellen PISA-Auswertung:

„Der pädagogische Nutzwert der OECD-Schulstudien tendiert gegen Null“

- **„Der Arbeit in den Schulen vor Ort bringen diese endlosen Zahlenkolonnen nichts.“**
- **„Deutschland sollte sich das Geld für die Statistiken der selbsternannten Erziehungsmacht OECD sparen.“**

Der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, JOSEF KRAUS, hat die jüngste PISA-Auswertung der OECD als „völlig überflüssig“ bezeichnet. Wörtlich sagte Kraus in einer ersten Stellungnahme: „Der praktischen Arbeit in einer Klasse bringt es überhaupt nichts, z. B. zu erfahren, dass junge Leute in Mexiko mit ihrem Leben zufriedener sind als in Deutschland. Oder dass die Prüfungsangst in anderen Ländern der Welt stärker oder schwächer ausgeprägt ist. Entscheidend ist viel mehr, dass es in den Elternhäusern und in den Schulen ein Sensorium gibt, um die Gefühls- und Motivationslage von jungen Leuten aufzuspüren, und darauf positiv einwirken zu können. Endlose Zahlenkolonnen helfen hier nicht weiter. Deshalb sollte Deutschland, allen voran die Kultusministerkonferenz, ernsthaft darüber nachdenken, ob man sich die Millionen Euro für Statistiken der selbsternannten Erziehungsmacht OECD nicht sparen kann.“

Neuwahlen im Deutschen Lehrerverband

Soeben fanden im Deutschen Lehrerverband (DL) Neuwahlen statt. Nach 30 Jahren im Amt trat DL-Präsident JOSEF KRAUS nicht mehr zur Wahl an. Als sein Nachfolger wurde HEINZ-PETER MEIDINGER mit großer Mehrheit zum zukünftigen Präsident des Deutschen Lehrerverbandes gewählt; er tritt dieses Amt zum 1. Juli 2017 an. MEIDINGER ist seit 13 Jahren Bundesvorsitzender des Deutschen Philologenverbandes (DPHV). DL-Schatzmeister DOMINIK BERDIN (VLW) wurde einstimmig im Amt bestätigt. Der scheidende DL-Präsident JOSEF KRAUS wurde von der Wahlversammlung einstimmig zum Ehrenpräsidenten ernannt.

Im Anschluss an die Wahlversammlung fand eine Fachtagung statt, bei der DL-Präsident JOSEF KRAUS und der Bildungshistoriker Professor Heinz-Elmar Tenorth die aktuelle und zurückliegende Bildungspolitik analysierten.

Der Deutsche Lehrerverband ist der Dachverband der folgenden allgemeinen und berufsschulischen Lehrerverbände: Deutscher Philologenverband DPhV, Verband Deutscher Realschullehrer VDR, Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen VLW, Verband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen BLBS und seit dem 01.04.2017 die Katholische Erziehergemeinschaft KEG.



Teilnehmer der Wahlversammlung (v. l. n. r.): DOMINIK BERDIN, DETLEF SANDMANN, DR. ANGELIKA REHM, HEINZ-PETER MEIDINGER, JOSEF KRAUS, DR. ERNST G. JOHN, PANKRAZ MÄNNLEIN

DL-Präsident Kraus interviewt FAZ-Herausgeber und FAZ-Politikchef Kohler

„Zeitungslesen ist politische Bildung“

Im Anschluss an einen längeren Gedankenaustausch stellte sich FAZ-Herausgeber und FAZ-Politikchef BERTHOLD KOHLER den Interviewfragen des Präsidenten des Deutschen Lehrerverbandes (DL), JOSEF KRAUS. BERTHOLD KOHLER (Kürzel: bko.) wurde 1961 im oberfränkischen Marktreidwitz geboren. Nach dem Wehrdienst Studium der Politikwissenschaft an der Universität Bamberg und der London School of Economics. Volontariat bei der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, 1989 Eintritt in die politische Redaktion. Anfang der neunziger Jahre als Korrespondent nach Prag entsandt. Von dort, später von Wien aus, berichtete er über mittel- und südosteuropäische Länder. Seit 1999 ist er einer der vier FAZ-Herausgeber.

Kraus: Zeitungen haben weltweit mit einem zum Teil dramatischen Rückgang ihrer Printauflage zu tun. Was sind die Gründe?

Kohler: Die gedruckten Zeitungen verlieren in aller Regel nicht mehr Leser als früher. Das Problem ist: Die ganze Branche gewinnt für ihre klassischen Angebote nicht mehr so viele junge Leser, wie



sie brauchte, um den Schwund zu ersetzen. Zeitungen und Zeitschriften, aber auch Fernseh- und Rundfunksender haben im Zeitalter der digitalen Revolution neue, starke Wettbewerber bekommen: die digitalen Medien in ihren höchst unterschiedlichen Formen, die im Unterschied zu den gedruckten kostenpflichtigen Produkten vermeintlich auch noch umsonst zu konsumieren sind. Das spielt heutzutage, da immer mehr Anbieter um eine Scheibe vom begrenzten Medien-

budget der jungen Leute kämpfen, keine geringe Rolle. Weil auch ein wachsender Teil des Anzeigengeschäfts in die unendlichen und damit sehr günstigen Weiten des Internets abwandert, müssen die Zeitungen ihre Bezugspreise erhöhen – Qualität hat einen Preis, der weniger denn je durch Anzeigenerlöse bezahlt wird. Alle Verlage mussten daher ihre Kosten verringern, was in einigen Fällen nicht ohne Einbußen bei der Qualität und der Quantität der eigenen Produkte abging. Sie verlieren an Attraktivität, das erhöht den Kostendruck, und schon kann man mitten in einem Teufelskreis landen. Doch hat das Netz auch für die alteingesessenen Zeitungshäuser überaus positive Seiten: Wir erreichen dank der digitalen Verbreitungsmöglichkeiten mit unseren Berichten und Kommentaren trotz der geschrumpften Printauflage weit mehr Leser als jemals zuvor.

Kraus: Warum sind auch die kostenfreien Angebote im Netz nicht umsonst?

Kohler: Die „User“ zahlen mit ihren Daten, dem Gold des 21. Jahrhunderts. An den Daten zum Lese- und Konsumverhalten haben übrigens nicht nur die global agierenden Datenkraken in der Wirtschaft Interesse. Auch die Politik nutzt sie mehr und mehr für ihr Marketing. Wenn Sie eine gedruckte Zeitung lesen, erfährt dagegen niemand, welchen Themen und Artikeln ihre Aufmerksamkeit gilt. Da schaut Ihnen

nicht dauernd und unbemerkt ein Big Brother über die Schulter.

Kraus: Sind die Printausgaben der Zeitungen in Zeiten der Digitalisierung noch zeitgemäß?

Kohler: Allein schon wegen des gerade erwähnten Aspekts würde ich das bejahen. Entscheidend ist aber natürlich, wie unsere Leser und Kunden diese Frage beantworten. Es gibt, obwohl der gedruckten Zeitung seit Ausbruch der digitalen Revolution schon mehrfach, bislang aber immer voreilig das Ende vorhergesagt worden ist, noch große Druckauflagen, die übrigens auch wirtschaftlich meist noch die größte Rolle in ihren Verlagen spielen. Die entscheidende Frage ist aber gar nicht „gedruckt oder digital?“ Unsere Zeitungen können Sie in der einen wie in der anderen Form bekommen und lesen. Den „Usern“ bieten wir zusätzlich mehrere ausschließlich digitale Produkte an. Für uns steht nicht das Trägermedium im Vordergrund, sondern der Inhalt. Der Qualitätsjournalismus, wie ihn die F.A.Z. seit ihrer Gründung versteht und anbietet, scheint mir in den Zeiten von „fake news“, „social bots“ und Heerscharen von „Trollen“, die im Internet ihr von wem auch immer inspiriertes Unwesen treiben, nicht an Bedeutung verloren zu haben.

Kraus: Können Bündnisse von Printzeitungen mit Bildmedien, auch öffentlich-rechtlichen, die Lösung sein?

Kohler: Videos und Filme spielen in den digitalen Produkten eine immer größere Rolle. Von daher böte sich eine Kooperation zwischen jenen an, die über dieses Material verfügen, und jenen, die größere Kompetenzen auf den Feldern von Analyse, Erläuterung und Kommentar haben. Doch stellen wir auch immer wieder fest, dass da unterschiedliche Welten aufeinanderprallen. Die öffentlich-rechtlichen Sender müssen ebenfalls sparen, doch scheint mir der Kostendruck noch nicht ganz so hoch zu sein wie bei den privaten Zeitungshäusern, die sich anders als die gebührenfinanzierten Anbieter gänzlich neue Geschäftsmodelle suchen müssen. Zudem treten die Sender in dem Bemühen, junge Zuschauer zu gewinnen, mit umfangreichen und nicht kostenpflichtigen Online-Angeboten zunehmend als Wettbewerber der privaten Anbieter auf, die ihre Inhalte verkaufen oder über Werbeeinnahmen finanzieren müssen. Die „Rechercheverbünde“

zwischen öffentlich-rechtlichen Sendern und privaten Zeitungshäusern überbrücken mit journalistischer Kooperation diese Konkurrenz, doch müssen sie sich gerade deshalb auch grundsätzlicher ordnungspolitischer Kritik stellen.

Kraus: Was bedeutet die Verlagerung von Print zu Digital für die politische Willens- und Meinungsbildung?

Kohler: Die Bürger versammeln sich nicht mehr um eine überschaubare Zahl von medialen „Lagerfeuern“, wie es sie bis zum Erscheinen des Privatfernsehens gab. Das Internet hat die Möglichkeiten jedes Einzelnen, sich zu informieren und selbst als Sender zu agieren, drastisch vergrößert. Das führt allerdings auch dazu, dass die öffentliche Debatte zerfällt in die sogenannten Echokammern, in denen nur noch die Bestätigung der eigenen Meinung gesucht und gefunden wird. Ein Medium der Mäßigung ist das Netz eindeutig nicht. Wir beobachten mit Sorge die Radikalisierung und Entgrenzung in Ton und Inhalt, die in vielen Foren anzutreffen ist. Das Schrille wird dort bejubelt. Das Abgewogene und Nachdenkliche dagegen wird, so es überhaupt anzutreffen ist, nicht selten mit einem „Shitstorm“ überzogen, wenn es jenen nicht passt, die behaupten, nur sie allein seien im Besitz der Wahrheit. Auf diese Überzeugung stößt man im Netz sehr häufig.

Kraus: Kann die zunehmende Komplexität sowohl des Weltgeschehens wie auch des privaten Alltags mit digitalen Medien durchdrungen oder gar besser verstanden werden?

Kohler: Ist das Weltgeschehen tatsächlich komplexer geworden, als es vor fünfzig, hundert oder fünfhundert Jahren war? Viele nehmen es aber als komplexer wahr, weil wir mehr über das Weltgeschehen wissen oder jedenfalls erfahren können als jemals zuvor – das Netz macht es möglich. Viele User der sogenannten sozialen Medien kämpfen sich durch diese neue Unübersichtlichkeit, indem sie den Empfehlungen von anderen Usern folgen. Das war aber auch schon immer unser Geschäft: Eine Zeitung ist eine Sammlung von Empfehlungen. Darin steht, was die ausgewiesenen Fachleute in unseren Redaktionen und Korrespondentenbüros aus dem rasenden Weltgeschehen herausgefiltert haben, weil sie es für wichtig und erklärungsbedürftig halten. Wir bieten Analysen dazu an und

Meinungen. Wir halten uns bei der Bearbeitung dieser Themen an Maßstäbe und Regeln, die schon seit der Gründung der F.A.Z. gelten. Wir legen größten Wert auf unsere journalistische Unabhängigkeit, die durch unsere besondere Verfassung gewährleistet wird.

Kraus: Was macht heutzutage den medial und politisch mündigen Bürger aus?

Kohler: Die Kriterien für Mündigkeit haben sich auch im digitalen Zeitalter nicht geändert: Der mündige Bürger muss zu einem eigenen Urteil fähig sein. Das Stimmengewirr im Netz macht es nicht zwangsläufig leichter, sich zu orientieren. Da nicht nur im Weißen Haus, sondern auch im Netz mit „fake news“ und „alternative facts“ operiert wird, scheint es mir wichtiger geworden zu sein, immer auch einen kritischen Blick auf die Quelle von Nachrichten zu werfen. Von dieser kritischen Überprüfung nehme ich die alteingesessenen Medien selbstverständlich nicht aus. Auch unsere Publikationen sind Menschenwerk und daher nicht frei von Fehlern und Irrtümern. Doch eines kann man bei den Zeitungshäusern, die sich dem Qualitätsjournalismus verschrieben haben, ausschließen: dass sie absichtlich Falschmeldungen in die Welt setzen.

Kraus: Es ist ein pädagogisches und journalistisches gleichermaßen großes Anliegen: Wie kann man die junge Generation für die Printmedien, im besonderen für die Printzeitung gewinnen? Was tut die FAZ dafür? Was raten Sie Eltern und Lehrern?

Kohler: Wir freuen uns über jeden neuen Leser, ob er unsere Produkte in gedruckter oder digitaler Form nutzen will. Gewinnen können wir die nachwachsenden Generationen für unsere vielfältigen Angebote nur, wenn auch diese Generationen davon überzeugt sind, dass ihnen die Lektüre Nutzen bringt. Unsere Devise lautet daher: Wir müssen es unseren Lesern so leicht wie möglich machen, unseren Qualitätsjournalismus zu nutzen – und so schwer wie möglich, darauf zu verzichten. Auch früher hat man nicht schon im Kindergarten zur F.A.Z. oder anderen anspruchsvollen Zeitungen gefunden. Inzwischen fällt bei diesem Annäherungsprozess aber oft die Vermittlung durch das Elternhaus aus. Dann wird es schwierig. Die „digital natives“ können mit dem Konzept Zeitung, ob gedruckt oder in digitaler Form, nur noch wenig anfangen. Sie stehen davor manchmal so

ratlos wie der eine oder andere altgediente Zeitungsleser vor den Apps auf dem Smartphone ihrer Enkelkinder. Wir bieten, wie andere Verlagshäuser, den Schulen daher eine Reihe von Projekten an, mit der sie ihre Schüler darauf aufmerksam machen können, was ihnen Zeitungen alles zu bieten haben. Wir machen immer wieder die Erfahrung, dass junge Leute positiv überrascht sind von den Entdeckungen, die sie bei Expeditionen ins gedruckte Unbekannte machen. Man muss sie aber mehr als früher dazu ermuntern und den Zugang möglichst ohne Schwellen gestalten. Bei der Entwicklung unseres Wochenmagazins „Woche“, das seit einem Jahr auf dem Markt ist, haben wir sehr darauf geachtet. Das Echo jüngerer Leser ist ausgesprochen positiv. Ich kenne einige Elternpaare, die den Wohngemeinschaften, in denen ihre studierenden Töchter und Söhne leben, ein Abonnement der „Woche“ spendieren, ohne dass das von den Beschenkten als Bekehrungsversuch verstanden wird. Eines ist aber auch klar: Anspruchslos ist keines unserer Produkte. Und Lesen ist etwas anderes als Surfen. Aber es bleibt auch mehr hängen.

Kraus: Wie kann man die jungen Menschen vor dem Eintauchen in die Hass-Kultur bewahren, die sich in den Foren des Internets ausgebreitet hat?

Kohler: Wie erzieht man Kinder zu anständigen, aufrechten, ehrlichen und, ich wage es kaum zu sagen, höflichen Menschen? Wenn einem das gelingt, muss man sich auch um ihr Verhalten im Netz keine Sorgen machen.

Kraus: Mit ihren bildungspolitischen Analysen nimmt die FAZ den vorderen Rang in der deutschen Medienlandschaft ein. Allerdings bietet die Bildungspolitik in Deutschland weitaus weniger journalistisch interessanten Dissens als noch vor wenigen Jahren. Wo sieht der FAZ-Herausgeber Kohler dennoch die bildungspolitischen Problemfelder?

Diese Themen, von der Noteninflation bis zur zunehmenden Akademisierung, behandeln wir in unseren Blättern nach wie vor sehr ausführlich, weil Bildung, Ausbildung und Fortbildung für ein Land wie Deutschland natürlich von größter Bedeutung sind. Mich überrascht deshalb immer wieder diese merkwürdige Mischung aus Reformwut und Leichtfertigkeit, mit der unsere Kinder und Schulen, aber auch die ganze Gesellschaft in Reformexperimente hineingejagt werden. Ich weiß, die Rechtschreibreform und deren mehrfache Nachbesserung sollten nicht das Leben und Arbeiten der Redakteurinnen und Redakteure der F.A.Z. erleichtern. Doch sehe ich schon in unseren Reihen, und bei weitem nicht nur da, was man mit dieser „Jahrhundertreform“ angerichtet hat. Für den Übergang zu G8 gab es viel bessere Argumente, doch ist diese Schulzeitverkürzung ja selbst noch in Bayern so schlecht vorbereitet und überstürzt eingeführt worden, dass sie jetzt rückabgewickelt werden muss. Die Leidtragenden solcher Geisterbahnfahrten sind freilich nicht etwa die Bildungspolitiker, Ministerpräsidenten und Wirtschaftsführer, die auch die Verkürzung der Schul- und Studienzeiten zu einer Frage von Sein oder Nichtsein

erklärt hatten – es sind die Schüler, Eltern und Lehrer. Ich habe nie so ganz verstanden, warum in einer Gesellschaft, deren Mitglieder immer länger leben und arbeiten, unbedingt auch der Berufseinstieg früher erfolgen muss – insbesondere dann nicht, wenn das auf Kosten der Bildung und Ausbildung der Berufseinsteiger geht. Dieses Gefühl beschleicht meine Kollegen und mich aber immer öfter, wenn wir uns junge Leute ansehen, die sich bei uns für eine Hospitanz oder das Volontariat bewerben. Das höre ich inzwischen auch aus Branchen, die mit am lautesten jüngere Absolventen gefordert hatten. Dort klagt man inzwischen in ähnlicher Lautstärke, dass die jugendlichen Abiturienten und auch noch Akademiker Nachhilfe in Deutsch brauchten. In der G8-Welt, die ich keinesfalls in Bausch und Bogen verdammen will, blieb im Regelfall einfach zu viel auf der Strecke, und ich meine damit nicht allein den nachmittäglichen Klavierunterricht. Ich habe an einigen weiterführenden Schulen die Frage gestellt, wie es um das Interesse an den vielen Zeitungsprojekten bestellt sei, die unsere Wettbewerber und wir anbieten. Die Antwort lautete sehr oft: Solche Zusatzarbeit könne man unter den Bedingungen von G8 nicht mehr leisten. Zusammengefasst lautet mein Plädoyer: Auch in der Bildungspolitik sollte man nicht gleich jeder Sau hinterherrennen, die, wer auch immer, gerade durchs globale Dorf treibt. Selbst wenn dieser Drang etwas nachließe, das kann ich unseren Lesern versichern, hätten wir noch mehr als genug Stoff für unsere bildungspolitische Berichterstattung und Kommentierung.

Kaufmännische Bildung: Wir haben eine klare Meinung!

VLW-Informationen zu Recht und Besoldung

Muss ein Beamter dem Dienstherrn Auskunft über die Art seiner Erkrankung erteilen, damit der Dienstherr die Anordnung einer ärztlichen Untersuchung, die die Entscheidung über das Vorliegen einer Dienstunfähigkeit vorbereiten soll, begründen kann?

Mit dieser Frage hat sich das Oberverwaltungsgericht Berlin-Brandenburg in einem Beschluss vom 10.06.2015 beschäftigt.

Zur Ausgangslage:

Das Bundesverwaltungsgericht hat in den letzten Jahren die Anforderungen an die Rechtmäßigkeit einer Untersuchungsaufforderung deutlich verschärft. Eine Untersuchungsanordnung ist ein Eingriff in das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit (Art. 2 Abs. 2 des Grundgesetzes) und wahrscheinlich auch in das allgemeine Persönlichkeitsrecht. Ihr müssen deshalb tatsächliche Feststellungen zugrunde liegen, die die Dienstunfähigkeit des Beamten als nahe liegend erscheinen

lassen. Die Behörde muss diese tatsächlichen Umstände in der Untersuchungsaufforderung angeben. Der Beamte muss anhand der Begründung die Auffassung der Behörde nachvollziehen und prüfen können, ob die angeführten Gründe tragfähig sind. Die Untersuchungsanordnung muss außerdem Angaben zu Art und Umfang der ärztlichen Untersuchung enthalten. Die Behörde darf dies nicht dem Belieben des Arztes überlassen. Nur wenn in der Aufforderung selbst Art und Umfang der geforderten ärztlichen Untersuchung nachvollziehbar sind, kann der Betroffene ihre Rechtmäßigkeit und insbesondere Verhältnismäßigkeit überprüfen. Dem entsprechend muss sich der Dienstherr bereits im Vorfeld des Erlasses nach entsprechender sachkundiger ärztlicher Beratung zumindest in den Grundzügen darüber klar werden, in welcher Hinsicht Zweifel am körperlichen Zustand oder der Gesundheit des Beamten bestehen und welche ärztlichen Untersuchungen zur endgültigen Klärung geboten sind.

Bundesverwaltungsgericht – Urteile vom 26. April 2012 – 2 C 17.10; 30. Mai 2013 – 2 C 68.11; Beschluss vom 10. April 2014 – 2 B 80.13.

Wie soll der Dienstherr diese Begründungsanforderungen erfüllen, wenn ihm

über die Erkrankung des Beamten inhaltlich nichts bekannt ist?

Entscheidung des OVG:

Hierzu hat das OVG Berlin-Brandenburg folgendes entschieden: Der Beamte ist zum Gehorsam und zur Unterstützung des Dienstherrn verpflichtet (Folgepflicht, § 62 BBG, Weisungsgebundenheit, § 35 BeamStG). Deshalb darf der Dienstherr unter Wahrung des Verhältnismäßigkeitsgrundsatzes von seinem Beamten Auskunft auch über personenbezogene Daten verlangen, die dem Recht auf informationelle Selbstbestimmung unterliegen. Liegen hinreichende Anhaltspunkte dafür vor, dass ein Beamter aus gesundheitlichen Gründen dienstunfähig ist, rechtfertigt es regelmäßig das öffentliche Interesse daran, diesen Beamten aus dem aktiven Dienst zu entfernen, um eine Störung des Dienstbetriebs zu vermeiden, den Beamten jedenfalls um solche Auskünfte anzuhalten, die es ermöglichen, eine Untersuchungsanordnung nach Art und Umfang der Untersuchung hinreichend zu spezifizieren.

OVG Berlin-Brandenburg
– 10.06.2015 – OVG 4 S 6.15

DIETER HARTMANN

Zweites dbb forum ÖFFENTLICHER DIENST:

Beihilfe für Attraktivität des öffentlichen Dienstes unverzichtbar

Das System von Besoldung, Versorgung und Beihilfe für Beamtinnen und Beamte bietet die Gewähr für die Einhaltung verfassungsrechtlicher Grundlagen und ist als Teil der Attraktivität des öffentlichen Dienstes vor allem für die Nachwuchsgewinnung unverzichtbar. Das hat der stellvertretende Bundesvorsitzende und Fachvorstand Beamtenpolitik des dbb, HANS-ULRICH BENRA, beim Zweiten dbb forum ÖFFENTLICHER DIENST am 4. Mai 2017 deutlich gemacht.

Die Veranstaltung in Berlin befasst sich mit dem Thema „Gesundheitsfürsorge der Beamten – Herausforderungen heute, Perspektiven morgen“. Für den dbb, so BENRA weiter, lägen die Vorteile der Beihilfe klar auf der Hand: „Es handelt sich um ein leistungsfähiges, transparentes und insgesamt kostengünstiges Kostenerstattungsprinzip, das die Fürsorgepflicht der Dienstherrn konkretisiert. Gemeinsam mit der ergänzenden privaten Krankenversicherung ergibt sich ein attraktives Gesamtpaket.“ Dass die Dienstherrn durch das eigenständige Beihilfesystem ihre Fürsorgepflicht erfüllen, sei auch die Auffassung der Bundesregierung, sagte BENRA. Das Bundesverfassungsgericht habe 2015 in zwei Grundlagenentscheidungen gleichfalls die Wechselwirkungen von Besoldung, Versorgung und Beihilfe durch ein mehrstufiges Prüfschema nachvollziehbar konkretisiert.

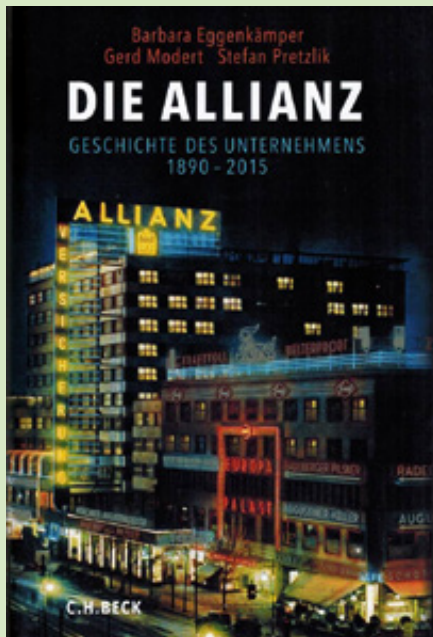
Versuchen, die Beihilfe in Kombination mit der privaten Krankenversicherung (PKV) auszuhöhlen und langfristig abzuschaffen, erteile der dbb eine klare Absage. „Übersehen beziehungsweise ignoriert wird, dass damit der gesamte Beamtenstatus und das Gesundheitssystem insgesamt auf eine harte Probe gestellt werden“, sagte dbb Vize BENRA mit Blick auf Forderungen nach einer flächendeckenden Zwangsversicherung in Form einer „Bürgerversicherung“, wie sie zuletzt etwa in einer Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung und in einem Positionspapier der Friedrich-Ebert-Stiftung erhoben worden waren. (...)

dbb-aktuell 15 vom 04.05.2017

Barbara Enggenkämper/Gerd Modert/Stefan Pretzlik, DIE ALLIANZ – Geschichte des Unternehmens 1890-2015.

Verlag C. H. Beck, München 2015, 432 Seiten, 38 Euro, ISBN 978-3-406-66896-8

Die Autoren BARBARA ENGGENKÄMPER, GERD MODERT und STEFAN PRETZLIK beschreiben in einem historischen Rückblick und Überblick die Geschäftsfelder des Unternehmens Allianz sowie die unterschiedlichen Strategien bzw. den Wandel der verschiedenen Vorstände im Rahmen der zunehmenden Technisierung. In diesem Buch wird die faszinierende Geschichte des Unternehmens sachgerecht und anschaulich erzählt: Seit 1890 eingetragen, ist die Allianz seit 125 Jahren einer der größten Finanzdienstleister. Schon vor dem Ersten Weltkrieg war die Firma ins internationale Versicherungsgeschäft eingestiegen, wobei die beiden Weltkriege die globale Ausdehnung der Firma zunichtemachten. Trotz aller politischen, wirtschaftlichen und unternehmerischen Brüche, Erschütterungen, Krisen und Katastrophen ist die Geschichte der Allianz mit bemerkenswerter Kontinuität verlaufen. Über einen Zeitraum von 125 Jahren ist eine weltumspannende und vielfältige Gesellschaft entstanden, in der die Allianz ein krisenfester und verlässlicher Partner mit fast 150.000 Mitarbeiter/innen für 83 Millionen Kunden und 430.000 Aktionäre geworden ist.



Die Allianz hat es als Global Player ab der Jahrtausendwende verstanden, Finanzdienstleistungen in mehr als 70 Ländern anzubieten. Dabei wuchs die Sogwirkung globaler Ereignisse. Im 21. Jahrhundert rückten häufiger auftretende Großschadenereignisse wie Überschwemmungen, See-

beben, Hurrikane und Erdbeben in den Blickpunkt der gesellschaftlichen Wahrnehmung. Dazu gehörten 2001 der Terroranschlag auf das World Trade Center. Die Allianz hatte zunächst 312 Millionen US-Dollar an den Pächter des Gebäudes gezahlt. Viele Anschläge haben die Allianz in verschiedener Hinsicht betroffen, darunter Luftfahrtrisiken, Kriegs- und Terrorereignisse, Seebeben, Hurrikane und Erdbeben. „Solche Beobachtungen und Erkenntnisse beeinflussen die Entwicklung der Angebote für Versicherungen, Vorsorge und Anlagen für unterschiedliche Zielgruppen auf den verschiedensten Märkten weltweit“. Um krisenhaften Entwicklungen und Risiken neuer Dimension nicht hilflos ausgeliefert zu sein, müssen weltweit agierende Unternehmen wie die Allianz globale Megatrends erfassen und aufgreifen, um ihre geschäftlichen Perspektiven selbst gestalten zu können.

Dallan Sam/Fernando Rode/Rolf Tarneden, WAS LEHRER NICHT DÜRFEN – Antworten auf die 50 wichtigsten Schülerfragen/Inklusive der dazugehörigen Paragraphen.

Ullstein Buchverlage, Berlin 2016, 112 Seiten, 9.99 Euro, ISBN 978-3-548-37668-4

In diesem kleinen Taschenbuch sind 50 Schülerfragen in sieben Kapiteln Schülerfragen zusammengestellt. Sie umfassen (1) Handy und Smartphone; (2) Strafen und Anordnungen; (3) Psychische Gewalt, Willkür und Übergriffe; (4) Schulausfall und Schulausschuss; (5) Gewalt und Schmerzensgeld; (6) Darf der Lehrer mir das verbieten? und (7) Arbeiten und Noten.

Daraus exemplarisch die folgende Frage mit nachfolgender Antwort: „Darf mir der Lehrer verbieten, in der Pause das Schulgebäude zu verlassen?“ – „Katja und Sonia gehen in die 5. Klasse. Gleich neben der Schule, in rund 20 Meter Entfernung, liebt eine Eisdiele. Im Sommer wollen sie sich in der großen Pause dort ein Eis holen. Als sie die Schule verlassen wollen, hält sie ein Lehrer auf. Darf der Lehrer verbieten, die Schule zu verlassen? – In den Schulordnungen und Schulgesetzen ist geregelt, dass Schüler in den Jahrgängen 1 bis 10 das Schulgelände in einem bestimmten Zeitrahmen nicht selbständig verlassen dürfen, und zwar weder während des Unterrichts noch während der Pausen. – Im Fall von Katja und Sonia scheint eine solche Regel auf den ersten Blick wenig überzeugend. Denn die Eisdiele befindet sich gleich neben der Schule. Dennoch ergibt die Regelung Sinn. Denn für die Dauer der Schulzeit hat die Schule die Aufsichtspflicht. Die Aufsicht kann aber nur auf dem Schulgelände gewährleistet werden. Es könnte auch Schwierigkeiten geben, wenn Schülern das Verlassen einfach so erlaubt wäre. Denn dann kann man die Schüler bei-

spielsweise nicht dran hindern, in den Pausen weite, gefährliche Wege zu gehen. Das wäre vermutlich auch nicht im Sinne der Eltern. – Fazit: Für die Dauer der Schulzeit (Unterricht und Pausen) hat die Schule die Aufsichtspflicht. In den Jahrgängen 1 bis 10 dürfen Schüler daher das Schulgelände nicht verlassen, weder im Unterricht noch in den Pausen. – Für die Sekundarstufe II gelten hingegen meist gelockerte Regelungen“.

Burkhard Spinnen, DAS BUCH – Eine Homepage.

Schöffling Verlagsbuchhandlung GmbH, Frankfurt am Main 2016, 143 Seiten, 15 Euro, ISBN 978-3-89561-046-2

Gedruckte Bücher prägen unser Leben. Sie sind Geschenk und Souvenir. Sie haben viele Gesichter und viele Funktionen und noch nie wurden so viele Bücher gedruckt wie heute. Und es stellt sich die Frage, wie sich das Buch im Zeitalter des E-Books entwickelt? Auf diese Frage versucht BURKHARD SPINNEN in (s)einem neuen Buch eine Antwort zu finden und er erinnert an das Gutenberg-Zeitalter. In manchen Exemplaren haben sich Lektüren in Form von Notizen oder Unterstreichungen niedergeschlagen. Sie werden zu Dokumenten eines Leseerlebnisses.

In kurzen Kapiteln handelt SPINNEN – so Rezensent ANDREJ KLAHN in die *Welt am Sonntag* – von neuen und alten, großen und kleinen beschädigten unvollständigen Büchern. Natürlich wird auch die öffentliche bzw. private Bibliothek bedacht, die lange Zeit als Ausdruck bürgerlicher Wohnkultur galten. Insofern ist Spinnen als Schreiber und Leser gleichsam Kämpfer um jeden Regalmeter, wenn es nach dem Bücherkauf um eine Unterbringung geht. Es beginnt von einem begehbaren und besteigbaren Regal von oben herab der Kampf gegen die neuen digitalen Zeilen zu führen. – BURKHARD SPINNEN ist klug genug, der Versuchung von Rückzugsgefechten anderen zu überlassen. Insofern ist seine Hommage ein persönliches Buch, das Leser verleiten mag, „die Nase mal wieder zwischen angegilbte, nach Papier und Staub riechende Seiten zu stecken“.

Autorenteam, Guter Journalismus, DIE ZEIT-SCHULE DES SCHREIBENS – 8 Lektionen.

Zeit Akademie GmbH, Hamburg 2016, Buch 168 Seiten incl. zwei DVDs 89 Euro, wahlweise Online 49 Euro.

Das für ZEIT-Seminare zur Verfügung stehende Buch umfasst von einem Team verfertigte Lektionen: Was ist guter Journalismus? Die Reportage, Die Kolumne, Die Rezension, Der Essay, Das Interview, Das Portrait, Der Leitartikel.

Welcher Fokus je nach Aufgabengebiet gewählt wird, kann in den verschiedenen Lektionen des Seminars von den einzelnen Kolleginnen und Kollegen erfahren werden. In der Vorlesungsreihe der ZEIT-Akademie lernt man die wichtigsten journalistischen Genres von 8 Autoren kennen, die sich als Mitarbeiter der ZEIT einen Namen gemacht haben.

Journalismus ist nicht Literatur, als vielmehr ein handwerkliches Wochen- oder Tagesgeschäft. Es gibt keinen typischen journalistischen Alltag. Jeder Tag wird wie ein Menü durch neue Herausforderungen gestaltet. Nach GIOVANNI DI LORENZO muss sich ein Journalist nach dem ersten Teil seiner Arbeit – der Recherche – überlegen, wie er die zu erzählende Geschichte, den zu bekräftigenden Standpunkt bzw. die zu stellende Frage am besten formuliert. „Guter Journalismus beschreibt und bewertet nicht nur das Zeitgeschehen, er kann auch etwas verändern und die Welt manchmal ein bisschen erträglicher machen. „In seltenen Fällen führt er sogar ganz direkt Änderungen herbei“, so die italienische Journalistin ORIANA FALLACI. Viele Journalisten riskieren mitunter Kopf und Kragen. Sie werden in vielen Ländern der Erde an ihrer Arbeit gehindert, verfolgt oder gar ermordet. Zumeist sterben sie im Ausland, in Krisenregionen und Krisengebieten auf Recherche-reisen. WOLFGANG BAUER nahm ein Risiko auf sich, als er in einem Flüchtlingsboot das Mittelmeer überqueren wollte. AMARI COEN und MALTE HENK gingen für eine ZEIT-Reportage in hohes Risiko ein, als sie nach Sierra Leone ins Ebola-Gebiet reisten. CHRISTOPH REUTER hat immer wieder aus dem Syrien-Konflikt berichtet. – Der „Journalismus“ gibt den Leserinnen und Lesern Material an die Hand, sich ein eigenes Urteil über das Weltgeschehen zu bilden.

Thomas Schmidt, EUROPA IST TOT – ES LEBE EUROPA! Eine Weltmacht muss sich neu erfinden.

C. Bertelsmann Verlag, München 2016, 254 Seiten, 14,99 Euro, ISBN 978-3-570-10318-0

Die Zeichen scheinen für Europa nicht gut zu stehen, denn die EU gibt derzeit kein gutes Bild ab und wirkt zerrissen und uneins. Ein Blick in die Geschichte der europäischen Einigung kann dies aufzeigen. Dabei muss es nicht bleiben. Europa hat die Kraft, zur Gemeinsamkeit in Vielfalt zurückzufinden. Als die Regierungschefs aus Frankreich, Italien, der Beneluxstaaten und der Bundesrepublik Deutschland 1957 die Römischen Verträge unterzeichneten, war dies der Anfang einer denkwürdigen Entwicklung. Erst zwölf Jahre war es her, dass der Zweite Weltkrieg zu Ende gegangen war, der dem Kontinent furchtbare Verwüstungen gebracht und viele Millionen Men-

schen das Leben gekostet hatte. Mit der Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) machten sich sechs europäische Staaten als Pioniere auf einen gänzlich neuen Weg der Verständigung. Die Nationalstaaten konnten allmählich verblassen.



Heute versteht sich die Europäische Union (EU) mehr als Last und Problem als Attraktion und Lösung. Die EU scheint den Nationalismus zu fördern, war sie ursprünglich beenden wollte. In Staaten wie Ungarn und Polen stellen Skeptiker und EU-Gegner die Regierung. Und zum ersten Mal hat ein Mitgliedstaat höchst praktische Konsequenzen gezogen: Großbritannien hat sich entschieden, die EU nach 43 Jahren Mitgliedschaft den Rücken zu kehren und andere Staaten könnten sich ermuntert sehen, es den Inselbewohnern gleichzutun.

Dieses Buch schließt sich einem solchen Pessimismus nicht an. Es geht von der Überzeugung aus, dass die Europäische Union wie aus früheren Krisen auch der gegenwärtigen gestärkt und erneuert hervorgehen kann, auch wenn viele Bürger die EU „als gefräßiges Ungeheuer wahrnehmen“. Die EU kann nach Meinung des Autors unterschiedliche Geschwindigkeiten zulassen. Sie ist ein Gebilde neuer Art, nämlich mehr Bund als Staatenbund – ein Staat im alten Sinne. Das Buch lässt die gegenwärtige Krise und deren Vorgeschichte Revue passieren und offenbart Fäden der europäischen Einigung. Es macht Vorschläge, wie das Gefüge der EU verändert werden kann. Es setzt sich dafür ein, dass sich die Europäische Union neue Schwerpunkte vornimmt, insbesondere außenpolitisch und in der Flüchtlingsfrage zu neuer Gemeinsamkeit findet. Der Titel des Buches

erzählt eine Geschichte, nämlich „die Geschichte vom Vermögen der europäischen Einigung, an Krisen nicht zugrunde zu gehen, sondern sie zu meistern“.

FINDex

Mit der Vernetzung erschließt die moderne Computertechnik dem heutigen Menschen Erkenntnisse und Begrifflichkeiten auf neuen Wegen. Dazu ein Beispiel, das wir für Sie gefunden und gelesen haben:

www.dwds.de

geht mit dem „Projekt Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache“ dem deutschen Wortschatz auf den Grund. Nach Mathias Weber gibt die Datenbank Auskunft über Wortgeschichte, genaue Bedeutung bzw. Verwendung und fasst so das Wissen aus großen Wörterbüchern und Lexika zusammen. Sie ist immer auf dem neuesten Stand, weil sich die Einträge jederzeit flexibel erweitern und korrigieren lassen. Dazu gehören beispielsweise: Stretchhülle, Twittertape, Kinderwagenbox, Wurfkamera oder Defibrillator.



Dr. h.c. Rudolf Hambusch

Alzheimer?



ALZHEIMER
FORSCHUNG
INITIATIVE e.V.

Grabenstr. 5 · 40213 Düsseldorf
www.alzheimer-forschung.de

Forschung ist nötig.

Sie wollen mehr wissen? Wir informieren
Sie kompetent und kostenlos unter:

0800 / 200 400 1 (gebührenfrei)

90

Kaufmännische Bildung: Gemeinsam sind wir stark!



Foto: Pascal Amos Rest

Lebensretter

Sie für Ihr Patenkind.

Ihr Patenkind für seine Welt.

Eine Patenschaft bewegt.

Werden Sie Pate!

Rufen Sie uns an:

0180 33 33 300

(9 Cent/Min. aus dem dt. Festnetz;
ggf. abweichender Mobilfunktarif)



Kindernothilfe e.V. · Düsseldorf Landstr. 180 · 47249 Duisburg · www.kindernothilfe.de

**Fachleute für berufliche Bildung
sind im VLW! Bitte gewähren Sie
Ihrer Kollegin oder Ihrem Kolle-
gen, falls sie oder er noch nicht
VLW-Mitglied ist, Einblick in
WIRTSCHAFT & ERZIEHUNG.**



SCHENKEN SIE

Menschen auf der Flucht Zuversicht!

**JETZT
MITGLIED
WERDEN**

WWW.DRK.DE/JETZT-MITGLIED-WERDEN

IBAN: DE63370205000005023307

BIC: BFSWDE33XXX

Stichwort: Flüchtlingshilfe

[www.Spenden-DRK.de/Flüchtlinge](http://www.Spenden-DRK.de/Fluechtlinge)



**Deutsches
Rotes
Kreuz**

Bornhofen – unsere Nr. 1 jetzt mit eBook inside!



M. Bornhofen, M.C. Bornhofen
Buchführung 1 DATEV-Kontenrahmen 2017
Grundlagen der Buchführung für
Industrie- und Handelsbetriebe
29. überarb. A. 2017. XVI, 467 S.
25 Abb. Set aus Druckausgabe inkl.
eBook. Brosch.
€ (D) 22,99 | € (A) 23,53 | *sFr 23,50
ISBN 978-3-658-16532-1



M. Bornhofen, M.C. Bornhofen
**Lösungen zum Lehrbuch
Buchführung 1 DATEV-Kontenrahmen 2017**
Mit zusätzlichen Prüfungsaufgaben
und Lösungen
29. überarb. A. 2017. VIII, 161 S. Set aus
Druckausgabe inkl. eBook. Brosch.
€ (D) 19,99 | € (A) 20,46 | *sFr 20,50
ISBN 978-3-658-16534-5



M. Bornhofen, M.C. Bornhofen
Steuerlehre 1 Rechtslage 2017
Allgemeines Steuerrecht,
Abgabenordnung, Umsatzsteuer
38. überarb. A. 2017. XX, 439 S. 120 Abb.
Set aus Druckausgabe inkl.
eBook. Brosch.
€ (D) 22,99 | € (A) 23,53 | *sFr 23,50
ISBN 978-3-658-16538-3



M. Bornhofen, M.C. Bornhofen
**Lösungen zum Lehrbuch
Steuerlehre 1 Rechtslage 2017**
Mit zusätzlichen Prüfungsaufgaben
und Lösungen
38. überarb. A. 2017. VIII, 144 S.
5 Abb. Set aus Druckausgabe inkl.
eBook. Brosch.
€ (D) 19,99 | € (A) 20,46 | *sFr 20,50
ISBN 978-3-658-16536-9

€ (D) sind gebundene Ladenpreise in Deutschland und enthalten 7 % für Printprodukte bzw. 19 % MwSt. für elektronische Produkte. € (A) sind gebundene Ladenpreise in Österreich und enthalten 10 % für Printprodukte bzw. 20 % MwSt. für elektronische Produkte.
Die mit * gekennzeichneten Preise sind unverbindliche Preisempfehlungen und enthalten die landesübliche MwSt. Preisänderungen und Irrtümer vorbehalten.

Jetzt bestellen auf springer.com/Angebot2 oder in Ihrer Buchhandlung

Part of **SPRINGER NATURE**

Peter Engelhardt

Ökonomische Bildung auf dem „Vormarsch“?



1 Ein Szenario als Einstieg in die Thematik

Mit dem Einstieg in diesen Artikel versuche ich, mich in die Situation eines Baden-Württemberger Kollegen (und natürlich auch in die Situation einer Kollegin) zu versetzen, der (die) vom Herbst 2016 an damit rechnen muss, das Unterrichtsfach Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe 1 und/oder im Gymnasium zu unterrichten.¹ Der Bildungsplan tritt am 1. August 2016 mit der Maßgabe in Kraft, dass er erstmals für die Schülerinnen und Schüler Anwendung findet, die im Schuljahr 2016/2017 in die Klassen 5 und 6 eintreten. Das Unterrichtsfach „Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung“ beginnt im Gymnasium (G8) mit der 8. Klasse, also im Schuljahr 2018/2019).

Der Kollege kann sich, eventuell in einem Einführungsseminar (so hoffe ich doch) oder /und im Internet² über die Fachdidaktik-Ökonomie unterrichten, über die Leitbilder der ökonomischen Bildung (mündige Verbraucher, mündige Erwerbstätige, mündige Wirtschaftsbürger), über die Ziele ökonomischer Bildung (Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen, gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung, Persönlichkeitsentwicklung), die diese Leitbilder zu erreichen haben. Darüber hinaus muss der Kollege sich mit den wissenschaftlichen Kategorien der allgemeinen ökonomischen Bildung vertraut machen, die ihm allerdings aus seinem Studium bzw. aus seiner unterrichtlichen Tätigkeit bestens bekannt sind, wie z. B.: menschliches Handeln ist bedürfnisgetrieben, die Knappheit der Güter zwingt den Menschen zum wirtschaftlichen Handeln

Ausgehend von einem Szenario für einen fiktiven Kollegen aus Baden-Württemberg wird der ab 1. August 2016 geltende Bildungsplan für das Unterrichtsfach „Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung“ für Gymnasien daraufhin untersucht, welche Intentionen die Autoren mit diesem Plan verfolgen und welche Anforderungen an die unterrichtenden Lehrer sich daraus ergeben, sowohl in didaktischer als auch in methodischer Hinsicht.



Dipl.-Hdl. **Peter Engelhardt** war bis 2004 tätig als Fachbereichsleiter für Industriebetriebslehre am Oberstufenzentrum Industrie und Datenverarbeitung in Berlin. Er ist Herausgeber und Autor von: „Industrielle Geschäftsprozesse“.

... wirtschaftliches Handeln führt zu Ungleichheit, jeder ist sein eigener Unternehmer...) Liebe Leserinnen und Leser meines Artikels, wenn Sie an weiteren Ausführungen zum Bildungsplan interessiert sind, dann können Sie sich unter den angeführten Internet-Adressen die erforderlichen Informationen beschaffen.

Unser Kollege aus Baden-Württemberg hat natürlich auch die Kommentare im Internet und in den Print-Medien gelesen oder wird sie noch lesen, die kein positives Urteil über den Bildungsplan abgeben. *Zeit-Online* veröffentlicht einen Gastbeitrag von DIRK LANGE unter dem Titel „Ein Kniefall vor den Arbeitgebern“. LANGE, Bundesvorsitzender der Vereinigung für politische Bildung, äußert die Befürchtung, dass der Bildungsplan dem Neoliberalismus eine Renaissance verschaffe³. „Doch alle, die gedacht haben mögen, dass Wirtschaftsfragen in ökologische, soziale, politische und ethische Kontexte eingebunden werden, müssen schwer enttäuscht sein. Herausgekommen ist der Entwurf eines monodisziplinären Unterrichtsfachs, das eine verengte Sichtweise auf das Ökonomische entwirft. Die Wirtschaftswissenschaften werden zur Hauptbezugsquelle eines sozialwissenschaftlichen Lerngegenstandes.“ Der Homo Oeconomicus werde zum Leitbild der ökonomischen Bildung gemacht, es sei ein bildungspolitischer Konsens erforderlich, dass Schülerinnen und Schülern keine Meinungen, Ideologien und einseitige Sichtweisen anerzogen werden, der Wert, Schülerinnen und Schüler zu kritischem, reflektierendem Denken zu befähigen, müsse auch für den Wirtschaftsunterricht gelten ...

In der *Süddeutschen Zeitung*⁴ wird darüber berichtet, dass auch die Lehrer von dem neuen Fach nicht viel halten. „Man sei zwar „überhaupt nicht wirtschaftsfeindlich“, sagt BERND SAUR vom Philologenverband Baden-Württemberg. „Aber man darf Wirtschaft nicht von politischen, ethischen und sozialen Inhalten trennen.“ Bei dem neuen Fach gebe es diese Trennung jedoch. Und die Lehrer halten sie für gefährlich. „Das sehen Sie doch an TTIP oder der Euro-Krise, dass Wirtschaft in einem größeren Kontext gesehen werden muss“, sagt SAUR.

Massive Kritik an der Neuerung in Baden-Württemberg kommt auch von den *Gewerkschaften*.⁵ Im Mittelpunkt der vorgelegten Bildungspläne stünden noch immer modellhafte ökonomische Denkschemata – ohne an die konkrete Lebenssituation der Jugendlichen anzuknüpfen, sagt etwa NIKOLAUS LANDGRAF, DGB-Landesvorsitzender in Baden-Württemberg.

Der fiktive Kollege will sich ein eigenes Bild vom Bildungsplan machen und insbesondere die *didaktischen Hinweise* im Plan genauer lesen, um darüber urteilen zu können, ob u. a. mit der Einführung des Unterrichtsfaches Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung eine Renaissance des Neoliberalismus drohe, der Homo Oeconomicus zum Leitbild der ökonomischen Bildung gemacht werde, den Schülerinnen und Schülern Ideologien und einseitige Sichtweisen anerzogen und sie nicht zum kritischen Denken erzogen werden.

2 Didaktische Hinweise im Bildungsplan

Die didaktischen Hinweise im Plan des Ministeriums für Kultus Jugend und Sport von Baden-Württemberg geben Aufschluss darüber, ob die Befürchtungen der Kritiker zu Recht geäußert werden oder ob sie unbegründet sind. Ich zitiere deshalb zuerst aus dem Bildungsplan für das Gymnasium (S. 8): „Ökonomieunterricht ist grundsätzlich der *Problemorientierung*

verpflichtet, indem er auf offene, relevante Fragen Antworten sucht und das entdeckende, problemlösende Lernen der Schülerinnen und Schüler fördert. Geradezu konstitutiv in der Vermittlung von Ökonomie, in der mehrere Richtungen und Schulen um die Deutungshoheit ringen, sind gemäß Beutelsbacher Konsens die Prinzipien der *Kontroversität* und der *Pluralität* sowie das *Überwältigungsverbot*: Unterschiedliche beziehungsweise gegensätzliche Positionen, aktuelle Diskussionen und Grundsatzdebatten sind im Unterricht abzubilden und einander so gegenüberzustellen, dass weder die bestehenden Verhältnisse affirmativ gerechtfertigt werden, noch dass eine bestimmte Gesinnung erzeugt wird.“

Für das volle Verständnis dieses Zitats ist es erforderlich, kurz auf den Beutelsbacher Konsens einzugehen. Der „Beutelsbacher Konsens“ ist in den 1970er-Jahren formuliert worden, er verweist seither besonders für die formale politische Bildung auf drei zentrale didaktische Leitgedanken:

1. Das Überwältigungsverbot
2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen
3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren.

3 Erläuterungen⁶

Zu 1 Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

Zu 2 Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.

Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.

Zu 3 Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die

vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist.

Wie mein Kollege aus Baden-Württemberg über diese didaktischen Hinweise denkt, kann ich natürlich nicht entscheiden, aber ich hoffe, dass er sich meiner Auffassung anschließen kann:

Die Befürchtungen der Kritiker des Bildungsplanes kann ich *nur bedingt* teilen. Die Formulierung des Beutelsbacher-Konsens gibt nach meiner Auffassung jedem Unterrichtenden den erforderlichen Freiheitsraum, in seinem Unterricht z. B. alle Dogmen der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft kritisch zu hinterfragen, Ökonomie als multiperspektivische Wissenschaft darzustellen, den Pluralismus von Modellen, aber auch das Verhältnis von Modellen und Wirklichkeit den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen. Um diesen Sachverhalt zu bekräftigen, zitiere ich noch zwei weitere Stellen aus dem Bildungsplan: „Verschiedene ökonomische Modelle versuchen, den Umgang mit dieser Knappheitsproblematik zu erklären. Die Theorie der rationalen Entscheidung geht davon aus, dass Akteure auf der Basis ihrer Präferenzen rational entscheiden, um ihren Nutzen zu maximieren. Dabei beeinflussen Anreize (Belohnungen beziehungsweise Restriktionen) die Kosten-Nutzen-Abwägung. Andere Modelle hinterfragen diese Rationalitätsprämisse. Ausgehend von empirischen Studien und Experimenten gehen insbesondere Sozialwissenschaften davon aus, dass sich Menschen und Organisationen auch von sozialen Normen, Gewohnheiten, moralischen Präferenzen und ihrer Intuition leiten lassen. Diese Erkenntnisse spielen in der Ökonomie eine zunehmend größere Rolle. Insofern ist es bedeutsam, den Schülerinnen und Schülern den Pluralismus von Modellen, aber auch das Verhältnis von Modellen und Wirklichkeit bewusst zu machen.“ (Bildungsplan S. 3). Auch das zweite Zitat ist eindeutig formuliert und widerlegt einige der von den Kritikern des Bildungsplanes formulierten Argumente: „Eine wesentliche Methode des Ökonomieunterrichts ist im Sinne der Wissenschaftsorientierung die Bildung und Analyse von *Modellen*, die bei komplexen Interdependenzen die reduzierte Betrachtung einzelner Einflussgrößen ermöglichen (zum Beispiel Preis-Mengen-Diagramm, Wirtschaftskreislauf, Wirkungsgefüge, Verhaltensmodelle). Durch den Wirtschaftsunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Möglichkeiten ökonomischer Analyse kennen und sie kritisch zu reflektieren. Des Weiteren wird eine nur an Effizienz orientierte Sichtweise dadurch vermieden, dass die unterschiedlichen Bezugsebenen der sozioökonomischen Bildung mit einbezogen werden; somit können die Schülerinnen und Schüler gerade den spezifisch ökonomischen Zugang erkennen, einordnen sowie beurteilen. Auf diese Weise vermag der Wirtschaftsunterricht kritische Urteils- und Entscheidungskraft zu stärken, die die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Lebenssituationen, zum Beispiel als Berufswähler, Konsumenten, Wähler und Unternehmer beziehungsweise Arbeitnehmer oder als zukünftige Steuerzahler benötigen.“ (Bildungsplan S. 8). Auch das Institut für Ökonomische Bildung⁷ (IÖB, Oldenburg) kommt in einer Stellungnahme zu folgendem Schluss: „Wie so oft, liest man von Kritikern eines Schulfachs Wirtschaft auch wieder in der Debatte um das geplante Schulfach in Baden

Württemberg, dass damit eine Erziehung zum Homo Oeconomicus gefördert werde und das ausschließlich neoliberale Denkmuster zum Einsatz kämen. So formuliert es auch DIRK LANGE als Bundesvorsitzender der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) in einem aktuellen Gastbeitrag auf ZEIT-Online vom 16.11.2015. In Bezug auf Baden-Württemberg wird behauptet, der Bildungsplan offenbare eine „verengte Sichtweise auf das Ökonomische“, die den „Homo Oeconomicus“ zum Leitbild der ökonomischen Bildung festlegen würde und sich damit gegen „diskursive Formen“ des Unterrichts stelle. Kontroverse Sichtweisen – so LANGE weiter – seien nicht vorgesehen. Diese Vorwürfe sind weder in Bezug auf Baden-Württemberg haltbar noch in Bezug auf alle anderen realen Fachkonstruktionen oder ideal-typischen Konzeptionen ökonomischer Bildung. Mündigkeit im Sinne eines selbst bestimmten Handelns in sozialer Verantwortung ist stets das zentrale Bildungsziel. Das lässt sich überall nachlesen.

Selbstverständlich wird der Mündigkeitsbegriff domänen-spezifisch konkretisiert. Kontroversität wird über den expliziten Bezug zum Beutelsbacher Konsens im Bildungsplan in Baden-Württemberg geradezu eingefordert. Jeder, der einen kurzen Blick auf den Bildungsplan wirft, wird die Diskrepanzen zwischen dem tatsächlich Geschriebenen und dem Schreckgespenst feststellen, das im Beitrag von Lange gezeichnet wurde.“

Warum ich die Befürchtungen der Kritiker des Bildungsplanes *nur bedingt* teile, liegt daran, dass ich nicht sicher bin, ob meine Kolleginnen und Kollegen in Baden-Württemberg, in die Lage versetzt worden sind, die Intentionen des Bildungsplanes in den Unterricht zu transferieren, einerseits während ihres Studiums an den Universitäten durch ihre Professoren und andererseits während ihres Referendariats durch ihre Seminarleiter bzw. durch die anleitenden Lehrer in ihrer ausbildenden Schule oder /und auch durch entsprechende Weiterbildungsveranstaltungen der zuständigen Schulbehörde.

Wenn ich davon ausgehen muss (geschätzt nach JAKOB KAPPELLER), dass 97 % der Lehrstühle an deutschen Universitäten von Vertretern der Mainstream-Ökonomie besetzt sind und dass die ökonomische Lehrbuchwissenschaft die Grundlagen für die Vermittlung volkswirtschaftlicher Inhalte an den Universitäten darstellt, dann muss die Frage gestattet sein, ob die angehenden Lehrerinnen und Lehrer in ausreichender Weise ausgebildet worden sind, um den Anforderungen des Bildungsplanes Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung zu genügen.

Dies ist die geeignete Stelle, um aus einem Artikel des Baden-Württemberger Kollegen CHRISTIAN MEYER in W&E, 3, 2016, S. 103, Der Wirtschaftslehrer als Dekonstrukteur (!) zu zitieren: „...wie sollen Lehrerinnen und Lehrer diesen Vorgaben (den Vorgaben des Lehrplans für das Wirtschaftsgymnasium; Anm. des Verf.) entsprechen, wenn es bis heute an einer entsprechenden Ausbildung an den Universitäten mangelt? Eine umfassende Perspektive im Unterricht zu fördern, heißt selbst über diese Perspektive zu verfügen. Trauriger Weise werden weder *Denkschulen diskutiert, die über die Dichotomie von Angebots- und Nachfragepolitik hinausgehen, noch werden die jeweiligen Modellannahmen ausführlich thematisiert...*“

Wenn in den Vorlesungen der Professoren an den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten und in den Büchern der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft nichts darüber vermittelt wird, wie z. B. die Dogmen der ökonomischen Lehrbuchwissen-

schaft kritisch hinterfragt werden können, Ökonomie als multiperspektivische Wissenschaft darzustellen ist, der Pluralismus von Modellen, aber auch das Verhältnis von Modellen und Wirklichkeit den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht werden kann, dann muss man sich an die Kritiker der neoklassischen Wirtschaftstheorie wenden.

4 Die Kritiker der neoklassischen Wirtschaftstheorie

Einen Überblick über die Kritiker der neoklassischen Wirtschaftstheorie soll Abb.1 geben.⁸

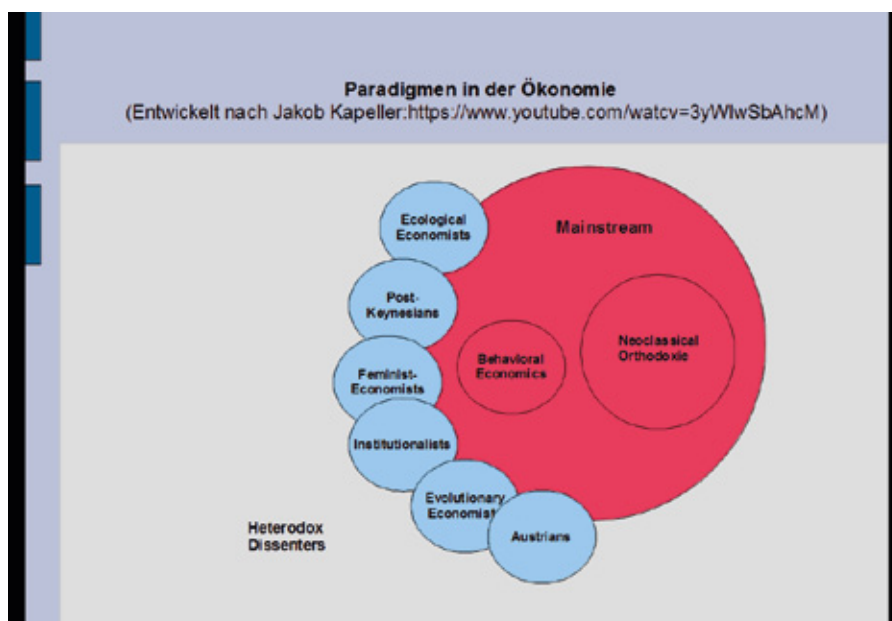


Abb. 1:

Die neoklassische Theorie ist der Kern dessen was man Mainstream-Ökonomie nennt. Sie umfasst im Wesentlichen die Inhalte der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft (vgl. hierzu W&E 2016, S. 208). Daneben gibt es sogen. Dissenters, Unzufriedene, sie befinden sich teils innerhalb des Mainstreams. Dies sind Leute, die kritisch sind entweder gegenüber der neoklassischen Theorie selbst oder gegenüber der Dominanz neoklassischer Theorie. Es gibt auch Dissenters außerhalb des Mainstreams, die sogenannten Heterodoxen (die Andersgläubigen), die den Orthodoxen (den Richtiggläubigen) gegenüberstehen. Die Heterodoxen sind kritische kleine Gruppen, die ca. 3 % des akademischen Diskurses ausmachen und relativ separat von den Orthodoxen existieren.

Wer sich für mehr Informationen zu den einzelnen heterodoxen Gruppierungen interessiert, findet mit der Unterstützung von Google im Internet eine Fülle von Adressen. Eine umfangreiche Übersicht über klassische und neoklassische Ökonomen gibt die folgende Adresse.⁹

Ganz besonders hervorheben will ich eine empirische Untersuchung zur Pluralität der volkswirtschaftlichen Lehre in Deutschland (EconPlus).¹⁰ EconPlus untersucht den sogenannten Mainstream der Wirtschaftstheorie, d. h. das Denkgebäude der neoklassischen Ökonomie im Hinblick auf bestimmte Defizite,

z. B. dass nicht nur andere Denkrichtungen und Themen vernachlässigt werden, sondern auch Vorlesungen zur Geschichte des ökonomischen Denkens und zur Wissenschaftstheorie. „Die Studie, die vom Fachgebiet Umwelt- und Verhaltensökonomik der Universität Kassel von Prof. Dr. Frank Beckenbach, Dr. Maria Daskalakis und Dr. David Hofmann durchgeführt wurde, soll eine wissenschaftlich fundierte Auskunft über die Pluralität der Volkswirtschaftslehre in den Grundlagenveranstaltungen (Einführung in die Volkswirtschaftslehre, Mikroökonomik, Makroökonomik) in Deutschland geben und darüber hinaus Möglichkeiten zur Vergrößerung dieser Pluralität erkunden.“ (S. 2).

Im Rahmen dieser Studie wurde eine Umfrage unter den lehrenden Volkswirtinnen und Volkswirten an 54 volks- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen in Deutschland durchgeführt. Ziel war es zu untersuchen, welche Konzepte aus Sicht der Befragten zentral für den Mainstream sind und welche relevanten Konzepte durch den Mainstream nicht berücksichtigt werden. Ferner wurde erfasst, welche Vorstellungen und Einstellungen zur Volkswirtschaftslehre vorherrschen und wie sich diese in der konkreten Lehrpraxis niederschlagen bzw. welches die Hemmnisse einer pluralen Lehre sind.

„Überraschenderweise wird die in der Öffentlichkeit artikulierte Kritik der Studierenden von einer Mehrheit der Befragten für relativ weitgehend gerechtfertigt gehalten und eine offenere Sichtweise für angemessen gehalten. Es zeigt sich aber, dass die prinzipielle Bereitschaft zu pluraler Lehre nicht in entsprechender Weise in der Lehrpraxis umgesetzt wird (Einstellungs-Praxis-Lücke).“ (S. 3)¹¹

4.1 Interne und externe Kritik an der Wirtschaftstheorie der Neoklassik

Aus der Fülle interner und externer Kritikpunkte an der Wirtschaftstheorie der Neoklassik habe ich mich für die nachstehende Auswahl entschieden (s. Abb. 2), die auch ergänzt werden kann, z. B. um weitere Dogmen der Neoklassik, wie das Prinzip der Knappheit, die Erklärung der Arbeitslosigkeit, das Dogma vom Freihandel.¹²

Dr. Jürgen Grahl ist Privatdozent am Institut für Mathematik der Universität Würzburg und formuliert in einem Abstract zu seinem Artikel die Kritik an 10 Dogmen der neoklassischen Wirtschaftstheorie: „Es ist kaum zu leugnen, dass die tonangebenden politischen Kräfte nur unzureichende Antworten auf die großen ökonomischen, sozialen und ökologischen Herausforderungen unserer Zeit zu geben vermögen. Eine wesentliche Ursache hierfür dürfte darin liegen, dass sie sich an Dogmen und Paradigmen der traditionellen Ökonomie orientieren, die in teils eklatanter Weise der Realität oder naturwissenschaftlichen Grundgesetzmäßigkeiten zuwiderlaufen. Wir wollen im Folgenden zehn dieser Dogmen kritisch diskutieren. Selbstverständlich werden keineswegs alle dieser Ansichten von allen ökonomischen Richtungen vertreten. Die Häufung an prominenten Namen (darunter etliche Träger des sog. Nobelprei-

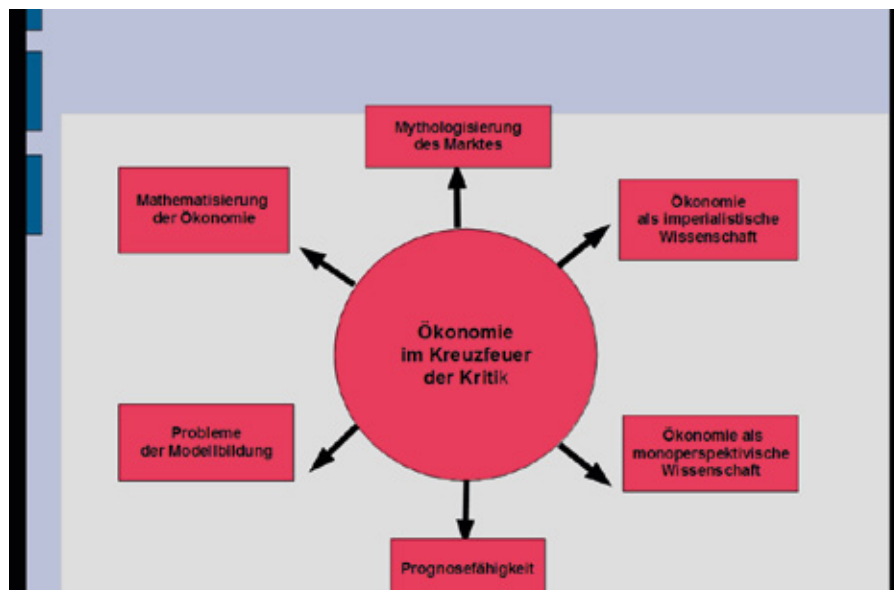


Abb. 2:

ses für Wirtschaftswissenschaften), die im Folgenden auftauchen, zeigt jedoch, dass es sich dabei durchaus um Mainstream-Positionen handelt. „Zu jedem dieser Kritikpunkte ließe sich eine längere Erläuterung formulieren, ich will mich jedoch auf die Formulierung von Kernaussagen beschränken:

4.2 Die Mythologisierung des Marktes

Das Kernmodell der Neoklassik „ist das des Konkurrenzgleichgewichts auf Märkten, das sowohl für alle Märkte zugleich – allgemeines Marktgleichgewicht – als auch für jeden beliebigen Markt – partielles Marktgleichgewicht – gelten soll.“

Die Tendenz zur Mythologisierung des Marktes kommt in dem folgenden Zitat zum Ausdruck: „Eines der beherrschenden Dogmen der Ökonomie ist der schier unerschütterliche Glaube, dass das freie Spiel der Marktkräfte zu einem volkswirtschaftlichen Optimum führe, dass sich das egoistische Handeln der vielen Einzelnen mittels des Wirkens der „unsichtbaren Hand“ des Marktes als dem Gemeinwohl dienlich erweise.“¹³

4.3 Ökonomie als imperialistische Wissenschaft

Verkürzt formuliert ist mit diesem Kritikpunkt die zunehmende Tendenz verbunden (spätestens seit den Arbeiten von GARY S. BECKER an der University of Chicago), dass Ökonomen ihr Arbeitsgebiet immer weiter ausdehnen, z. B. auf die Rassendiskriminierung, den Zusammenhang zwischen Lebensdauer und ungesunder Lebensführung, der Berufswahl oder auch der Investitionen in „Humankapital“.¹⁴

4.4 Ökonomie als monoperspektivische Wissenschaft

Ab Mitte des 20. Jahrhunderts kam es in der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft zu einer Wende, d. h. zu einer Abkehr von

der multiperspektivischen zu einer monoperspektivischen Sichtweise. In den Wirtschaftswissenschaften soll es in Zukunft keine unterschiedlichen Perspektiven mehr geben, mit denen auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft geblickt wird. Es gilt nur eine einzige Perspektive, nämlich die der Neoklassik. Die Lehrbuchwissenschaft wird damit nicht mehr über den „Gegenstandsbereich Wirtschaft“ definiert, sondern durch die spezifisch ökonomische Perspektive.^{15,16}

4.5 Prognosefähigkeit der Neoklassik

„Zunehmend wird das ökonomische, insbesondere das neoklassische Paradigma in Frage gestellt, da dieses Erklärungsmodell die Finanz- und Wirtschaftskrise der Jahre 2007 bis 2009 nicht eindeutig vorhersagen konnte und die Ursachen

erklärungen teils unbefriedigend sind. Verhaltensökonomien und Wirtschaftssoziologen formulieren deshalb nicht zu Unrecht, dass hierin auch „ein Versagen der das System stützenden Theorie vorliegt.“¹⁷

4.6 Probleme bei der Modellbildung

Zu diesem Kritikpunkt verweise ich auf den Artikel von CHRISTIAN MEYER.¹⁸ Ziel von Dekonstruktionsprozessen sollte es sein, die Realitätsferne vieler neoklassischer modelltheoretischer Erkenntnisse zu überwinden. Die Begeisterung, von CHRISTIAN MEYER für die Durchführung eines Dekonstruktionsprozesses hat sich mir direkt vermittelt: „Genau kann das aber eine durch und durch befriedigende Situation erschaffen. Ideologiegebäude, einzelne Modelle und Theorien Stück für Stück zu dekonstruieren, um nachzusehen, was sich als Herzstück findet, kann unglaublich spannend sein. Zumal vieles bereits seziert und analysiert wurde. Man muss nur gezielt danach suchen und motiviert an die Lektüre gehen. Eine gesunde Skepsis dem Vorgefundenen gegenüber ist natürlich selbstredend. Das Kritische muss selbst kritisch kritisiert werden.“¹⁹

4.7 Mathematisierung der Ökonomie

Auch bei diesem Kritikpunkt beschränke ich mich auf ein Zitat, das den Weg zu einer breit angelegten Diskussion öffnen kann: „Die heutige Ökonomie hat in der Tat ihre offiziellen und hoch esoterischen Lehrgebäude, die in einer dem Kirchenlatein vergleichbaren, dem Laien unverständlichen Sprache, der Sprache der höheren Mathematik, formuliert sind. Sie befasst sich in erster Linie mit sich selbst, mit dem Studium ihrer eigenen, selbsterzeugten Probleme, da sich ihre Vertreter, soweit sie das treiben, was sie ökonomische Theorie zu nennen beliebten, in der Hauptsache mit dem Studium ihrer Modelle, und nicht etwa mit der ökonomischen Realität beschäftigen.“²⁰

5 Was sollte der Baden-Württemberger Kollege tun, um die Intentionen der Autoren des Bildungsplanes in den Unterricht zu transferieren?

Den Einstieg zur Beantwortung dieser Frage habe ich in dem Buch von PHILIP MIROWSKI gefunden mit dem Titel „Untote leben länger, warum der Neoliberalismus nach der Krise noch stärker ist“.²¹ PHILIP MIROWSKI ist Professor für Wirtschaftswissenschaft, Geschichte und Philosophie an der University of Notre Dame in Indiana. Unter der Überschrift „Haben neoklassische Ökonomen aus der Krise irgendetwas gelernt? (S. 219) gliedert MIROWSKI die Ökonomen im Hinblick auf ihre Auffassung zur Verursachung der Wirtschaftskrise in drei Kategorien: „*Erstens*: Die Orthodoxie lag durchweg richtig. Es ist nichts geschehen, was die Tragfähigkeit ihrer theoretischen Grundlagen anfechten würde. *Zweitens*: Orthodoxe Ökonomen mögen in der jüngeren Vergangenheit einige unheilvolle theoretische Entscheidungen getroffen haben, doch die Krise hat uns ernüchtert, und wir arbeiten hart daran, die Fehler zu korrigieren, während wir den seriösen, zeitlosen und bewährten Elementen der Neoklassik die Treue halten. *Drittens*: Man sollte die neoklassische Lehre am besten vollständig aufgeben und ausgehend von einer anderen Tradition der Wirtschaftslehre einen Neuanfang machen.“

In meinen weiteren Ausführungen schließe ich die Auffassungen eins und drei aus und verfolge nur die Auffassung zwei. (Eine detaillierte Darstellung der Auffassungen 1 und 3 würde Stoff für einen gesonderten Artikel bieten.). Zur Begründung meiner Entscheidung ziehe ich den Leitartikel von STEFAN WERTH (2016, S. 205)²²: „Auch ich möchte hier nicht pauschal darüber urteilen, dass die Neoklassik durch die klassische, die postkeynesianische, die ökologische oder die feministische Tradition ersetzt werden sollte. Ich bezweifle es sogar und darum geht es auch nicht. Aber das Wissen um Alternativen hat noch niemandem geschadet. Oft sind es nur bestimmte Facetten einer dieser Alternativen, die das Bewusstsein des Einzelnen in der Form erweitert, als dass er die Grenzen der vorherrschenden Theorie erkennt und ihm klar wird, dass es sich dabei lediglich um Modelle handelt, die die Komplexität der Wirklichkeit nur im Allgemeinen einfangen können. Wir sind in allen Disziplinen dazu angehalten, unseren Lernenden das Denken in Alternativen beizubringen, die Perspektive zu wechseln und Argumente abzuwägen und schließlich für uns und unsere Gesellschaft ausgewogene und gute Entscheidungen fällen zu können. Ziel ist es, mündig zu sein und mündig zu bleiben.“

Mit der Formulierung dieser Zielvorgabe sind in gewisser Weise alle Kritiker ausgrenzt, die ihre Kritik nicht auf dem Boden der vorherrschenden ökonomischen Theorie der Neoklassik formulieren. Mir ist zurzeit keine geschlossene Wirtschaftstheorie bekannt, die die Neoklassik komplett ersetzen könnte. Damit ist es für mich auch keine Alternative, die in diesem Artikel diskutiert werden sollte. Folge ich dem Zitat von STEFAN WERTH, so muss in der ökonomischen Lehre der Universitäten als auch der in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen eine Korrektur vorgenommen werden, die sich von einer monoperspektivischen hin zu einer multiperspektivischen Sichtweise bewegt.

Die Bewegung der „Pluralen Ökonomik“ kritisiert, dass Antworten auf wichtige ökonomische Probleme, wie z.B. die Finanzkrise, soziale Ungleichheit oder Arbeitslosigkeit von der akademischen Volkswirtschaftslehre, privaten Forschungsinstituten und der Presse meist eindimensional sind. „Ein wichtiger Grund hierfür ist, dass die dahinter liegenden theoretischen Konzepte meist ein und derselben Denkschule entspringen, weshalb ihre Modelle einseitig und ihre Perspektive eingeschränkt bleiben.“²³ Das „Netzwerk Plurale Ökonomik“ hat sich zum Ziel gesetzt „der Vielfalt ökonomischer Theorien Raum zu geben, die Lösung realer Probleme in den Vordergrund zu stellen sowie Selbstkritik, Reflexion und Offenheit in der VWL zu fördern.“

Welches Fazit ergibt sich aus meinen Ausführungen für den Kollegen aus Baden-Württemberg, der entschlossen ist, die Intentionen der Autoren des Bildungsplanes Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung in seinem Unterricht umzusetzen? Arbeit und nochmals Arbeit. Er muss (nach Auffassung von CHRISTIAN MAYER²⁴ die Bücher der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft wieder aus dem Bücherregal hervorholen, sie erneut lesen, z. B. die Texte zu den verschiedenen Dogmen der neoklassischen Wirtschaftstheorie mit den Texten der Kritiker dieser Theorie vergleichen und im Anschluss daran eventuell einen Dekonstruktionsprozess einleiten, der Grundlage für ein Unterrichtsprojekt werden kann.

Hilfestellung zum Gelingen des Dekonstruktionsprozesses wird u. A. von Prof. CLAUD PETER ORTLIEB vom Zentrum für Modellierung und Simulation der Universität Hamburg (Fachbereich Mathematik) gegeben, der verschiedene Arbeiten zu den methodischen Problemen und methodischen Fehlern der mathematischen Modellierung in der Volkswirtschaftslehre veröffentlicht hat.²⁵

Lieber Kollege aus Baden-Württemberg, schrecken Sie nicht vor der auf Sie zukommenden Arbeit zurück, Sie werden sehen, dass die Erläuterungen von CLAUD PETER ORTLIEB ohne große mathematische Vorkenntnisse von Ihnen ohne Schwierigkeiten verstanden werden. Der Nachvollzug dieses Dekonstruktionsprozesses wird Ihnen große Freude machen und Ihren Unterricht erheblich befruchten. Bedauerlich ist aber, dass Sie bei Ihrer Arbeit eventuell keine Unterstützung finden, weder dadurch, dass Ihnen entsprechende Materialien zur Verfügung gestellt werden, noch dass Sie, von einigen Ausnahmen abgesehen, den Schülern keine Lehrbücher zur Verfügung stellen können, die den zu stellenden Anforderungen genügen. Erschwert wird Ihre Arbeit auch dadurch, dass Sie eventuell an Ihrer Schule ein „Einzelkämpfer“ sind, dessen Engagement im Kollegium wenig Verständnis findet.

Spätestens an dieser Stelle will ich erwähnen, dass ich bei dem von mir ausgewählten fiktiven Kollegen jemand „im Hinterkopf“ habe, der entweder ein Studium der Wirtschaftspädagogik absolviert hat bzw. einen Abschluss in Volks- und/oder Betriebswirtschaftslehre vorweisen kann, wenn er den oben formulierten Intentionen der Autoren des Bildungsplanes für das Unterrichtsfach „Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung“ genügen will. Ist es denkbar, dass ein Kollege mit einem anderen Abschluss, z. B. dem der Politik- oder Geschichtswissenschaft sich die wirtschaftstheoretischen Kenntnisse in einem Selbststudium erarbeiten kann?

Ob nun mit einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium oder auch ohne will ich den Kollegen aus Baden-Württemberg

und aus allen anderen 15 Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland zwei Internet-Adressen mit auf den Weg geben, die ihnen bei der Bewältigung ihrer unterrichtlichen Aufgaben ganz wesentliche Hilfe leisten können. Es sind die Adressen von wigy e. V. – Wirtschaft verstehen²⁶ und vom bereits erwähnten Institut für ökonomische Bildung.²⁷ Wigy e. V. bietet „mit der bundesweit größten Materialsammlung Unterrichtsmaterialien, Arbeitsblätter, Filme und vieles mehr für den Wirtschaftsunterricht. Täglich kommen didaktisch aufbereitete Materialien für den tagesaktuellen Einsatz hinzu. Das Institut für ökonomische Bildung verweist in einem Link auf wigy e. V., gibt Hinweise auf Autoren aus dem IÖB, die sich an der Entwicklung und Erstellung von Schulbüchern für die ökonomische Bildung beteiligen, enthält Hinweise auf Kurzfilme zu wirtschaftlichen Grundbegriffen, auf das Programm der Wirtschaftsforscher; das die Einbettung ethischer Dimensionen in den Wirtschaftsunterricht fördert.

Der Hinweis auf diese Internet-Adressen zeigt, dass der Kollege aus Baden-Württemberg (und auch anderswo) in der von ihm zu bewältigenden Arbeit nicht allein gelassen wird. Er muss „nur“ eine Auswahl aus der Fülle des ihm zur Verfügung gestellten Materials treffen, es kritisch prüfen (z. B. auf die im Bildungsplan formulierten didaktischen Kriterien) und es notfalls auch ergänzen.

6. Ein kurzer Blick auf die Vermittlung ökonomischer Bildung an Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland

Ich will den Kollegen aus Baden-Württemberg nicht weiter von seiner Arbeit abhalten und verlasse ihn deshalb, um mich der Beantwortung der Frage zuzuwenden, wie in den anderen Bundesländern Deutschlands an Gymnasien die Vermittlung ökonomischer Bildung erfolgt. Hierzu habe ich im Internet einen Artikel der Frankfurter Allgemeinen gefunden, der am Beispiel einer Bremer Kollegin beschreibt, wie sie auch schon Schüler der fünften und sechsten Klasse im Fach Wirtschaft unterrichtet.²⁸ In dem Artikel bedauert DIRK LOERWALD, Professor für ökonomische Bildung in Oldenburg, dass man bundesweit von einem einheitlichen Fach Wirtschaft an allgemeinbildenden Schulen immer noch weit entfernt sei, Wirtschaft meist noch in Verbundfächern unterrichtet werde. Nur in wenigen Bundesländern, und dann auch nur an ausgewählten Schulformen, sei die Lage zufriedenstellend. „Relativ weit sei man in Niedersachsen, Bayern und Baden-Württemberg. Insgesamt werde oft aber „Window Dressing“ betrieben: „Wirtschaft wird draufgeschrieben, steckt aber nicht wirklich drin.“

Interessant wäre es, die Bildungspläne dieser Bundesländer mit denen von Baden-Württemberg zu vergleichen. Für Bremen und Bayern habe ich es getan. Pauschal kann ich nur feststellen, dass der Bildungsplan für das Fach „Wirtschaftslehre“ in Bremen²⁹ im Hinblick auf den Konkretisierungsgrad der didaktischen Hinweise weit hinter dem Bildungsplan Baden-Württembergs zurückbleibt. Auch für den Bildungsplan „Wirtschaft und Recht“ in Bayern³⁰ gilt dieselbe Aussage. Ich betone ausdrücklich, dass sich meine Beurteilung nicht auf den gesamten Bildungsplan beider Länder bezieht, sondern lediglich auf die didaktischen Hinweise.

Bevor ich das Schlusswort zu diesem Artikel formuliere, will ich noch einen Hinweis auf das Memorandum des deutschen Aktieninstituts zur ökonomischen Bildung geben.³¹ Die Autoren des Memorandums hoffen, dass in Politik, Wissenschaft und Wirtschaft eine breite Diskussion entfacht wird, an deren Ende im einzel- wie im gesamtwirtschaftlichen Interesse die Einführung eines Schulfaches Ökonomie stehen muss.

Es wird spannend sein, die weiteren Entwicklungen zu beobachten, nicht nur an den Universitäten, sondern auch an den allgemeinbildenden Schulen Baden-Württembergs und auch in allen anderen Bundesländern Deutschlands. Werden sie dem Vorbild Baden Württembergs folgen oder einen eigenen Weg einschlagen, der versucht ökonomische Bildung, verteilt auf mehrere Fächer, zu vermitteln? Am Bildungsplan Baden-Württembergs für das Unterrichtsfach Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung ist eindeutig erkennbar, dass die Autoren des Planes von den Lehrerinnen und

Lehrern mehr erwarten, als ihnen während ihres Studiums an den Universitäten vermittelt worden ist und was sie in den Büchern der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft vorfinden, nämlich „die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu erkennen, zu bewältigen und zu gestalten sowie ihre Interessen in einer sich verändernden globalisierten Welt selbstbestimmt und selbstbewusst zu vertreten.“³²

Anmerkungen

- 1 Ministerium für Jugend, Kultus und Sport, Baden-Württemberg. http://www.xn-bildungspine-bw-9kb.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_WBS.pdf (http://www.xn-bildungspine-bw-9kb.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GMSO_WBS.pdf, (zugegriffen am 24.10.2016).
- 2 Informationen zum Bildungsplan Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung, (<https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpt/Abt7/Ref77/Documents/Forum%20Das%20neue%20Fach%20Wirtschaft,%20Berufs-%20und%20Studienorientierung.pdf>), (zugegriffen am 24.10.2016).
- 3 LANGE, D. (2016): Ein Kniefall vor den Arbeitgebern. <http://www.zeit.de/wirtschaft/2015-11/schulfach-wirtschaft-oekonomie> (zugegriffen am 27.10.2016).
- 4 SCHMIDBAUER, J./TIMMLER, V. (2015): Wer soll das Fach eigentlich unterrichten? <http://www.sueddeutsche.de/bildung/lehrplan-in-baden-wuerttemberg-wirtschaft-wird-pflichtfach-1.2723540> (zugegriffen am 27.10.2016).
- 5 ASMUSSEN, S. (2016): Kritiker schlagen Alarm: Wirtschaft soll in Baden-Württemberg Pflichtfach werden. http://www.t-online.de/eltern/schulkind/id_76482426/neues-schulfach-wirtschaft-kritiker-schlagen-alarm.html (zugegriffen am 27.10.2016).
- 6 BUNDESINSTITUT FÜR POLITISCHE BILDUNG (2011): Beutelsbacher Konsens. <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (zugegriffen am 24.10.2016)
- 7 INSTITUT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG (2016): FAZ berichtet über ökonomischen Analphabetismus. <http://www.ioeb.de/standpunkte#node-2693> (zugegriffen am 24.10.2016).
- 8 KAPPELLER, J. (2014): Pluralismus in der Ökonomie-Eine wissenschaftstheoretische Perspektive, https://www.youtube.com/watch?v=K80Vg5U_tFY (zugegriffen am 24.10.2016).
- 9 Neoklassik (o. J.) http://economics-reloaded.de/2_Neoklassik/2_Die_Neo_klassik.htm (zugegriffen am 24.10.2016).
- 10 EconPLUS. Zur Pluralität der volkswirtschaftlichen Lehre in Deutschland. (o. J.). <http://www.pluralowatch.de/econplus/econplus/> (zugegriffen am 14.11.2016)

- 11 BECKENBACH, F. /DASKALAKIS, M. /HOFMANN, D. (2016): Zur Pluralität der volkswirtschaftlichen Lehre in Deutschland. Eine empirische Untersuchung des Lehrangebotes in den Grundlagenfächern und der Einstellung der Lehrenden. Marburg.
- 12 GRAHL, J. (2013). Zehn fragwürdige Dogmen und Paradigmen der traditionellen Ökonomie. <http://www.metropolis-verlag.de/Zehn-fragwuerdige-Dogmen-und-Paradigmen-der-traditionellen-Oekonomie/12910/book.do> (zugegriffen am 27.10.2016).
- 13 KRÄTKE, M. R. (o. J.): Neoklassik als Weltreligion? http://www.rote-ruhr-uni.com/cms/IMG/pdf/Kratke_Neoklassik-Kritik.pdf. (zugegriffen am 20.10.2016 über Google unter Neoklassik als Weltreligion).
- 14 ENGELHARDT, P. (2016): Woran es liegt, dass weder die Lehrer aus der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft noch die Schüler aus ihren Schulbüchern etwas darüber lernen können, „wie die Wirtschaft wirklich funktioniert“? In: Wirtschaft & Erziehung W & E 68, 6. S. 209.
- 15 ENGELHARDT, P. (2016): Woran es liegt, dass weder die Lehrer aus der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft noch die Schüler aus ihren Schulbüchern etwas darüber lernen können, „wie die Wirtschaft wirklich funktioniert“? In: Wirtschaft & Erziehung W & E 68, 6. S. 208.
- 16 HERZOG, B. (o. J.): Hat die Modellierung der Ökonomen versagt in der Wirtschaftskrise? Was ist von den Alternativmodellen in der Verhaltensökonomik und Wirtschaftssoziologie zu halten? http://www.kas.de/wf/doc/kas_5063-1442-1-30.pdf?111114143944 (zugegriffen am 27.10.2016)
- 17 MAYER, C. (2016): Der Wirtschaftslehrer als Dekonstrukteur. In: Wirtschaft & Erziehung 68, 3.
- 18 MAYER, C. (2016): Der Wirtschaftslehrer als Dekonstrukteur. In: Wirtschaft & Erziehung 68, 3. S. 98 ff.
- 19 ORTLIEB, C. P. (2004): Markt-Märchen, Zur Kritik der neoklassischen, akademischen Volkswirtschaftslehre und ihres Gebrauchs mathematischer Modelle. In: EXIT! Krise und Kritik der Warengesellschaft, Heft 1. S. 166 –183. <https://www.math.uni-hamburg.de/home/ortlieb/Exit1CPOMarktMaerchen.pdf>. S. 10. (zugegriffen am 20.10.2016).
- 20 ORTLIEB, C. P. (2004): Markt-Märchen Zur Kritik der neoklassischen akademischen Volkswirtschaftslehre und ihres Gebrauchs mathematischer Modelle. <https://www.math.uni-hamburg.de/home/ortlieb/Exit1CPOMarktMaerchen.pdf>. S.10. (zugegriffen am 20.10.2016).
- 21 MIROWSKI, P. (2015): Untote leben länger, Warum der Neoliberalismus nach der Krise noch stärker ist. Berlin. S. 219 f.
- 22 WERTH, S. (2016): Lernen wie die Wirtschaft wirklich funktioniert. In: Wirtschaft & Erziehung 68, 6. S. 205.
- 23 NETZWERK PLURALE ÖKONOMIK E.V. (Startseite). <https://www.plurale-oekonomik.de/home/> (zugegriffen am 31.10.2016).
- 24 MAYER, C. (2016): Der Wirtschaftslehrer als Dekonstrukteur. In: Wirtschaft & Erziehung 68, 3. S. S.104 f.
- 25 ORTLIEB, C. P. (2004): Methodische Probleme und methodische Fehler der mathematischen Modellierung in der Volkswirtschaftslehre. In: Hamburger Beiträge zur Modellierung und Simulation, Heft 18, Januar 2004. S. auch: <http://www.math.uni-hamburg.de/home/ortlieb/hb18MethFehlerVWL.pdf>, (zugegriffen am 26.10.2016).
- 26 WIRTSCHAFT VERSTEHEN. <http://www.wigy.de/> (zugegriffen am 30.10.2016).
- 27 INSTITUT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG. <http://www.ioeb.de/publikationen/oecgrundlagen-konomie-1942> (zugegriffen am 30.10.2016).
- 28 BECKER, L. (2014): Schüler wollen Wirtschaft als Fach - Grüne nicht. <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftswissen/bildungspolitik-schueler-wollen-wirtschaft-als-fach-gruene-nicht-12743126-p2.html> (zugegriffen am 31.10.2016).
- 29 LANDESINSTITUT FÜR SCHULE BREMEN. <http://www.lis.bremen.de/de/detail.php?gsid=bremen56.c.16698.de> (zugegriffen am 26.10.2016).
- 30 STAATSLNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG. <http://www.isb-gym8lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26398&PHPSESID=7faf54874b3ecc17b951153ad8ce61b5> (zugegriffen am 26.10.2016).
- 31 DEUTSCHES AKTIENINSTITUT (1999): Memorandum zur ökonomischen Bildung. <http://www.oekonomische-bildung.de/pdf-Dateien/Aktieninstitut.pdf>, (zugegriffen am 15.11.2016)
- 32 Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Bildungsplan des Gymnasiums für das Unterrichtsfach Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung. S. 3.



Tobias Kärner | Benjamin Müller | Karin Heinrichs

Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen zur Verbesserung der Stressbewältigung von Lehrpersonen: eine Zusammenfassung aktueller Forschungsbefunde



Lehrpersonen wie auch Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sind in ihrem beruflichen Alltag zahlreichen Belastungen, insbesondere im psychosozialen Bereich, ausgesetzt, welche mittel- und langfristig gesundheitsbeeinträchtigende Wirkungen entfalten können. Betrachtet man den Umgang mit dem Thema „Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule“, so drängt sich der Eindruck auf, dass derzeit vor allem ein Fokus auf möglichen Risiko- und Belastungsfaktoren dominiert und immer wieder die Frage diskutiert wird, ob nicht bereits vor dem Referendariat eine „angemessene“ (Selbst-)Selektion erreicht werden könnte. Dagegen finden die Förderung von gesundheitserhaltenden Maßnahmen der Selbstfürsorge während der Berufsausübung sowie die Erforschung von deren Effekten wesentlich weniger Beachtung. In diesem Zusammenhang gibt es jedoch zahlreiche Hinweise darauf, dass insbesondere achtsamkeitsbasierte Verfahren eine gesundheitsförderliche, stressreduzierende und stabilisierende Wirkung entfalten können. Vor diesem Hintergrund setzt sich der vorliegende Beitrag das Ziel, ausgewählte Studien zur Wirksamkeit achtsamkeitsbasierter Stressbewältigungsinterventionen bei Lehrpersonen vorzustellen und deren zentrale Ergebnisse zusammenfassend darzustellen.

1 Ausgangslage: Lehrgesundheit als relevante Zielvariable

Auch wenn die krankheitsbedingte Frühpensionierungsrate bei Lehrkräften bereits im Jahr 2000 ihren Höchststand erreichte



Dr. Tobias Kärner ist wissenschaftlicher Assistent an der Professur für Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.



M.Sc. Benjamin Müller ist Studienreferendar an der Berufsschule II in Mühldorf am Inn.



Prof. Dr. Karin Heinrichs lehrt am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

(DÖRING-SEIPEL/DAUBER 2013), ist das Problem hoher arbeitsbedingter Belastungen bei Lehrpersonen und deren Konsequenzen nicht überwunden. Zwar sind die Frühpensionierungen inzwischen rückläufig (STATISTISCHES BUNDESAMT 2015), allerdings fallen mittlerweile insbesondere ältere Lehrkräfte durch häufigere Fehlzeiten auf. Daher ist eher von einer Verlagerung der zugrundeliegenden Problematik auszugehen als von deren Bewältigung. Ältere Lehrkräfte verzichten aufgrund einer entsprechenden Gesetzesänderung vermehrt auf eine Frühpensionierung, um finanzielle Einbußen bei der Altersversorgung zu vermeiden (DÖRING-SEIPEL/DAUBER 2013). Entsprechende Fehlzeiten und Frühpensionierungen könnten jedoch auf belastungsbedingte psychische Störungen bzw. Erkrankungen hindeuten, was u. a. unter den Themen „Burnout“ und „Lehrerstress“ diskutiert und beschrieben wird (DUDENHÖFFER ET AL. 2013; SEMBILL 2015; SOSNOWSKY-WASCHKE 2013).

Zweifellos sind Lehrpersonen wie auch Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zahlreichen Belastungen, insbesondere im psychosozialen Bereich, ausgesetzt (DÖRING-SEIPEL/DAUBER 2013; WARWAS, NEUBAUER/PANZER 2016). Die betreffenden Personen befinden sich in einem Spannungsgefüge verschiedener, oft gegensätzlicher Erwartungen von Eltern, Lernenden, Kollegen und der Schulleitung. Gleichzeitig wollen sie ihren eigenen Ansprüchen gerecht werden (STÜCK/HÖRNIG/HECHT 2001). Darüber hinaus stellen ein hohes Arbeitspensum, Leistungsdruck und zusätzliche Verwaltungsaufgaben erhebliche Belastungsfaktoren dar (KÄRNER ET AL. 2016). Fehlen dann auch noch ausreichende Ruhe- und Entspannungsphasen sowie Rückzugsmöglichkeiten, kann dies schnell zu einer Verschärfung einer ohnehin bereits belastenden Situation führen (DUDENHÖFFER 2014).

Wurde bisher von Gesundheitsförderung an Schulen gesprochen, so standen hauptsächlich die Schüler/innen im Vordergrund (KRAUSE/DORSEMAGEN/ALEXANDER 2011). Allerdings ist dieser Ansatz zu einseitig, da der Erfolg von Schülern/innen u. a. durch belastete Lehrpersonen erheblich gemindert werden kann (REISER/MURPHY/McCARTHY 2016). Daher sollte auch eine Verbesserung der Situation von Lehrpersonen durch eine gezielte Gesundheitsförderung angestrebt werden (KRAUSE/ DORSEMAGEN/ALEXANDER 2011). Um jedoch Entscheidungen über den Einsatz gesundheitsförderlicher Maßnahmen zu treffen, ist zunächst zu eruieren, inwieweit diese auch im Stande sind, eine entsprechende Wirksamkeit zu entfalten. In diesem Zusammenhang mangelt es an Forschungsarbeiten, welche die Effekte achtsamkeitsbasierter Verfahren speziell bei Lehrkräften an deutschen Schulen in den Blick nehmen (BÜTTNER 2014).

Der vorliegende Beitrag setzt sich daher das Ziel, ausgewählte Studien – die vorrangig aus dem englischsprachigen Raum stammen (insb. USA, Kanada, UK) – zur Wirksamkeit achtsamkeitsbasierter Stressbewältigungsinterventionen bei Lehrpersonen vorzustellen und deren zentrale Ergebnisse zusammenfassend darzustellen.

2 Achtsamkeit als Bewältigungsressource für Lehrpersonen

Das Konzept der Achtsamkeit bzw. eine achtsame Haltung – ursprünglich auf buddhistische Meditationstechniken zurückzuführen (SCHMIDT 2014) – wird durch ANDERSEN-REUSTER (2011,

S. 1) wie folgt definiert: „Achtsamkeit ist ein Prozess, bei dem die Aufmerksamkeit nicht-wertend auf den gegenwärtigen Augenblick gerichtet ist. Sie nimmt wahr, was ist, und nicht, was sein soll. Das heißt: Sie ist einerseits nüchtern, real, desillusionierend, andererseits annehmend, integrierend, und vielleicht sogar auf mütterliche Weise liebevoll. Achtsamkeit ist aber noch mehr: Sie ist ein Instrument, um unsere affektiven, geistigen oder körperlichen Regungen in statu nascendi zu beobachten, und sie vermittelt den Kontakt mit der Gegenwart, die, wenn sie nicht explizit in den Blick genommen wird, häufig nicht wirklich erlebt wird.“

Integriert in ein Programm zur Stressbewältigung wurde das Konzept der Achtsamkeit durch KABAT-ZINN (1990) im Rahmen der sog. *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR). MBSR setzt sich aus unterschiedlichen Übungen zusammen, welche im Rahmen eines achtwöchigen Programms vertieft eingeübt werden. Der sog. Body-Scan, die Anwendung von Hatha-Yoga und die Sitzbeziehungsweise Atemmeditation stellen die zentralen Komponenten dar. Nach KABAT-ZINN (1990) kann einem Menschen ein konstruktiver Umgang mit Belastungen gelingen, indem sie/er Stressreaktionen mit Achtsamkeit begegnet. Eine achtsame Haltung gegenüber dem gegenwärtigen Moment stellt hierbei den ersten und wichtigsten Schritt dar, um sich von weitgehend automatisierten Stressreaktionen zu lösen. Während Stressreaktionen wie z. B. Kampf, Flucht oder auch erlebte Hilflosigkeit mit einer wahrgenommenen Einschränkung von Entscheidungs- und Handlungsspielräumen einhergehen können, scheint die *bewusste* Wahrnehmung von Gefühlen und Gedanken wiederum die Wahrnehmung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume zu erweitern.

Indem eine Person „präsent“ bleibt, steuert sie dem Gefühl des hilflosen Ausgeliefert-Seins entgegen. Sie nimmt sich wieder stärker als Subjekt wahr, welches die Wahl hat, so oder auch anders auf die jeweilige Situation zu antworten bzw. zu reagieren. Dieser aktive und konstruktive, durch Achtsamkeit geprägte, Umgang mit Stress stellt eine adaptive Bewältigungsstrategie dar. Durch die Stärkung der „Bewusstheit“ (*awareness*) wird nicht nur die eigene Wahrnehmung einer Stresssituation, sondern – da man selbst stets ein integraler Teil derselben ist – auch die Situation an sich verändert; und das noch bevor irgendeine konkrete, nach außen gerichtete Handlung ausgeführt wurde. Jedoch setzt der beschriebene Ansatz voraus, dass Achtsamkeit regelmäßig durch entsprechende Übungspraxis geschult wird, um einer akuten belastenden Situation mit der notwendigen Bewusstheit – die auch eine gewisse Gelassenheit einschließt – entgegenzutreten und entsprechende Automatismen zu überwinden (KABAT-ZINN 1990).

Der Lehrberuf ist eine in vielfältiger Weise herausfordernde Profession (z. B. SCHAARSCHMIDT 2009). Lehrkräfte müssen sich auf zahlreiche Interaktionen, sei es mit den Schülern/innen, deren Eltern oder auch mit Kollegen/-innen, Vorgesetzten oder externen Kooperationspartnern, einstellen. Entsprechende Interaktionen verlangen sowohl Aufmerksamkeit, als auch eine emotionale Beteiligung. Zudem ist eine hohe Flexibilität im Klassenzimmer gefragt, Probleme müssen „im Vorbeigehen“ gelöst werden und situationsbezogene Emotionen entsprechend reguliert werden (ROESER ET AL. 2012). Darüber hinaus wird die „Allgegenwärtigkeit“ des Lehrenden als Kriterium einer guten Klassenführung gefordert (KOUNIN, 1976).

Diese multiplen Herausforderungen können Stress erzeugen, der in chronischer Form zu emotionalen Erschöpfungszuständen (sog. „Burnout“), psychischen Störungsbildern und in der Folge zu Krankheitsausfällen und damit verbundenen Kosten für das Gesundheitssystem führen kann (ROESER ET AL. 2012). Achtsamkeitsbasierte Interventionen haben nachweislich einen stressreduzierenden Effekt und wirken sich damit förderlich auf die Gesundheit aus (GROSSMAN ET AL. 2004). Auch speziell für Lehrpersonen wurden entsprechende achtsamkeitsbasierte Interventionsprogramme entwickelt, um sowohl der angespannten Gesundheitssituation entgegenzuwirken, als auch präventiv vorzusorgen. Dem Modell von ROESER ET AL. (2013) liegt die Annahme zugrunde, dass die mentalen Ressourcen der Lehrkräfte, insb. Achtsamkeit und Selbstmitgefühl bzw. Selbstfürsorge, durch achtsamkeitsbasiertes Training gestärkt werden können. Mit Hilfe der erworbenen Ressourcen soll die Lehrperson den vielfältigen sozio-emotionalen und kognitiven Herausforderungen, die sich im schulischen Alltag ergeben, erfolgreicher begegnen können. Gestärkte Achtsamkeit und Selbstfürsorge sollen sich nach ROESER ET AL. (2013) letztendlich – vermittelt über ein wirksames Klassenmanagement, ein emotional unterstützendes Klima sowie positive dyadische Lehrer-Schüler-Beziehungen – auch positiv auf die Lernenden auswirken.

3 Wirksamkeit achtsamkeitsbasierter Verfahren bei Lehrpersonen

Um einen Überblick über die Wirksamkeit achtsamkeitsbasierter Interventionen speziell bei Lehrpersonen zu erhalten, wurde ein systematisches Literaturreview auf Grundlage der Kriterien zur Literatursuche nach COOPER (1988) und GROSSMAN ET AL. (2004) durchgeführt. Die endgültige Auswahl der für diese Arbeit relevanten Studien erfolgte auf Basis folgender Auswahlkriterien (MÜLLER 2016):

- die referenzierte Studie verwendet etablierte und angemessene Erhebungs- und Auswertungsverfahren und stellt diese nachvollziehbar dar;
- die Gesamtstichprobengröße umfasst mindestens zehn Probanden;
- die Hauptzielgruppe der Interventionsstudie sind berufstätige Lehrpersonen;
- der Untersuchung liegen mindestens zwei Erhebungszeitpunkte zugrunde (Beginn der Intervention [t1] und Interventionsende [t2]), ggf. auch eine Follow-Up-Messung [t3]);
- die Untersuchung folgt einem Experimental-Kontrollgruppen-Design;
- die referenzierte Publikation bietet hinreichende Informationen zur eingesetzten Intervention um diese adäquat nachvollziehen zu können (Inhalt, Ablauf, Zeitraum etc.);
- das Konzept der Achtsamkeit stellt die zentrale Interventionskomponente dar;
- die Intervention besteht aus einer Kursdauer von mindestens 6 Wochen mit einer wöchentlichen Veranstaltungszeit von wenigstens 1,5 Stunden, da in diesem Rahmen von entsprechenden Effekten auszugehen ist;
- Eigenständiges und systematisches Üben stellt einen wesentlichen Kursbestandteil dar;
- das Interventionsprogramm wird an einer Schule bei Lehrkräften eingesetzt.

Auf Basis der genannten Auswahlkriterien wurden insgesamt acht Studien gefunden, welche in Abb. 2 (im Anhang) anhand ihrer jeweiligen zentralen Eckdaten dargestellt sind. Abb. 1 fasst die ermittelten Effekte (Cohen's *d*) zusammen.

In zwei Studien wurde ein kleiner Effekt auf die selbstberichtete Achtsamkeit gefunden, vier Studien berichten über mittelstarke bis große Effekte. Hinsichtlich der Auswirkungen auf die Stresssymptomatik weisen alle Effektstärken auf eine Stressreduktion durch entsprechende achtsamkeitsbasierte Verfahren hin. In fünf Studien zeigten sich hierbei Effekte mittelstarker bis großer Ausprägung. Darüber hinaus berichteten die Probanden/innen in vier Studien über einen Rückgang der Burnout-Symptomatik. Die jeweiligen Effektstärken bewegen sich hierbei im kleinen bis mittleren Bereich.

Studie	Achtsamkeit ^a	Stresssymptomatik	Burnout-Symptome ^e
Beshai et al. (2016)	0.56	-0.49 ^b	–
Flook et al. (2013)	0.31	-0.53 ^c	-0.42
Franco et al. (2010)	–	-1.73 ^c	–
Frank et al. (2015)	1.35	-0.28 ^c	0.02
Harris et al. (2016)	0.26	-0.41 ^b	-0.17
Jennings et al. (2013)	0.57	–	-0.17
Roeser et al. (2013)	0.79	-0.57 ^d	-0.76
Taylor et al. (2016)	–	-0.90 ^d	–

Anmerkungen:
 Maß für die Effektstärke: Cohen's *d* (wobei 0.2 = kleiner Effekt, 0.5 = mittlerer Effekt, 0.8 = großer Effekt).
 Operationalisierung mittels: ^a FFMQ (Five Facet Mindfulness Questionnaire), ^b PSS (Perceived Stress Scale), ^c GSI (Global Severity Index), ^d OS (Occupational Stress), ^e MBI (Maslach Burnout Inventory).

Abb. 1: Effekte achtsamkeitsbasierter Bewältigungsverfahren

4 Limitationen

Auch wenn die acht ausgewählten Studien sehr wohl auf die Wirkung von Achtsamkeitstrainings bei Lehrpersonen hinweisen, sind die Ergebnisse des durchgeführten Literaturreviews kritisch zu reflektieren.

So ist zunächst die generelle Problematik des sog. „publication-bias“ im Zusammenhang mit der Durchführung von systematischen Literaturreviews sowie Metaanalysen zu nennen. Hierbei ist davon auszugehen, dass insbesondere theoriekonforme Studien und Ergebnisse veröffentlicht werden, während Studien, die der Theorie widersprechen, und/oder zu nicht-signifikanten oder kleinen Effekten führen, eher unveröffentlicht bleiben (DÖRING/BORTZ 2016). Somit besteht grundsätzlich die Möglichkeit, dass es sich bei den hier vorgestellten Studien um eine „selektierte Stichprobe“ handelt, welche den Optimalfall der jeweils wissenschaftlich intendierten Erkenntnisgewinnung darstellt.

Auch wenn der vorliegende Beitrag eine erste zusammenfassende Darstellung aktueller Forschungsarbeiten zu Effekten achtsamkeitsbasierter Verfahren bei Lehrpersonen leistet, wurden mögliche Moderatoren sowie Mediatoren der berich-

teten Effekte im Beitrag aus Gründen des Umfangs nicht berücksichtigt. In weiterführenden Studien sollten daher beispielsweise Personenmerkmale (Geschlecht, Alter der Probanden, Persönlichkeitsmerkmale der beteiligten Personen), die Art der Intervention und deren Zeitraum sowie eingesetzte Messinstrumente (vor allem Selbstauskunft vs. physiologische Messungen) als mögliche Faktoren berücksichtigt werden, welche einen Einfluss auf Größe und Richtung der gefundenen Effektstärken ausüben könnten. Wichtig wäre zudem, klar zwischen den Effekten bei Maßnahmen, die als Prävention angeboten werden und Maßnahmen, die bei akuter Stressbelastung genutzt werden, zu differenzieren.

Die einbezogenen Studien stammen allesamt nicht aus Deutschland. Daher wäre eine entsprechende Untersuchung unter Einbezug von deutschen (Berufsschul-)Lehrkräften wünschenswert, um die gefundenen Effekte entsprechend für diese Zielgruppe zu replizieren und ggf. mit Effekten anderer Entspannungstechniken und Angeboten zur Stressreduktion vergleichen zu können. Neben möglichen Trainingseffekten ist es sicherlich wesentlich zu prüfen, inwieweit die erlernten Techniken von den Teilnehmern/innen nachhaltig im Alltag genutzt werden und inwiefern dies die gegebenen schulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen überhaupt ermöglichen bzw. als ermöglichend wahrgenommen werden.

5 Resümee

Die vorliegenden Forschungsbefunde weisen im Allgemeinen auf eine gesundheitsförderliche und stressreduzierende Wirkung achtsamkeitsbasierter Verfahren bei Lehrpersonen hin. Da gerade der Vorbereitungsdienst oft als sehr herausfordernd und belastend erlebt wird, wäre zu überlegen, ob entsprechende Methoden und Techniken der Selbstfürsorge bereits als integrale Komponente der Lehrer/-innenausbildung zu etablieren und in den beruflichen Alltag zu verankern wären. Analog zu Maßnahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung und -prävention, welche bereits seit Jahrzehnten als fester Bestandteil in innerbetriebliche Abläufe von Unternehmen integriert sind, kommen hierbei nicht ausschließlich achtsamkeitsbasierte Verfahren in Betracht, sondern ebenso andere spannungsbasierte Verfahren oder Sportangebote.

Die bestehenden Befunde zeigen somit klar auf, dass das Thema „Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule“ – schon aus humanen Gründen – nicht auf eine Orientierung an vermeintlichen Risikofaktoren (z. B. als Grundlage von Eingangsselektionen zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt) beschränkt werden sollte. Angesichts vorliegender Forschungsbefunde erscheinen vielmehr eine stärkere Orientierung an, sowie eine Förderung von gesundheitserhaltenden und -förderlichen Maßnahmen während der Berufsausübung wünschenswert und sinnvoll. Interessierte können sich hierbei zum Beispiel in der Fortbildungsdatenbank für Lehrer/innen an bayerischen Schulen (FIBS) hinsichtlich des Angebots von Achtsamkeitstrainings informieren. Weiterhin gibt es ein relativ großes Angebot an Trainings und Fortbildungen zu *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), welches seitens privater Einrichtungen offeriert wird. Entsprechende Trainings können hierbei erste Impulse bieten und in die alltagspraktische Anwendung entsprechender Techniken einführen.

Literatur

*(Die in das Literaturreview aufgenommenen Studien wurden mit * gekennzeichnet)*

- ANDERSEN-REUSTER, U. (2011): Einleitung: Was ist Achtsamkeit? In: Andersen-Reuster, U. (Hrsg.): Achtsamkeit in Psychotherapie und Psychosomatik. Haltung und Methode, S. 1–5. Stuttgart.
- *BESHAI, S./MC ALPINE, L./WEARE, K./KUYKEN, W. (2016): A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness*, 7 (1). S. 198–208.
- BÜTTNER, T. R. (2014): Achtsamkeit und Gesundheit im Lehrerberuf: Zusammenhänge zwischen der Trait-Achtsamkeit und stressbezogenen Variablen. In: *Empirische Pädagogik*, 28 (2). S. 171–189.
- COOPER, H. M. (1988): Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. In: *Knowledge in Society*, 1 (1). S. 104–126.
- DÖRING, N./BORTZ, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin.
- DÖRING-SEIPEL, E./DAUBER, H. (2013): Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. In: *Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf*. Göttingen.
- DUDENHÖFFER, S. (2014): Prävalenz von spezifischen psychischen Belastungen und Beanspruchungen in speziellen Berufen. In: ANGERER, P./GLASER, J./GÜNDEL, H./HENNINGSEN, P./LAHMANN, C./LETZEL, S./NOWAK, D. (Hrsg.): Psychische und psychosomatische Gesundheit in der Arbeit. Wissenschaft, Erfahrungen, Lösungen aus Arbeitsmedizin, Arbeitspsychologie und Psychosomatischer Medizin. (S. 169–182). Heidelberg.
- DUDENHÖFFER, S./CLAUS, M./SCHÖNE, K./VIVES PIEPER, P./SPAHN, D./ROSE, D./LETZEL, S. (2013): Gesundheitsbericht der Lehrkräfte und Pädagogischen Fachkräfte in Rheinland-Pfalz. http://www.unimedizin-mainz.de/fileadmin/kliniken/ifl/Dokumente/_1_Gesundheitsbericht_Schuljahr_2012-2013_2014_06_05.pdf (Stand: 23.09.2016).
- *FLOOK, L./GOLDBERG, S. B./PINGER, L./BONUS, K./DAVIDSON, R. J. (2013): Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. In: *Mind, Brain, and Education*, 7 (3). S. 182–195.
- *FRANCO, C./MAÑAS, I./CANGAS, A. J./MORENO, E./GALLEGO, J. (2010): Reducing teachers' psychological distress through a mindfulness training program. In: *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2). S. 655–666.
- *FRANK, J. L./REIBEL, D./RODERICK, P./CANTRELL, T./METZ, S. (2015): The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. In: *Mindfulness*, 6 (2). S. 208–216.
- GROSSMAN, P./NIEMANN, L./SCHMIDT, S./WALACH, H. (2004): Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. In: *Journal of Psychosomatic Research*, 57 (1). S. 35–43.
- *HARRIS, A. R./JENNINGS, P. A./KATZ, D. A./ABENAVOLI, R. M./GREENBERG, M. T. (2016): Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. In: *Mindfulness*, 7 (1). S. 143–154.
- *JENNINGS, P. A./FRANK, J. L./SNOWBERG, K. E./COCCIA, M. A. & GREENBERG, M. T. (2013): Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28 (4), 374–390.
- KABAT-ZINN, J. (1990): Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York.
- KÄRNER, T./STEINER, N./ACHATZ, M./SEMBILL, D. (2016): Tagebuchstudie zu Work-Life-Balance, Belastung und Ressourcen bei Lehrkräften an beruflichen Schulen im Vergleich zu anderen Berufen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112 (2). S. 270–294.
- KOUNIN, J. (1976): Techniken der Klassenführung. Bern.
- KRAUSE, A./DORSELMAGEN, C./LEXANDER, T. (2011): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In: TERHART, E./BENNEWITZ, H./ROTHLAND, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. S. 788–813. Münster.
- MÜLLER, B. (2016): Interventionen und Effekte achtsamkeitsbasierter Stressbewältigung für Lehrpersonen. Unveröffentlichte Masterarbeit, Professur für Wirtschaftspädagogik (Prof. K. HEINRICHS). Universität Bamberg.

- REISER, J. E./MURPHY, S. L./MCCARTHY, C. J. (2016): Stress prevention and mindfulness: A psychoeducational and support group for teachers. In: The Journal for Specialists in Group Work, 41 (2). S. 117–139.
- *ROESER, R. W./SCHONERT-REICHL, K. A./JHA, A./CULLEN, M./WALLACE, L./WILENSKY, R./OBERLE, E./THOMSON, K. (2013): Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. In: Journal of Educational Psychology, 105 (3). S. 787–804.
- ROESER, R. W./SKINNER, E./BEERS, J./JENNINGS, P. A. (2012): Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. In: Child Development Perspectives, 6 (2). S. 167–173.
- SCHAARSCHMIDT, U. (2009). Beanspruchung und Gesundheit im Lehrberuf. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./BECK, K./SEMBILL, D./NICKOLAUS, R./MULDER, M. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. S. 605–616. Weinheim.
- SCHMIDT, S. (2014): Was ist Achtsamkeit? Herkunft, Praxis und Konzeption. In: Sucht, 60 (1). S. 13–19.
- SEMBILL, D. (2015). Berufliche Bildung in einer Lerngesellschaft. In: WEBER, A./PESCHKE, L./DE BOER, W.E.L. (Hrsg.): Return to work – Arbeit für alle. S. 83–93. Stuttgart.
- SOSNOWSKY-WASCHEK, N. (2013): Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In: ROTHLAND, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. S. 117–135. Wiesbaden.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2015): Zahl der Pensionierungen von Lehrkräften erreicht 2014 Höchstwert. Pressemitteilung vom 17. Dezember 2015 – 470/15. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/12/PD15_470_742pdf.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 27.09.2016).
- STÜCK, M./HÖRNIG, D./HECHT, K. (2001): Lehrerbelastung unter dem Aspekt psychologischer und chronobiologischer Regulationsdiagnostik. In: HECHT, K./SCHERF, H.-P./KÖNIG, O. (Hrsg.): Emotioneller Stress durch Überforderung und Unterforderung, S. 383–402. Berlin.
- *TAYLOR, C./HARRISON, J./HAIMOVITZ, K./OBERLE, E./THOMSON, K./SCHONERT-REICHL, K./ROESER, R. W. (2016): Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: A mixed-methods study. In: Mindfulness, 7 (1). S. 115–129.
- WARWAS, J., NEUBAUER, J. & PANZER, E. (2016). Unterstützung und Beanspruchung im Referendariat aus der Perspektive angehender Berufsschullehrkräfte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 112 (2). S. 294–313.



Anhang

Tabelle 2: Ausgewählte Studien und zentrale Befunde

Studie	Methodik	Stichprobe	Interventionsprogramm	Zentrale Befunde
Beshai et al. (2016)	EG & KG (KG: Warteliste) Erhebungszeitpunkte: t1 & t2 Design: Quantitativ, quasi-experimentell	n= 89, w= 70% Durchschnittsalter: k. A. n _(EG) = 49, n _(KG) = 40 Zielgruppe: Lehrpersonen und anderes Schulpersonal Schulart: 7 weiterführende Schulen Land: England	Pilotprogramm „b Foundations Course“, basiert auf MBSR & MBCT, lehrpersonenspezifische Ausrichtung, 9 Veranstaltungen Dauer: 7 bzw. 8 Wochen	Post-Erhebung: → Erhöhung der Achtsamkeit → Rückgang des Stressempfindens → Verbesserung des Wohlbefindens
Flook et al. (2013)	EG & KG (KG: Warteliste) Erhebungszeitpunkte: t1 & t2 Design: Quantitativ, experimentell	n= 18, w= 89% Durchschnittsalter: M= 43.06 Jahre (SD= 9.87) n _(EG) = 10, n _(KG) = 8 Zielgruppe: Grundschullehrkräfte Schulart: 4 Grundschulen Land: USA	Modifiziertes MBSR Programm, lehrpersonenspezifische Ausrichtung Kurs: 9 Veranstaltungen (jede Woche 1 x 2,5 Stunden und zusätzlich nach der 6. Woche ein eintägiger Vertiefungstag) Dauer: 8 Wochen	Post-Erhebung: → Erhöhung der Achtsamkeit → Abnahme von psychischem Distress → Minderung der Burnout-Symptomatik → Verbesserung der Klassenorganisation → Verringerung der affektiven Aufmerksamkeitsverzerrung
Franco et al. (2010)	EG & KG (KG: Placebo, psychomotorische Therapie) Erhebungszeitpunkte: t1, t2 & t3 Design: Quantitativ, quasi-experimentell	n= 68, w= 57% Durchschnittsalter: M= 40.2 Jahre (SD= 18.3) n _(EG) = 34, n _(KG) = 34 Zielgruppe: Lehrpersonen Schulart: Verschiedene Sekundarschulen Land: Spanien	„Stress Prevention and Treatment“ (Flow Meditation), achtsamkeitsbasiert, keine lehrpersonenspezifische Ausrichtung Kurs: 10 Veranstaltungen (jede Woche 1 x 1,5 Stunden) Dauer: 10 Wochen	Post- und Follow-Up-Erhebung: → Abnahme von psychischem Distress
Frank et al. (2015)	EG & KG (KG: Warteliste) Erhebungszeitpunkte: t1 & t2 Design: Quantitativ, quasi-experimentell	n= 36, w= 78% Durchschnittsalter: M= 40.72 Jahre (SD= 10.77) n _(EG) = 18, n _(KG) = 18 Zielgruppe: Lehrpersonen und anderes Schulpersonal Schulart: 2 High Schools Land: USA	Modifiziertes MBSR Programm, lehrpersonenspezifische Ausrichtung Kurs: 8 Veranstaltungen (2 Stunden pro Woche) Dauer: 8 Wochen	Post-Erhebung: → Erhöhung der Achtsamkeit → Kein Rückgang des Stressempfindens → Verbesserung des Schlafs → Keine Minderung der Burnout-Symptomatik

Studie	Methodik	Stichprobe	Interventionsprogramm	Zentrale Befunde
Harris et al. (2016)	EG & KG (KG: Warteliste) Erhebungszeitpunkte: t1 & t2 Design: Quantitativ, experimentell	$n = 64$, $w = 88\%$ Durchschnittsalter: $M = 43$ Jahre ($SD = 12.53$) $n_{(EG)} = 34$, $n_{(KG)} = 30$ Zielgruppe: Lehrpersonen ($n = 42$) und Aushilfslehrkräfte ($n = 22$) Schulart: 2 Mittelschulen Land: USA	CALM, Yoga und Achtsamkeit, lehrpersonenspezifische Ausrichtung Kurs: 64 Veranstaltungen à 20 Minuten (4 pro Woche) Dauer: 16 Wochen	Post-Erhebung: → Erhöhung der Achtsamkeit → Rückgang von psychischem Distress → Minderung der Burnout-Symptomatik → Abnahme von physiologischen Stresssymptomen → Verbesserung der Klassenorganisation
Jennings et al. (2013)	EG & KG (KG: Warteliste) Erhebungszeitpunkte: t1 & t2 Design: Quantitativ, experimentell	$n = 50$, $w = 89\%$ Durchschnittsalter: $M = 36$ Jahre ($SD = k. A.$) $n_{(EG)} = k. A.$, $n_{(KG)} = k. A.$ Zielgruppe: Lehrpersonen Schulart: Grund-, Vor-, Mittelschule, High School Land: USA	CARE, lehrpersonenspezifische Ausrichtung Kurs: 5 Tagesveranstaltungen, davon 4 innerhalb der ersten 4 bzw. 6 Wochen und eine zum Ende der 12. bzw. 15. Woche Dauer: 12 bis 15 Wochen	Post-Erhebung: → Erhöhung der Achtsamkeit → Rückgang von psychischem Distress → Minderung der Burnout-Symptomatik → Verbesserung des Wohlbefindens → Erhöhung der Selbstwirksamkeit
Roeser et al. (2013)	EG & KG (KG: Warteliste) Erhebungszeitpunkte: t1, t2 & t3 Design: Quantitativ, experimentell	$n = 113$, $w = 89\%$ Durchschnittsalter: $M = 46.9$ Jahre ($SD = 9.2$) $n_{(EG)} = 54$, $n_{(KG)} = 59$ Kanadische Stichprobe: $n = 58$, $w = 90\%$ Stichprobe USA: $n = 55$, $w = 87\%$ Zielgruppe: Lehrpersonen Schulart: Öffentliche Schulen (Grund- und Sekundarstufe), Land: Kanada & USA	Achtsamkeitstraining, lehrpersonenspezifische Ausrichtung Kurs: 11 Veranstaltungen Dauer: Stichprobe USA: 8 Wochen Kanadische Stichprobe: 9 Wochen	Post- und Follow-Up-Erhebung: → Erhöhung der Achtsamkeit → Rückgang von berufsbezogenem Stress → Minderung der Burnout-Symptomatik → Abnahme von physiologischen Stresssymptomen → Erhöhung der Aufmerksamkeit
Taylor et al. (2016)	EG & KG (KG: Warteliste) Erhebungszeitpunkte: t1, t2 & t3 Design: Mixed-Method, experimentell	$n = 56$, $w = 90\%$ Durchschnittsalter: $M = 47$ Jahre ($SD = k. A.$) $n_{(EG)} = 26$, $n_{(KG)} = 30$ Zielgruppe: Lehrpersonen Schulart: Öffentliche Schule (Grund- und Sekundarstufe), Land: Kanada	SMART (Stress Management and Relaxation Training), lehrpersonenspezifische Ausrichtung Kurs: 11 Veranstaltungen Dauer: 9 Wochen	Post- und Follow-Up-Erhebung: → Rückgang von berufsbezogenem Stress → Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung
Anmerkungen: EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe, MBSR = Mindfulness-Based Stress Reduction, MBCT = Mindfulness-Based Cognitive Therapy, CALM = Community Approach to Learning Mindfully, CARE = Cultivating Awareness and Resilience in Education				

Axel Stommel

Basics der Ökonomie

Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung



4. Station

Unternehmensschulden finanzieren sich in der Regel selber. Warum gilt das nicht für Staatsschulden?

Für alle Kredite trifft zu, dass Gläubiger und Schuldner wechselseitig voneinander abhängig sind. Ist der Schuldner zahlungsunfähig, verliert der Gläubiger ein Vermögen in Höhe der Schuld. Insofern gilt: Vermögen gleich Schulden. Aber die Vorzeichen sind verschieden: Plus beim Vermögen, Minus bei den Schulden. Demgemäß ist es trotzdem der Gläubiger, der über den Schuldner weitreichend bestimmen kann – nicht umgekehrt. Die Macht des Gläubigers über seinen Schuldner kann weit über das rein Finanzielle hinausgehen.

Bei privatwirtschaftlichen Unternehmen ist dieses ungleiche Machtverhältnis grundsätzlich unproblematisch, denn dort herrscht Interessenharmonie zwischen Gläubiger und Schuldner beim Umgang mit dem Kredit: Beide sind gleichermaßen an seinem möglichst profitierlichen Einsatz interessiert. Der Kreditgeber ist zufrieden, wenn Rückzahlung und Verzinsung des Kredites vertragsgemäß erfolgen, und der Kreditnehmer ist zufrieden, wenn er über seine Kreditverpflichtungen hinausgehende, zusätzliche Gewinne aus der kreditfinanzierten Investition erwirtschaftet.

Beim Staatskredit ist das jedoch ganz anders. Der Staat ist kein produktives Unternehmen; er darf nicht und wird auch tatsächlich nicht den erhaltenen Kredit für Zwecke der Gewinnerzielung einsetzen. Sondern für politisch bestimmte, nicht unmittelbar profitable Zwecke (Infrastruktur, Forschung und Innovation, [Rechts-]Sicherheit, Daseinsvorsorge, soziale Befriedung...). Hier finanziert sich der Kredit also gerade nicht gewissermaßen selber, nämlich aus der kreditfinanzierten Investition.



Dr. Axel Stommel, StudDir a.D., war am Oberstufenzentrum Bürowirtschaft in Berlin tätig und ist Autor vorwiegend wirtschaftspädagogischer Bücher und Aufsätze.

Das vordringliche Interesse der Staatsgläubiger dagegen lautet Sicherheit & Rendite; Staatsgläubiger unterscheiden sich in dieser Hinsicht nicht von Privatgläubigern. Die Interessen der vermögenden Gläubiger und des staatlichen Schuldners gehen also auseinander, *das Zins- und Tilgungsinteresse der vermögenden Gläubiger muss außerhalb des zugrundeliegenden Kreditgeschäftes durch staatliche Umverteilung hin zu den Kreditgebern befriedigt werden.*

Die Gläubiger haben daher allen Grund, darauf zu achten, dass dies auch geschieht. Das heißt, sie haben allen Grund, ihren Einfluss auf das Handeln ihres staatlichen Schuldners geltend zu machen, um ihre Tilgungen und Renditen in Form von Zinsen oder Zinssatz- bzw. Zinsergänzungsleistungen aus anderen Quellen als der kreditfinanzierten Investition zu sichern. Und der staatliche Schuldner, der arme, abhängige, wird sich beugen müssen.

Demgemäß warnte JOSCHKA FISCHER, damals grüner Vize-Kanzler, seine noch regierungs-unerfahrenen Parteifreunde eindringlich: „Ihr wollt doch wohl keine Politik gegen die Finanzmärkte machen!“ Das Schalten und Walten der Troika im überschuldeten Griechenland erteilt hierzu weiteren eindrucksvollen Anschauungsunterricht – die gewählten Regierungen, ja sogar das Parlament mussten ihre Souveränität an die kreditgebenden „Institutionen“ (EZB, IWF und europäische Kommission) abtreten. Seit dem 12.6.2015 dürfen wirtschaftspolitische Fragen nur dann noch im griechischen Parlament auf die Tagesordnung gesetzt, also von den gewählten Vertretern des Volkes überhaupt noch erörtert werden, wenn und soweit die kreditgebenden „Institutionen“ dazu ihre Erlaubnis erteilt haben. Griechenland ist Schuldenkolonie geworden.¹

Grundsätzlich gilt: Der Schuldendienst ist die letzte Position im staatlichen Haushalt, die zur Disposition steht. Und damit es weitergeht, gilt: Kreditwürdigkeit, das internationale private „Rating“, ist das Erste, was gesichert werden muss. Die „Bedienung“ der Staatsgläubiger, der Zwang, es ihnen recht zu machen und ihr Vermögen zu schützen und zu mehren, gerät zum hintergründigen, unsichtbaren A und O des Regierungshandelns – *Rating über alles!* Demgemäß gilt, wie bereits erwähnt, für das jähre Ende des schier unsägliches SILVIO BERLUSCONI als italienischer Ministerpräsident: Es war das verlorene Trippel-A, nicht bunga-bunga und die Mafia.

Der Einsatz des Kredits wirft also keine Rendite für den Kreditnehmer selber, den Staat, ab, sondern bestenfalls Anteile an kreditinduzierten Einkommenszuwächsen von Privaten in Gestalt von Steuer Mehreinnahmen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass diese aus staatlichen Investitionen erwachsende Einkommenszuwächse bei den Privaten *zum einen*, wenn überhaupt, nur mit erheblicher zeitlicher Verzögerung anfallen – man denke nur an Investitionen in Bildung, Justiz oder Stadtentwicklung einschließlich öffentlicher Grünflächen. Demzufolge fallen die etwaigen steuerlichen Mehreinnahmen aus den etwaigen, durch staatliche Investitionen generierten privaten Einkommenszuwächsen nur mit einer abermaligen Verzögerung an. Die Kosten der Kreditbedienung dagegen fallen regelmäßig umgehend an. (Die Erträge aus privaten Investitionen fallen im Gegensatz dazu schon nach kurzer, spätestens mittlerer Frist an; diese Investitionen müssen also, wenn überhaupt, nur kurz-, höchstens mittelfristig vorfinanziert werden.)

Zum anderen ist bei staatlichen Investitionen zu beachten, dass die aus ihnen womöglich erwachsenden Einkommenszu-

wächse bei den Privaten höchst unterschiedlich anfallen, nämlich vor allem an der Spitze der Einkommens- und Vermögenspyramide, vor allem also gerade dort, wo die Möglichkeiten zur Steuergestaltung, -vermeidung und -hinterziehung am größten sind (mehr dazu in Basics 7 f.). *Außerdem:* In welcher Höhe und wann etwaige Steuer Mehreinnahmen anfallen, ist grundsätzlich nicht vorhersehbar, also auch nicht kalkulierbar. Kurz: *Den in der Privatwirtschaft geläufigen Zusammenhang zwischen Kreditfinanzierung, Kostenerwirtschaftung und kalkulierter Rendite gibt es beim Staat nicht.*

Bei dieser Lage der Dinge bleibt dem staatlichen Schuldner gar nichts anderes übrig als die benötigten Mittel für Schuldentilgung und die Rendite seiner vermögenden Gläubiger über weitere Steuern, Gebühren und Beiträge, weitere Kredite und/oder über sonstige prozess- bzw. ordnungspolitische Zinssatzmaßnahmen einzutreiben bzw. zu generieren. Dabei nutzen die kreditgebenden wirtschaftlichen und finanziellen Eliten ihrerseits ihre erworbene Macht verständlicherweise dazu, „Einfluss auf die Regeln zu nehmen, nach denen die Wirtschaft spielt.“ (ROBERT B. REICH)² Besonders geeignet für derartige Einflussnahmen sind

- die Regeln der Finanzwirtschaft (s. Basic 16),
- die „Vereinnahmung der öffentlichen Infrastruktur“ (MICHAEL HUDSON)³, aktuell z. B. der Bundesautobahnen sowie
- Steuer- und Subventionsregelungen verschiedenster Art.
- Solche Änderungen im Regelwerk sind auf Dauer sogar besonders einträglich und schwerwiegend. Darauf wird noch verschiedentlich zurückzukommen sein.

Es gilt folglich: Kreditfinanzierte Investitionen sind regelmäßig teurer als steuerfinanzierte. Denn steuerfinanzierte Investitionen sind weder zins- noch zinssatzbelastet. Sie begründen auch keine politischen Abhängigkeiten, Einflussnahmen, Regeländerungen und sonstige Dienstbarkeiten.

Zwar ist – dies sei wiederholt – die kreditfinanzierte staatliche Investition in der Regel besser als die unterlassene, die eingesparte Investition. Aber besser ist hier nicht gut. Sondern nur weniger schlecht. Also immer noch schlecht: Auf Grund ihrer schädlichen Nebenwirkungen und Folgen, darunter ihre polarisierenden Wirkung auf die Verteilung der Einkommen und Vermögen, ist Verschuldung die weit unterlegene, staatliche Finanzierungsalternative; von „guten Schulden“ kann beim Staat grundsätzlich keine Rede sein.

Dies gilt im Übrigen prinzipiell auch dann, wenn die Zentralbank die Kreditzinsen in einem verzweiferten Kraftakt zur Stützung überschuldeter Staaten gegen Null treibt. Mit ihrer Maßnahme ersetzt, mehr noch: verhindert die Zentralbank nämlich eine leistungsfähigkeitsgerechte Besteuerung. Stattdessen entsteht hier über die gewöhnliche Abhängigkeit des Schuldners von seinen Gläubigern hinaus eine weitere Abhängigkeit des Schuldenstaates, nämlich jetzt zusätzlich von der Geld- und Zinspolitik der Zentralbank. Dabei gibt es in Anbetracht der riesigen, in der Gesellschaft brachliegenden Vermögen für die Gesellschaft bzw. für den Staat als ihren Handlungsbevollmächtigten gar keinen Grund, sich zu verschulden: Die Mittel sind überreichlich in der Gesellschaft vorhanden; sie müssen nur aktiviert werden. Dieser simple Sachverhalt entschwindet der Einsicht.

Die verteilungspolitischen Konsequenzen der staatlichen Verschuldung jedenfalls sind gravierend. Sie werden jedoch

sowohl von der Standardökonomie als auch von ihren pluralen Alternativen geflissentlich übersehen. WOLFGANG STREEK z.B. sieht nur einen „einzige(n) Ökonom(en), der auf diesen Zusammenhang aufmerksam gemacht hat“, und das auch nur „affirmativ“, d.h. weitere Verschuldung befürwortend.⁴

Last, not least wächst mit immer höheren Verschuldungspyramiden das Risiko, dass das ganze Finanzsystem zusammenbricht. Historische Hochrisiko-Beispiele gibt es seit der holländischen Tulpenzwiebelkrise von 1637 genug; das jüngste Beispiel stammt aus den Jahren 2007 ff. Auch dazu später mehr.

Anmerkungen

¹ „Seit Beginn der Unterstützung Griechenlands durch europäische Bürgschaften regiert in Athen nicht nur die Regierung, sondern auch die Troika. Die Delegationen von IWF, EZB und Kommission prüften regelmäßig die Gesetzentwürfe der Regierung, änderten sie ab, verlangten Nachbesserungen im Text oder bei der Implementation und wurden so zu einer Art Über-Regierung Griechenlands. Dies führte zur absurden Situation, dass (ungewählte) Beamte (gewählten) griechischen Ministern en Detail vorschrieben, wie Gesetze auszusehen hätten und welche Regelungen akzeptabel seien.“ (CHRISTOS KATSIOLIS, Operation gelungen, Patient komatös, in: Friedrich-Ebert-Stiftung, Hrsg., Journal Internationale Politik und Gesellschaft vom 16.06.2015, S. 3.) Demgemäß heißt es im Brief des griechischen Finanzminis-

ters EUKLID TSAKALATOS an den Vorsitzenden der – informellen – Euro-Gruppe, JEROEN DIJSELBLOEM, vom 23.12.2016: „Ich weiß, dass Entscheidungen über die finanziellen Folgen im Einklang mit unseren Verpflichtungen aus dem Memorandum of Understanding mit den Institutionen diskutiert und vereinbart werden müssen. Vor allem werden wir ... mit den Institutionen ... die Nutzung der verfügbaren budgetären Spielräume vereinbaren.“ (Übersetzung durch mich – AS) So war es schon immer: Kolonien müssen liefern.

² ROBERT B. REICH, Land ohne Hoffnung? Die USA und der Teufelskreis aus Geld und Macht, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Nr. 9/16, S. 53.

³ MICHAEL HUDSON, Die neue Schuld knechtschaft und der Siegeszug der Finanzoligarchie, Blätter für deutsche und internationale Politik, Nr. 11/16, S. 81.

⁴ „Der, soweit ich sehen kann, einzige Ökonom, der auf diesen Zusammenhang aufmerksam gemacht hat, ist Carl Christian von Weizsäcker, auch wenn und vielleicht gerade weil er ihn affirmativ wendet.“ (WOLFGANG STREEK, Gekaufte Zeit – Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus, erweiterte Ausgabe, Frankfurt/M. 2015, S. 157). Auf eine weitere, von STREEK unbemerkte Schrift sei hingewiesen, in der die verteilungspolitischen Konsequenzen deutlich sowie nicht affirmativ thematisiert werden: AXEL STOMMEL, Die Reichen, die Banken, die Schulden und wir, Bad Homburg, 2012, passim, bes. S. 31 ff. Für eine detaillierte, weiterführende Erörterung der Staatsschuldenproblematik siehe auch: AXEL STOMMEL, Die Attraktivität der Schwarzen Null: beständig und berechtigt – Zur Frage der „guten Staatsschulden“ und ihrer angeblichen Alternativlosigkeit, in: Wirtschaft und Erziehung, Nr. 7/2015, S. 243 – 251.



Axel Stommel

Basics der Ökonomie

Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung

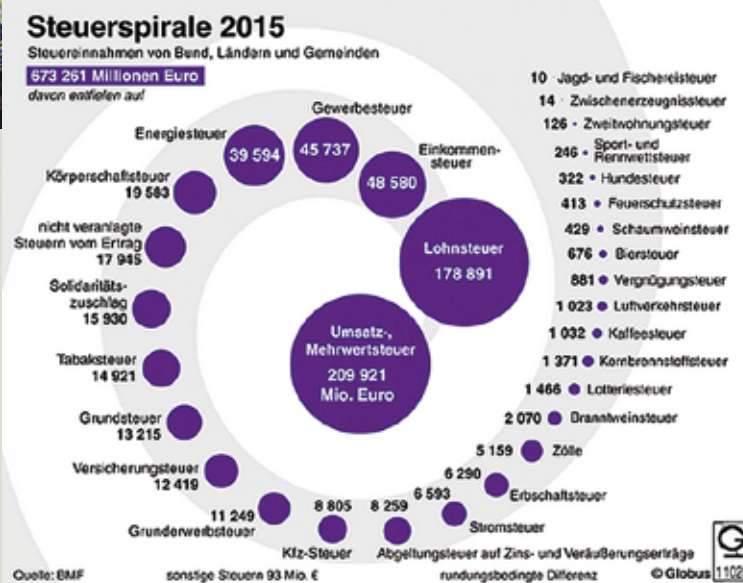


5. Station

30 gleich 100 – Wer sind die Großen, die Kleinen, die Übersehenen und die Vertriebenen im Steuersystem?

Ein kurzer Blick auf das Zahlenbild genügt, um zu erkennen: Die größte, einträglichste von allen Steuerarten ist die Umsatzsteuer. Im wirtschaftlichen Alltag ist sie unter dem Namen „Mehrwertsteuer“ bekannt. Sie ist der Shooting Star unter Deutschlands Steuern, denn sie hat im Weltkriegsjahr 1916 einmal mit einem Satz von 0,5 % angefangen und ist alsdann ständig erhöht worden. Seitdem sie 2005 entgegen allen dezierten Wahlversprechen plötzlich von 16 auf 19 % angehoben wurde, hat sie die anderen Steuern beständig hinter sich gelassen. Sie ist die Ergiebigste von allen.

Allerdings ist die ergiebigste eine besonders unsoziale Steuer, denn die Umsatzsteuer belastet Geringverdiener stark, während sie Spitzenverdiener schont. Geringverdiener nämlich geben erzwungenermaßen alles aus, was sie verdienen. Dazu sind sie gezwungen. Oft verschulden sie sich, müssen sich gar verschulden für kaum abwendbare, womöglich lebensnotwendige Konsumausgaben. Sie unterwerfen mithin prinzipiell ihr gesamtes Einkommen der Umsatzsteuer (im Falle der Verschuldung sogar noch mehr als 100 % ihres Einkommens). Ausgenommen sind lediglich umsatzsteuerbefreite Ausgaben.



Dr. Axel Stommel, StudDir a.D., war am Oberstufenzentrum Büro-wirtschaft in Berlin tätig und ist Autor vorwiegend wirtschaftspädagogischer Bücher und Aufsätze.

Besonders hart werden deshalb die Obdachlosen zur Steuer herangezogen, denn bei ihnen entfallen die einzigen umsatzsteuerbefreiten Ausgaben von Bedeutung, die für Miete, Bank- und Wertpapiergeschäfte; jeder Cent, den sie erhalten, wird ausgegeben und dabei umsatz- sowie zusätzlich hoch verbrauchsbesteuert, und zwar Letzteres überdurchschnittlich stark (mit Tabak- und Alkoholsteuern; die Lebensumstände von Obdachlosen machen entsprechende Ausgaben nachvollziehbar). Im Ergebnis können Obdachlose, was ihren kumulierten persönlichen Steuersatz angeht, locker mit so manchem Spitzenverdiener mithalten.

Wer dagegen wie unsere Spitzenverdiener 100.000 Euro und mehr im Monat verdient, gibt davon nur einen Bruchteil für Konsumzwecke aus. Er unterwirft demnach auch nur diesen Bruchteil seines Einkommens der Umsatzsteuer. Sein persönlicher Umsatzsteuersatz¹ ist folglich niedrig.

Glaubt man der erdrückenden Mehrheit unserer Politiker, Ökonomen und Journalisten, so gibt es freilich gar keine Umsatz- bzw. Mehrwertsteuer, sondern nur eine einzige, nennenswerte Steuer: die Lohn- bzw. Einkommensteuer. Seit eh und je wird so argumentiert, als wäre Steuer = Einkommensteuer. Hier eine Kostprobe.

„Wir haben 86 Millionen Deutsche und 26 Millionen Steuerzahler.“

CHRISTIAN LINDNER, *Generalsekretär der FDP*²

„Steuersenkungen sind sinnlos, denn 24 Millionen Menschen zahlen keine Steuern.“

THORSTEN SCHÄFER-GÜMBEL,
*stellvertretender Vorsitzender der SPD*³

„Zehn Prozent der Wohlhabendsten bringen immerhin 55 % der Steuereinnahmen ein.“

ANGELA MERKEL, *Bundeskanzlerin und Vorsitzende der CDU*⁴

„Wer wenig verdient, kann wenig Steuern sparen. Jeder dritte Beschäftigte zahlt heute gar keine Steuern mehr.“

DIERK HIRSCHSEL, *Chefökonom des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB)*⁵

„Der Steuerfreibetrag ... führt dazu, dass Geringverdiener keine oder kaum Steuern zahlen.“

ALEXANDER PETRING, *Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung*⁶

„Auch die Armen, die keine Steuern zahlen, genießen die öffentlichen Güter.“

OTFRIED HÖFFE, *Philosophie-Professor, Verfasser des Buches „Politische Gerechtigkeit“, im Interview zum Thema „Steuern und Gerechtigkeit“*⁷

So kommt es, „dass das obere Fünftel der Steuerpflichtigen satte 70 Prozent zum Gesamtsteueraufkommen beiträgt. Das untere Fünftel steuert hingegen nur rund 0,2 Prozent bei.“

MARIE-CHRISTINE OSTERMANN,
*Kapital in die Produktion!, in: „Die Welt“*⁸

„Steuern werden ausschließlich nach der Leistungsfähigkeit erhoben – und dazu noch progressiv.“

ULRIKE HERRMANN, *Wirtschaftsredakteurin und Leiterin der Meinungsredaktion der grün-alternativen „taz/die tageszeitung“*⁹

„Kleines Einkommen steuerfrei“

Titel der GLOBUS INFOGRAFIK¹⁰ mit der Quellenangabe

„Statistisches Bundesamt“, häufig in Schulen und Presse verwendet

„Eine faire Verteilung der Steuerlast gehört zu den Pfeilern unseres Rechtsstaats. Wer wenig verdient, zahlt keine oder wenig Steuern, wer dagegen mehr verdient, zahlt mehr Steuern.“

Arbeitsgemeinschaft Jugend & Bildung e.V.
 in Zusammenarbeit mit dem
BUNDESMINISTERIUM DER FINANZEN¹¹

Die Liste lässt sich mühelos mit weiteren, ähnlichen Aussagen namhafter und weniger namhafter Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Medien und Politik verlängern. Hinzu kommen ahnungslose Unbedachtheiten wie die der Berliner Zeitung¹²: Ihren Aufmacherbericht auf Seite 1 über einen Beschluss des Bundeskabinetts zur Senkung des Grundfreibetrages in der Einkommensteuer versieht sie mit folgender Schlagzeile: Kabinett „senkt die Steuern“. Die Steuern heißt: sämtliche, alle, ausnahmslos. Tatsächlich ging es jedoch nur um eine einzige (und bei dieser wiederum lediglich um eine von mehreren Stellschrauben, den Grundfreibetrag nämlich). Eine merkwürdige Verwechslung von Singular und Plural. Der Fehler signalisiert grundlegende Unsicherheiten in Steuerfragen in der Redaktion dieser Hauptstadtzeitung, um nicht zu sagen: Er signalisiert steuerkundliches Analphabetentum. Oder vielleicht doch absichtsvoll tendenziöse Berichterstattung? Sei's drum.

Last, not least die Süddeutsche Zeitung, eines der beiden Flaggschiffe des deutschen Qualitätsjournalismus: In ihrer Pfingstausgabe 2013 brachte sie ein ansprechend bebildertes Dossier zur „Geschichte der Steuern“¹³. Die Umsatz-/Mehrwertsteuer fand in der ganzen Geschichte keinen Platz; noch nicht einmal ihr Name tauchte auf. Dabei ist die Umsatzsteuer nicht nur die größte unter den Steuern, sondern auch allgegenwärtig: Man zahlt sie morgens beim Brötchenkauf, tagsüber bei der Busfahrt und abends beim Kneipenbier; die Zahlungen beginnen mit der ersten Windel und enden beim letzten Hemd (dem auf der Bahre). Auch die Verfasser des Dossiers entrichten diese Steuer mithin tagtäglich.

Doch zurück. Wir wissen es jetzt besser als die Experten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik: Es gibt nicht nur die Einkommensteuer. Die macht lediglich rund 30 % der Steuereinnahmen aus. Festzuhalten ist aber auch: Unserer Politiker, Journalisten, Fachwissenschaftler etc. betrachten regelmäßig 30 % als 100 %; die öffentliche Steuerdebatte wird hierzulande geradezu ausnahmslos auf Basis der Gleichung $30 = 100$ geführt. Ein Teil also ist ihnen das Ganze. Insofern die Einkommensteuer, dieses Teil, im Gegensatz zur Umsatz-/Mehrwertsteuer zwar keineswegs durchgängig zu Recht, aber trotzdem glaubhaft für sich in Anspruch nimmt, die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der Besteuernten zu berücksichtigen, kommt diese Verwechslung von Teil und Ganzem einer sei es fahrlässigen, sei es beabsich-

tigten Irreführung über den sozialen Charakter unseres Steuersystems gleich. Denn Obdachlose beispielsweise zahlen zwar keine Einkommensteuer. Trotzdem werden sie besteuert – besonders hart sogar.

Die beiden herausragenden Steuern, jene, die zusammen knapp zwei Drittel der Staatseinnahmen einbringen, die Umsatzsteuer einerseits und die Lohn-/Einkommensteuer andererseits, sind genauere Betrachtungen wert. Das erfolgt an den nächsten beiden Stationen.

Betrachten wir zuvor jedoch noch kurz eine kleine sowie eine ausgetriebene Steuerart. Bei der kleinen, bescheidenen handelt es sich um die *Erbschaftsteuer*; im obigen Zahlenbild findet man sie vermutlich noch nicht einmal auf Anhieb. Sie rangiert unter „ferner liefern“, ist fast schon bloße Bagatellsteuer: Obwohl in Deutschland gemäß Statistischem Bundesamt Jahr für Jahr Beträge von über 100 Milliarden Euro vererbt werden (Tendenz steigend), ist der Ertrag aus Erbschaftsteuer mit 6,3 Mrd. Euro höchst bescheiden. Die Steuer auf Erbschaften erbringt jedenfalls deutlich weniger als etwa die Steuer auf Tabak, Kraftfahrzeughaltung oder elektrischen Strom.

Bei der ausgetriebenen Art handelt es sich um die *Vermögensteuer*: aufgrund eines Kabinettsbeschlusses der Regierung KOHL wird Vermögensteuer seit 1997 in Deutschland nicht mehr erhoben. Da vertrieben, erscheint diese Steuer auch nicht in der Grafik. Seit 1997 bleiben Vermögen hierzulande demzufolge gänzlich unbesteuert – wir stehen vor einer Ursache dafür, dass die soziale Ungleichheit in Deutschland größer ist als in irgendeinem anderen Land der Euro-Zone. Dass das Grundgesetz (Artikel 106, Absatz 2) die Vermögensteuer als pure Selbstverständlichkeit behandelt, mag dem zwar theoretisch entgegenstehen. Nicht aber faktisch.

Ganz groß und allgegenwärtig dagegen also ist die Umsatzsteuer: Dass es ausgerechnet diese Steuerart ist, die regelmä-

ßig „nicht mal ignoriert wird“, wie man in Wien zu sagen pflegt, muss, wenn man es mit etwas Abstand in Ruhe bedenkt, so verwunderlich erscheinen, dass dafür eine besondere Erklärung zu fordern ist. Denn hier geht es nicht mehr lediglich um jenen sprichwörtlichen Elefanten, der zwar im Raume steht, den aber alle geflissentlich übersehen. Sondern dieser Elefant wird nicht einmal mehr bemerkt, obwohl alle tagtäglich mehrfach auf ihn stoßen!

Die Erklärung für dieses einzigartige Phänomen liegt an der nächsten Station bereit.

Anmerkungen

- ¹ Persönlicher Umsatzsteuersatz in Prozent = persönliche Umsatzsteuerzahlungen einer Periode geteilt durch persönliches Bruttoeinkommen derselben Periode mal 100.
- ² Am 9.5.2010 in der TV-Sendung „Anne Will“.
- ³ In: Berliner Zeitung vom 22.12.2008.
- ⁴ In: Deutschlandfunk, 20.9.2012.
- ⁵ In: Berliner Zeitung vom 31.10.2009.
- ⁶ In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Hg., WISO Diskurs, März 2011, S. 3.
- ⁷ In: SZ.de vom 22.6.13.
- ⁸ Vom 16.11.2011.
- ⁹ Vom 4.4.2004.
- ¹⁰ TB-0057 (18.07.2005).
- ¹¹ In: Finanzen und Steuern 2002, S. 10.
- ¹² Vom 7.11.2011.
- ¹³ Vom Nilometer zum Bierdeckel – Eine Geschichte der Steuern, Texte und Recherche von Silke Bigalke, Süddeutsche Zeitung vom 18./19./20.5.2013, S. 27.



Andreas Fischer/Gabriela Hahn (Hrsg.), POETRY-SLAM-TEXTE ALS LERNIMPULSE – Neue Ideen für den sozioökonomischen Unterricht.

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2016. 210 Seiten. 24,90 Euro, ISBN 978-3-7639-5726-2

„Hilfe, Überschuldungsfälle – Nicht nur einer, sondern alle!“ Wie kann man junge Menschen für Wirtschaftsthemen und den Umgang mit Geld sensibilisieren? Die Wirtschaftspädagogen und Hochschullehrer an der Leuphana Universität Lüneburg, ANDREAS FISCHER und GABRIELA HAHN, setzen dafür Poetry-Slam-Texte ein. Sie haben ein didaktisches Konzept für den Unterricht an weiterführenden und beruflichen Schulen entwickelt, das einen neuen Zugang zu Wirtschaftsthemen bietet. Das vorliegende Buch stellt das neue Unterrichts- und Lernkonzept vor.



Der Band teilt sich in einen konzeptionellen Rahmen und mehr als 60 Poetry-Slam-Texte zu Ethik, Nachhaltigkeit und Konsum. Dabei geht es nicht um Grundbegriffe der Wirtschaftslehre. Die Poetry-Slam-Texte führen Schülerinnen und Schüler in sozioökonomisches Denken ein und bietet Gelegenheit, Vorstellungen kritisch zu hinterfragen. Dahinter steht ein didaktisches Lehr-Lern-Konzept, das von der Arbeit mit Einzeltexten bis zu der Aufforderung reicht, selbst als Sammler aktiv zu werden.

Bei einem großen Teil der Poetry-Slam-Texte stehen Themen wie Konsum, Spannungen zwischen Unternehmen und Konsumenten sowie verantwortliches Konsumhandeln im Mittelpunkt. In Ihrem Einführungskapitel stellen die Herausgeber Überlegungen und Argumente als Hintergrundwissen zur Bearbeitung dieser zentralen Themen vor. Das Buch wird durch einen Beitrag des bekannten Wirtschaftswissenschaftlers JÜRGEN FREIMANN ergänzt.

Manfred Kurt Hensler, VORBILD LEHRER!? – Kritische Anmerkungen zu einem der Schlüsselberufe in unserer Gesellschaft.

R. G. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 2015. 46 Seiten. 9,80 Euro, ISBN 978-3-8301-9759-1

Der Schulleiter KURT HENSLE hat nach Unterrichtserfahrung in Friedrichshafen, Konstanz und Singen und Erhalt des Deutschen Berufsschulpreises in Baden Württemberg zahlreiche bildungspolitische Modellprojekte begleitet. Er meint in diesem Buch, der Menschen sollte mit Ergreifung des Lehrberufes „sich darüber im Klaren sein, dass er ein Berufsleben lang verpflichtet ist, jeden Tag aus Neue mit Freude und Engagement für seine Schüler da zu sein. Wer dies nicht mehr leisten will oder kann, muss diesen anspruchsvollen Beruf aufgeben. Lehrer und Schulleiter werden regelmäßig dahingehend überprüft, ob sie den Anforderungen noch gewachsen sind. Bestehend dahingehend Zweifel, „suchen Schulbehörden und Betroffene gemeinsam nach alternativen Tätigkeitsfeldern außerhalb der Schule. Dass diese ‚Entfernung aus dem Schuldienst‘ fair und ohne Gesichtsverlust für die Betroffenen geschehen sollte und zu einer normalen Lehrerbiographie auch gehören dürfte, versteht sich von selbst“.

Nach HENSLE wäre es segensreich, wenn Erziehungswissenschaftler regelmäßig verpflichte würden, sich durch Praxissemester in Schule oder anderen Bildungseinrichtungen immer wieder Bodenhaftung zu verschaffen. Der pädagogisch Handelnde muss seine Strategien primär aus den unmittelbaren Alltagserfahrungen heraus entwickeln. „Pädagogik ist eine Erfahrungswissenschaft“. Es lohnt sich – so der Autor – der Frage nachzugehen, welche Rolle Lehrkräfte für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen tatsächlich spielen und welche Anforderungen an Menschen zu stellen sind, die diesen Beruf ausüben bzw. ergreifen wollen. Dabei fällt in Abhängigkeit von den jeweils geltenden gesellschaftlichen Normen und den Lebensumständen den Eltern eine Vorbildfunktion zu. Uns wird heute klar, in welcher problematischen Situation viele unserer Kinder mittlerweile aufwachsen. Lehrerinnen und Lehrer müssen insofern „die Verantwortung dafür übernehmen, dass viele unserer Kinder im familiären Umfeld immer weniger die Vorbilder finden, die sie für eine gelingende Entwicklung so dringend brauchen“. Da das Bedürfnis nach Vorbildern im familiären Bereich oftmals nur unzureichend befriedigt werden kann, suchen junge Menschen Ersatzvorbilder in Form von Stars und Sternchen aus den Bereichen Musik, Film und Sport. Logische Konsequenz dieser Entwicklung ist, dass gewollt oder ungewollt Erzieher in stärkerem Maße als Vorbildfunktionen fungieren müssen. Im Rahmen einer Oberstufenerhebung nennt HENSLE fünf top Eigenschaften: Geduld, Fairness/Sinn für Gerechtigkeit, Freundlichkeit, Durchsetzungsfähigkeit/Konsequenz und Strukturierter Unterricht.

keit, Freundlichkeit, Durchsetzungsfähigkeit/Konsequenz und Strukturierter Unterricht.

Christoph Türcke, LEHRERDÄMMERUNG – Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet.

Verlag C. H. Beck, München 2016. 159 Seiten. 14,95 Euro, ISBN 978-3-406-68882-9

Der Lehrerberuf wird sich nach Prof. CHRISTOPH TÜRCKE im Sinne einer „neuen Lernkultur“ weiter entwickeln. Morgen werden sogenannte Lernbegleiter Schülerinnen und Schüler eigenständig, kreativ und beweglich betreuen, was sie und ihre Arbeit auf die Funktion von Lernbeschaffungsgeländen reduziert und was für den Lehrerberuf eine Orientierungsdebatte auslösen könnte.

Nach einer Einleitung sind folgende Merkmale des autoritären Obrigkeitsstaats und nicht in der heutigen Bildungswelt angekommen, wenn Lehrerinnen und Lehrer „Dozierend vor homogen zusammengesetzten Schulklassen stehen; ständig deren kollektive Aufmerksamkeit beanspruchen; allen Schülern in der gleichen Zeit das gleiche, hübsch nach Fächern unterteilte Lernpensum abverlangen; obwohl die prekären Wohnverhältnisse vieler Schüler deren Erledigung kaum gestatten; sich nicht scheuen, einzelne Schüler ein ganzes Schuljahr wiederholen zu lassen, statt sie so zu fördern, dass die Wiederholung erst gar nicht in Betracht kommt“. – Zeitgemäßer demokratischer Unterricht orientiert sich an den persönlichen Interessen und dem individuellen Tempo der Lernenden. Schulen sollten sich nach TÜRCKE schnellstens aus realitätsfernen, mit Bildungsballast überfrachteten Anstalten in offene, flexible Lernlabore verwandeln, um sich den Herausforderungen der mikroelektronischen vernetzten Wissensgesellschaft des 21. Jahrhundert anzupassen. Mit dem Computer begann eine neue Ära, weil das Wunderwerk sich in Firmengebäuden genauso bedienen lassen wie in Privatwohnungen. Privat- und Berufssphäre bzw. Freizeit und Arbeitszeit gehen ineinander über und der arbeitende Mensch kehrt in früh- bzw. vorkapitalistische Verhältnisse zurück. „Nicht die Einheitlichkeit, sondern die Vielfalt – nicht organisierte Geschlossenheit, sondern bewusste Offenheit, das sind die Merkmale einer neuen Sozialkultur“, so 1987 der Visionär KLAUS MURMANN. Damit kann jeder ein Selbständiger sein und nach seinem eigenen Biorhythmus leben und arbeiten und auch für die Bildungswelt sollte mit Blick auf das geschilderten Reglement nicht mehr bestehen können – also ohne Fachgrenzen, festen Zeittakt, ohne feste Leistungs- und Jahrgangsgruppen und ohne Zensuren. An die Stelle von Zensuren träten Gutachten. Mit dem Ausscheren aus dem Gleichschritt würde man die Aura von Nonkonformismus, Originalität und Kreativität gewinnen.

Marco Weißer, DIE SELTEN BEHERRSCHTE KUNST DER RICHTIGEN AUSBILDUNG – Das Praxisbuch für Ausbilder, Lehrer und Führungskräfte.

Public Book Media Verlag, Frankfurt a.M. 2016. 6. erweiterte Auflage. 389 Seiten. 22,80 Euro, ISBN 978-3-86369-028-1

Dieses Buch soll nach dem Vorwort ein Plädoyer für eine Beschäftigung mit dem Thema Ausbildung sein, eine Beschäftigung mit den jungen Menschen, die unsere volle Aufmerksamkeit brauchen und eine Beschäftigung mit unserer inneren Einstellung zum Thema Ausbildung. Nach Ansicht des Autors kommt es nicht darauf an, in welcher landschaftlichen Region beziehungsweise mit welchem konkreten Berufsbild sich Ausbildung beschäftigt. Nur mit wissenschaftlichen Prinzipien und Handlungsweisen allein kann man keine gute Ausbildung gestalten. Der aufmerksame Leser findet in jedem Kapitel Tipps und Ideen aus der Praxis für die Praxis. Insofern werden ausgewählte praktische Lehr- und Lernverfahren vorgestellt, die sich in der Praxis bewährt haben. Gelistet werden: Intuitives Erkunden, Nachwuchskräfte-Mentoring, Gruppenarbeit, Lernen durch Projekte, Rollentausch, Juniorsachbearbeitung und Was würde ich tun, wenn ich Chef wäre? bzw. Lernen mit dem sogenannten Walt-Disney-Modell etc. Im Rahmen von Gesprächen zwischen dem Vorgesetzten und den Auszubildenden ist nach Gemeinsamkeiten zu suchen. Dabei können sich Perspektiven zur persönlichen Entwicklung aufzeigen, an denen der junge Mensch wachsen kann. Im Rahmen der Anrede gibt es für die Partner bei beiden Formen Vor- und Nachteile. Der Vorteil bei einem Du ist, dass direkt eine Beziehung entstehen kann und die Atmosphäre etwas gelockert ist.



Durch aktives Zuhören entsteht normalerweise eine vertrauensvolle Verbindung. Es kann an Werte angeknüpft werden, die dem Auszubildenden wichtig sind. Dabei stellen sich drei zentrale Fragen: Warum und wie bilden wir aus und wie gestalten wir die Ausbildung? Dabei ist festzustellen, dass die Ausbildung in vielen Betrieben und Verwaltungen immer noch stiefmütterlich behandelt wird. Der Autor stellt „Fragen, die sich die Ausbilder stellen sollen, um eigeninitiativ Handlungsempfehlungen zu entwickeln, die vor Ort zum Einsatz kommen können, um die Ausbildung besser zu machen“. Es gibt Ausbildungsbetriebe, die mit ihrem Nachwuchs einen Ausflug machen oder mit den Auszubildenden einen Tag oder auch ein Wochenende in einem Hotel verbringen. Solche Erlebnisse haben Einfluss auf die Einstellung der jungen Menschen zum Unternehmen, auf die Motivation der Auszubildenden für Ausbildung und die Beziehung zwischen Nachwuchskraft und Ausbilder sowie bzw. den Kollegen.

Klaus Moser (Hrsg.), WIRTSCHAFTSPSYCHOLOGIE – Lehrbuch

Springer Science + Business Media, Berlin Heidelberg 2015. 2. aktualisierte Auflage. 381 Seiten. 44,99 Euro. ISBN 978-3-662-43575-5

35 Autoren befassen sich mit drei globalen Kapiteln der Wirtschaftspsychologie: Kaufen und Konsumieren/Erlangen von Ressourcen, Haushalten und Verbrauchen/Erhalten von Ressourcen und Bürger sein/Bewerten und Gestalten von Ressourcen. Darunter zählen 19 Kapitel, jeweils mit Beispielen, ein Stichwortverzeichnis und ein Glossar von A (Arbeitslosigkeit) bis Z (Zweiseitige Argumentation).

Menschen fällen jeden Tag eine Vielzahl von Kaufentscheidungen, so KLAUS MOSER in (s)einer Einführung. Man kauft manche Produkte zum wiederholten Male, manche aber auch nur wenige Male im Leben, wie beispielsweise ein Haus. Die Kaufentscheidungen laufen nicht immer nach dem gleichen Muster ab. Über manche Entscheidungen denkt man kaum nach – man geht in einen Laden und findet gleich das richtige Produkt. Andere Käufe beschäftigen eine Person über mehrere Wochen und manchmal kann das Ergebnis auch im Verzicht auf einen Kauf liegen. Konsumenten verfolgen mitunter bestimmte Ziele. Sie können kaufen, um unmittelbar zu konsumieren, um etwas zu verschenken oder um übermäßigen Konsum zu begrenzen, weil man zukünftigen Bedarf antizipiert. Schließlich sind Kaufentscheidungen oft Bestandteil einer Rolle, mit einem Bündel von Verhaltenserwartungen, die man an eine Person richten und welche man die erfüllen suchte, z. B. Vater, Freund/-in etc. Moser vermittelt einen Überblick und stellt die wichtigsten theoretischen Ansätze

zur Beschreibung und Erklärung von Kaufentscheidungen vor. „Dabei steht die Sicht der Psychologie im Vordergrund, die sich aus einer individuellen Perspektive nähert. Diese Sichtweise hebt sich von der des Marketings ab, die sich dem Thema stärker aus der Produktperspektive nähert“. Kaufentscheidungen unterscheiden sich von anderen Entscheidungen, weil sich diese im Kontext des Marktes abspielen.

FINDex

Mit der Vernetzung erschließt die moderne Computertechnik dem heutigen Menschen Erkenntnisse und Begrifflichkeiten auf neuen Wegen. Dazu ein Beispiel, das wir für Sie gefunden und gelesen haben:

www.wir-zusammen.de

Täglich kommen Menschen zu uns – allein oder als Familie, Kinder oder Erwachsene. Sie alle haben eine bewegte Vergangenheit und hoffen auf eine bessere Zukunft. Für die Neuankömmlinge haben sich in den vergangenen Monaten viele Menschen engagiert. Nun steht die Aufgabe an, die Flüchtlinge in unsere Gesellschaft zu integrieren. Dazu möchte „Wir zusammen“ durch Integrationsprojekte einen positiven Beitrag leisten.



Dr. h.c. Rudolf Hambusch



Junge, warum hast du nichts gelernt?

- Jungen – das schwache Geschlecht im heutigen Schulsystem
- Gesetzesänderungen: Was ist neu in 2017?
- Neue Schritte in der Lehrerausbildung
- Radikalisierung – wenn Menschen extrem werden



WIRTSCHAFT UND ERZIEHUNG

Herausgeber:	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V., ehemals Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer Bundesgeschäftsstelle: Ellernstraße 38, 30175 Hannover, Tel: 0511 21556070, Fax: 0511 21556071, www.vlw.de, E-Mail: vlw-bund@vlw.de, Geschäftsführerin: Anita Staub Bundesvorsitzende: Dr. Ernst G. John, 37520 Osterode a. H., Dr. Angelika Rehm, 63801 Kleinostheim Begründet von Dipl. Hdl. Dr. phil. Anton Pfeiffer †, Aachen
Schriftleitung/ Geschäftsführung:	StD Detlef Sandmann, Alte Försterei 9, 33142 Büren, Mobil: 0175 1504524, E-Mail: sandmann@vlw.de Redaktion: StD Detlef Sandmann, OStR Stefan Werth, Peter-Hille-Weg 36, 33098 Paderborn Telefon: 05251 2057182, Mobil: 0170 8391401, E-Mail: werth@vlw.de Beiträge und Zuschriften werden an die Schriftleitung gern per E-Mail an redaktion@vlw.de erbeten. Für unverlangt eingeschickte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.
Buchbesprechungen:	Dipl.-Hdl. Dr. h.c. Rudolf Hambusch, Postfach 1130, 59505 Bad Sassendorf, Tel.: 02921 53226, E-Mail: vlw.hambusch@t-online.de Bücher zur Besprechung bitte senden an Dipl.-Hdl. Dr. h.c. Rudolf Hambusch. Namentlich gezeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung des Herausgebers oder der Redaktion wieder. Offizielle Äußerungen des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V. werden als solche gekennzeichnet.
Autoren	StR Sven Bermel, Berufsbildende Schule Wirtschaft Bad Kreuznach, Rheingrafenstr. 20, 55543 Bad Kreuznach, E-Mail: bermelsven@gmail.com LRSD Dipl.-Hdl. Jochen Bödeker, Brönnighauser Straße 44, 33729 Bielefeld; E-Mail: Jo-Ur@web.de Dipl.Hdl. Peter Engelhardt, Ladenbergstr.5, 14195 Berlin, E-Mail: mail@pengelhardt.de Dr. Roland Happ, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Jakob Welder-Weg 9, 55099 Mainz, E-Mail: roland.happ@uni-mainz.de OStR Dieter Hartmann, Dürerring 6k, 31275 Lehrte, E-Mail: hartmann@vlw.de Dr. h.c. Dipl.-Hdl. Rudolf Hambusch, Postfach 1130, 59505 Bad Sassendorf, Tel.: 02921 53226, E-Mail: vlw.hambusch@t-online.de Dr. Ernst G. John, Untere Neustadt 8, 37520 Osterode a. H., E-Mail: john@vlw StD Peter Maier, Hochfellnweg 2, 82140 Olching, E-Mail: info@initiation-erwachsenwerden.de Dipl.-Hdl. Walter Plinke, Auf der Bojewiese 80 b, 21033 Hamburg, E-Mail: wplinke@freenet.de StD Detlef Sandmann, Alte Försterei 9, 33142 Büren, Tel.: 0175 1504524, E-Mail: sandmann@vlw.de StD a.D. Dr. Axel Stommel, Max-Sabersky-Allee 35, 14513 Teltow, E-Mail: Axel.Stommel@web.de Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Jakob Welder-Weg 9, 55099 Mainz, E-Mail: troitschanskaia@uni-mainz.de OStR Stefan Werth, Peter-Hille-Weg 36, 33098 Paderborn, Tel.: 05251 2057182, E-Mail: werth@vlw.de
Bezug:	Bezug der Zeitschrift durch Heckner Druck- und Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Postfach 1559, 38285 Wolfenbüttel, oder Buchhandlungen.
Erscheinungsweise:	Die Zeitschrift erscheint 8 mal jährlich. Bezugspreis jährlich (ab 1. Januar) 28,20 Euro, Einzelheft 3,60 Euro, jeweils zuzüglich Porto. Der Bezugspreis für Mitglieder des Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Kündigungen:	Abonnementskündigungen müssen bis zum 10. Dezember beim Verlag eingegangen sein, sonst muss das nächste Jahr bezahlt werden.
Verlag und Druck:	Heckner Druck- und Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Harzstraße 22–23, 38300 Wolfenbüttel.
Moderation:	Dr. Hans-Georg Reuter, ☎ 05331 904048, E-Mail: reuter.wf@gmail.com
Anzeigenverwaltung:	Heckner Druck- und Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Postfach 1559, 38285 Wolfenbüttel, ☎ 05331 800840, Fax 05331 800820, E-Mail: service@hecknerdruck.de.



Ernst G. John | Jochen Bödeker

Geflüchtete junge Menschen und Schulentwicklung

„Without school there is no future, there is no happiness“ so zitiert BARBARA SCHRATZ in einem Beitrag für das Journal für Schulentwicklung, (3/2016, S. 23) eine geflüchtete syrische Schülerin. Dieses Zitat erzeugt Betroffenheit und Nachdenklichkeit und nimmt alle, die für die Schule Verantwortung tragen, in die Pflicht, ihre individuelle Verantwortung zu übernehmen. Dies ist eine Verpflichtung, der wir uns, der sich die Schulen zu stellen haben – und das unabhängig von der weiteren Entwicklung des Zustroms geflüchteter Menschen. Die besonderen Merkmale dieser Schülergruppe bedürfen eines professionellen Handelns, denn sie leiden u. a. unter dem Verlust ihrer Heimat und nicht selten sogar unter dem Verlust familiärer Bezugspersonen, unter sprachlichen Barrieren und mehr oder weniger großen durch die neue Umgebung initiierten Unsicherheiten und nicht selten unter psychischen und physischen Traumata.

Bei der Reflexion des Zitats kann zunächst festgestellt werden, dass die Erwartungshaltung der Schülerin an die Institution Schule riesig ist, denn Schule verspricht Zukunft und Lebensglück. Und dies bedeutet für uns, die wir in für Schule Verantwortung tragen, eine große Verpflichtung.

Damit verbunden ist auch, dass der politische Wille und die politische Überzeugung existieren müssen, um die Herausforderung, die eine erfolgreiche Beschulung von geflüchteten jungen Menschen zweifelsohne darstellt, schultern zu können. Dazu gehören nicht nur gesetzliche Regelungen und die notwendigen Finanzmittel, sondern auch konkrete Vorgaben, die für diese speziellen Schülergruppen gelten sollen. So muss beispielsweise geklärt sein, unter welchen Bedingungen die Geflüchteten in den Schulen aufgenommen werden können, wie umfangreich die Möglichkeiten zum Erwerb der deutschen Sprache sein sollen, in welchem Rahmen eine zusätzliche Unterstützung möglich ist, wer die Finanzierung trägt oder wie die Unterrichtsversorgung für den DaZ/DaF-Unterricht sichergestellt werden kann.

Für die Schulen selbst ist es wichtig, dass sich in ihnen nicht das Gefühl „entwickeln“ darf, mit dieser Herausforderung allein gelassen zu werden. Konkret: Schulen müssen auch unbürokratisch auf Beratung, auf professionelles Know-how außerhalb von Schule zurückgreifen und Aus- und Weiterbildungsangebote nutzen können.

Und, das mag auf den ersten Blick erstaunen, die Schulen sollten in der Öffentlichkeitsarbeit über die schulische Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen unterstützt werden. In diesem Bereich liegen noch riesige Chancen (brach), auch um in der breiten Öffentlichkeit mit den schulischen Leistungen und Erfolgen positiv für die Akzeptanz der Zugewanderten zu werben und damit eventuell bestehenden Polarisierungstendenzen entgegenzuwirken.

In den Schulen selbst besteht trotz aller Bemühungen und Maßnahmen nach wie vor der größte Handlungsdruck. Sie müssen für erfolgreiche Lösungen auf von der Politik und Administration formulierte Leitlinien und Ziele zurückgreifen können. Diese müssen den Schulen allerdings in Anbetracht der Kom-

plexität der Aufgabe, Möglichkeiten des situativ-angemessenen Handelns ermöglichen. Die Schulen müssen Konzepte entscheiden und entwickeln können, mit welcher Haltung und mit welchen schulischen Zielen sie, d. h. Kollegium und Schulleitung, diese Herausforderung annehmen. Es müssen schulspezifische Leitlinien definiert Verfahren und Verfahrensweisen entwickelt und festgelegt sowie Zuständigkeiten und Kooperationen geregelt werden, ohne dass diese für die speziellen Schülergruppen geltenden Maßnahmen das gesamte Regelwerk von Schule zum Wanken bringen.

In diesem Veränderungsprozess wird es nicht ausbleiben, dass den Schulen, die bereits in der Vergangenheit vergleichbare Herausforderungen erfolgreich angenommen haben, die erforderliche Anpassung leichter fallen wird. Besonders wichtig ist in diesem Prozess, dass den Schulen bewusst ist, dass sie der pädagogischen, administrativen und auch organisatorischen Herausforderung, die die Beschulung von Geflüchteten darstellt, nicht (nur) mit der klassischen Verwaltungslogik, die im schulischen Alltag i. d. R. hilfreich genutzt werden kann, erfolgreich sein werden. Dabei darf die Beschulung von geflüchteten jungen Menschen keine Aufgabenstellung sein, der sich nur die unmittelbar betroffenen Kolleginnen und Kollegen stellen. Erfolg werden die Schulen dann haben, wenn sich dieser Aufgabe die Kollegien als Ganzes verpflichtet fühlen, im Sinne einer lernenden Organisation.

Grundsätzlich gilt, dass sich auch die kaufmännischen Schulen mit Inklusion, Integration und Migration zielorientiert auseinandersetzen und eine strategisch geprägte Perspektive zu diesen Problemfeldern entwickeln müssen. Die Herausforderungen werden uns über einen längeren Zeitraum begleiten.

Schulen benötigen aber mehr Unterstützung als bisher und diese sollte vorausschauend(er), langfristig(er) und nachhaltig(er) angelegt sein. Alle, die Schulen in der Pflicht sehen, in dieser schwierigen Lage zu helfen, sollten aber immer kritisch prüfen, inwieweit die Erwartungen, die an Schulen herangetragen werden, auch eingelöst werden können.



Ernst G. John
ist Bundesvorsitzender
des VLW



Jochen Bödeker
ist LRSD bei der Bezirksregierung
Detmold und Mitglied
des VLW-Bundesvorstandes

Leitartikel

ERNST G. JOHN/JOCHEN BÖDEKER

Geflüchtete junge Menschen und

Schulentwicklung 1

Inhalt/Editorial 2**Fokus**

PETER MAIER

Jungen – das schwache Geschlecht im heutigen

Schulsystem 3

Aktuelles 5**Spectrum**

AXEL STOMMEL

Basics der Ökonomie – Stationen auf dem Weg zur
ökonomischen Alphabetisierung 8

WALTER PLINKE

Unterrichtsrelevante Rechtsänderungen zum

Jahreswechsel 2016/2017 12

ROLAND HAPP | OLGA ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA | SVEN BERMEL

Förderung der Kompetenz zur Unterrichtsplanung,

-gestaltung und -reflexion bei angehenden Lehr-

kräften im kaufmännisch-verwaltenden

Bereich: Implementierung eines innovativen

Lehr-Lernortverbundes 22

Zur Diskussion

PETER ENGELHARDT

Wie kann Bildung zu ökonomischer Mündigkeit ein

Irrweg sein? 30

Persönliches

TADE TRAMM, WILLI BRAND, WOLFGANG SEYD

Nachruf zum Tod von Lothar Reetz 31

Aus der Verbandsarbeit

In Kürze: Der Bundesvorstand berichtet 32

Aus den Landesverbänden 34

Bericht zum Führungskräftekongresses 35

Informationen zu Recht und Besoldung:

Altersteilzeit im Blockmodell

– Entgelterhöhung in der Freistellungsphase 38

Buchbesprechungen 39**Junge, warum hast du nichts gelernt?**

Ein Kernproblem hat schon die bekannte deutsche Band „Die Ärzte“ schon vor 10 Jahren in ihrem Lied „Junge“ besungen. Zu der Zeit kam zudem das erste iPhone auf den Markt, das fortan unser Leben positiv wie auch negativ veränderte. Flucht in die digitale Welt und Mediensucht mit gravierenden Ausprägungen der Isolation zeigte sich vermehrt bei den „Jungs“, nicht derart stark bei den Mädchen. Bei allen Girlsdays, die mittlerweile durch Boydays – mit teils sehr fragwürdig konstruiertem Charakter – ergänzt wurden, hat die Gruppe der „Jungs“ im heutigen System vielerorts etwas den Anschluss verloren. Worin liegen die Gründe?

Autor PETER MAIER widmet sich in seinem Beitrag „Jungen – das schwache Geschlecht im heutigen Schulsystem“ diesem Phänomen, dem unbedingt mehr Aufmerksamkeit zugeschrieben werden muss, denn spricht man mit betroffenen Müttern, so findet man sofort offene Ohren bei diesem Thema. Die Sorge ist groß! MAIER spricht hier insbesondere die unterschiedliche Form der Persönlichkeitsentwicklung von Mädchen und Jungen an und stellt in seinem kurzen Beitrag acht Thesen auf, die diskutiert werden wollen! Diskutieren Sie bitte mit und schreiben Sie uns an redaktion@vlw.de!

In seiner Reihe „Basics der Ökonomie – Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung“ begleitet AXEL STOMMEL uns Leser zu zwei Stationen. Zum Einen stellt er die Frage „Sind Steuern „Gift für die Wirtschaft und ihren Kreislauf“?“, zum Anderen prüft er die Devise „Sparen, sparen, sparen“ unter heutigen Rahmenbedingungen. Es bleibt spannend, bitte lesen Sie selbst.

Gerade bei Gesetzesänderungen gibt es keinen Spielraum, sie müssen fristgerecht mit in unseren Unterricht übernommen werden. Eine Starthilfe für das Jahr 2017 bietet Autor WALTER PLINKE in seinem Beitrag „Unterrichtsrelevante Rechtsänderungen zum Jahreswechsel 2016/2017“. Dabei geht es nicht nur um die Erhöhung des Kindergeldes und die Anhebung der steuerlichen Freibeträge ...

Das Autorenteam ROLAND HAPP, OLGA ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, SVEN BERMEL stellt in seinem Beitrag „Förderung der Kompetenz zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion bei angehenden Lehrkräften im kaufmännisch-verwaltenden Bereich: Implementierung eines innovativen Lehr-Lernortverbundes“ fest, dass der Lehrerausbildung bei der Weiterentwicklung des beruflichen Schulwesens kommt ein besonderer Stellenwert zukommt und sich als eine große Herausforderung darstellt, aber auch vielfältige Möglichkeiten bietet.

Bildung ist Ländersache und damit gibt es auch unterschiedliche Ansichten über die Form des Berufskollegs. Zudem ist vielerorts noch immer nicht die Wertigkeit klar, mit der sich Vollzeitschulen und duales System im „Berufskolleg“ gegenüberstehen. Vergleiche mit Wertung sind schwierig, sie bedürfen einer genauen Differenzierung. KATHRIN BREUING, THOMAS DEISSINGER, JASMIN HECK nehmen sich in ihrem Beitrag „Subjektive Theorien von Schüler/-innen des Kaufmännischen Berufskollegs mit Übungsfirma (BK-ÜFA) in Baden-Württemberg mit Blick auf Kompetenzerleben und berufliche Aspirationen“ diesem Thema an.

Ihre W&E-Redaktion

Peter Maier

Jungen – das schwache Geschlecht im heutigen Schulsystem



Die Statistiken lügen nicht

Seit der Einführung des Gymnasiums G 8 in fast allen Bundesländern ist ein erstaunliches Phänomen festzustellen: Bei den Abiturschnitten sind die Mädchen meist besser als die Jungen – Ausnahmen bestätigen natürlich immer die Regel.

Der Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) hat 2014 eine Initiative gestartet, um den Studienabbruch gerade im naturwissenschaftlich-technischen Bereich und bei den sogenannten MINT-Fächern zu vermindern – Studiengänge, die mehrheitlich immer noch von jungen Männern gewählt werden. Bis zum 7. Semester wechseln 40 % aller männlichen Studenten ihr Fach, 30 % der jungen Männer brechen ihr Studium ganz ab, weil sie einsehen müssen, dass sie die falsche Wahl getroffen haben oder mit dem Studium grundsätzlich überfordert sind.¹

Zum Thema Studienabbrecher gibt es auch eine Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Die höchsten Abbruchquoten weisen die Uni-Studiengänge Bauingenieurwesen (51 Prozent), Mathematik (47 Prozent) und Informatik (43 Prozent) auf – Studiengänge, die vor allem bei männlichen Studenten beliebt sind.² Dies ist für die betroffenen Studenten fatal und volkswirtschaftlich gesehen sehr teuer. Keiner fragt jedoch nach: Worin liegen dafür die tieferen und eigentlichen Ursachen?

Jungen tun sich in der Schule schwerer

Einen ersten Hinweis auf die Beantwortung dieser Frage kann man aus der Diskussion bezüglich des Bayerischen Gymnasiums erhalten. Bayern hat mit Beginn des Schuljahres

„Persönlichkeitsentwicklung braucht Zeit – vor allem bei den Jungen in der Pubertät. Hier sind besonders wir männlichen Lehrer gefragt, die den Jungen Vorbild sein können.“



Studiendirektor **Peter Maier** ist seit 35 Jahren Lehrer am Gymnasium in Bayern, Jugend-Initiations-Mentor und Autor.

2015/2016 den Modellversuch „Mittelstufe Plus“ gestartet. Statt in drei kann diese in vier Jahren absolviert werden. Dazu titelt die Süddeutsche Zeitung: „Es geht auch um Reife. Das Zusatzjahr im Gymnasium hilft vor allem den Buben.“³

Der Schulleiter GÜNTER JEHL des Gymnasiums Oberviechtach bringt es auf den Punkt: „Viele Schüler sind nach der 10. Klasse definitiv nicht weit genug für die Q11 ... Mädchen sind zwischen 14 und 17 immer voraus, aber das eine Jahr ist bei den Buben sehr deutlich spürbar.“⁴ Herr JEHL meint damit das fehlende Schuljahr des G-8-Gymnasiums, das vor allem den Jungen Nachteile gebracht hat. Daher erhofft er sich gerade für die Persönlichkeitsentwicklung der Jungen viel vom Zusatzjahr der „Mittelstufe Plus“. Er führt jedoch nicht näher aus, warum dies so ist.

Natürlich könnte man nun entwicklungspsychologische Theorien bemühen, warum man Jungen als das „schwache Geschlecht am Gymnasium“ bezeichnen muss. Solche Erwägungen können vielleicht einige Antworten geben, wirklich befriedigend sind sie jedoch nicht. Warum also haben besonders Jungen oft mehr Schwierigkeiten, ihren eigenen (auch schulischen) Weg zu gehen, ein Studium zu wählen und ihren Platz im Leben zu finden?

Jungen brauchen männliche Erzieher und Lehrer

Seit ich mich intensiv mit der Frage nach der Initiation, also mit dem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und des Erwachsenwerdens beschäftige, habe ich die Situation von Jungen viel besser verstanden. Man könnte es auf folgende Formel bringen: Jungen vermissen männliche Initiations-Mentoren, die ihnen in ihrer Pubertät beistehen und sie bei ihrem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung hin zum Erwachsenwerden adäquat und einfühlsam begleiten und ihnen Orientierung geben. Dies soll in folgenden Thesen plakativ zum Ausdruck gebracht werden:

1. These

Heute wird der Kita-Ausbau sehr forciert. Viele Eltern wollen ihre Kinder aus beruflichen Gründen schon im ersten Lebensjahr in die Kindertagesstätte bringen. Die Kinder erleben dort fast ausschließlich Frauen.

2. These

Im Kindergarten haben es die Jungen und Mädchen in der Regel ebenfalls nur mit Frauen zu tun. Auch in der Grundschule gibt es fast nur noch weibliche Lehrkräfte. Die Kinder treten dann über in die Mittelschule, meist aber in weiterführende Schulen wie Realschule oder Gymnasium. Dort sind heute 70 bis 80 Prozent der Lehrkräfte wiederum Frauen.

3. These

Gerade in der Pubertät brauchen die Jungen unbedingt männliche Lehrkräfte, um sich an den erwachsenen Männern orientieren, reiben und messen zu können. Für ihre Entwicklung benötigen Jungen neben dem eigenen Vater, der zudem während des Tages häufig weg von zu Hause ist, weitere männliche Vorbilder bei ihrem Pubertätsprozess.

4. These

Fehlen aber Lehrer-Männer, dann ist die Persönlichkeitsentwicklung der Jungen womöglich blockiert oder sie verläuft ein-

seitig in einem zu weiblichen Werte- und Kommunikationssystem ab. Weibliche Lehrkräfte können diesen Mangel nicht wirklich ausgleichen. Jungen brauchen Männer! Jungen müssen täglich einige Stunden lang „be-vatert“ werden.

5. These

Jungen haben oft eine wildere Energie, die weiblichen Lehrkräften womöglich unangenehm, unangemessen, suspekt oder gar als gefährlich und „schlecht“ erscheint. Jungen aber müssen gerade vor dem Hintergrund des Initiations-Gedankens ihre neue, pubertär erwachte und freigesetzte Initiations-Energie anders und „knalliger“ ausdrücken als Mädchen. Dies ist jedoch nicht „schlecht“, sondern eher natürlich für Jungen. Jungen sind eben anders als Mädchen!

6. These

Daher benötigen gerade Jungen unbedingt geeignete und rechtzeitig durchgeführte Initiationsrituale, durch die sie ihre Kraft, ihren Mut, ja sogar ihr Draufgängertum zeigen und zur Besinnung kommen können. Und sie sehnen sich nach Anerkennung dafür vor allem von Männern. Hierin liegt eine wichtige pädagogische und gesellschaftliche Aufgabe, die bisher überhaupt nicht gesehen wird.

7. These

Fallen solche Übergangsrituale aus, haben viele Jungen ein Problem. Sie sind in ihrer Entwicklung blockiert, zumindest aber gehemmt, weil niemand da ist, der sie in ihrem innersten Wesen annimmt, sie in ihrem Initiations-Bedürfnis versteht, sie da abholt, wo sie gerade sind und sie liebevoll, mit dem nötigen Ernst, aber auch mit Humor durch ihre Pubertät und hinein ins Erwachsensein führt. Hier sehe ich einen Hauptgrund, warum Jungen zum schwachen Geschlecht im heutigen Schulsystem geworden sind.

8. These

„Lehrer-Männer“ könnten und sollten solche Mentoren sein, die den Jungen initiatorische Mutproben ermöglichen, ihnen aber auch Grenzen setzen, wenn diese nötig sind. Männliche Lehrer sind schon von ihrem Beruf her eigentlich dafür prädestiniert. Sie sollten jedoch dazu selbst ausgebildet sein, um das Initiations-Potential der Jugendlichen besser erkennen und wertschätzen zu können.

Hinweise auf meine Bücher

(1) „Schule – Quo Vadis? Plädoyer für eine Pädagogik des Herzens“. ISBN: 978-3-95645-659-6.

(2) „Initiation – Erwachsenwerden in einer unreifen Gesellschaft. Band I: Übergangsrituale“ ISBN: 978-3-86991-406-6.

(3) „Initiation – Erwachsenwerden in einer unreifen Gesellschaft. Band II: Heldenreisen“ ISBN: 978-3-86991-409-1.

Nähere Infos und Buch-Bezug: www.initiation-erwachsenwerden.de

Anmerkungen

¹ siehe den alljährlichen MINT-Frühjahrs- und Herbstreport des BDI.

² vgl. SZ Nr. 45 vom 24.2.2015, S. R 2.

³ SZ Nr. 93 vom 23.4.2015, S. R 15.

⁴ SZ Nr. 93 vom 23.4.2015, S. R 15.



BA

Der Arbeitsmarkt im Jahr 2016**Arbeitsmarkt entwickelt sich weiter positiv bei moderatem Wirtschaftswachstum**

„Der Arbeitsmarkt hat sich 2016 günstig entwickelt: Die Zahl der arbeitslosen Menschen ist erneut gesunken, die Beschäftigung ist vor allem in der ersten Jahreshälfte weiter gestiegen und die Nachfrage der Betriebe nach neuen Mitarbeitern hat sich nochmals kräftig erhöht.“, sagte der Vorstandsvorsitzende der Bundesagentur für Arbeit (BA), FRANK-J. WEISE, heute in Nürnberg anlässlich der monatlichen Pressekonferenz.

- Arbeitslosenzahl im Jahr 2016: 2.691.000
- Arbeitslosenzahl im Vorjahresvergleich: -104.000
- Arbeitslosenquote gegenüber Vorjahr: -0,3 Prozentpunkte auf 6,1 Prozent

Im Jahresdurchschnitt 2016 waren in Deutschland 2.691.000 Menschen arbeitslos gemeldet. Im Vergleich zum Vorjahr waren das 104.000 Menschen weniger.

Die Unterbeschäftigung, die auch Personen in Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik und in kurzfristiger Arbeitsunfähigkeit mitzählt, belief sich 2016 durchschnittlich auf 3.581.000 Personen. Das waren 50.000 weniger als im Vorjahr. Dass die Arbeitslosigkeit im Jahresdurchschnitt stärker abgenommen hat als die Unterbeschäftigung, erklärt sich mit der zunehmenden Entlastung durch arbeitsmarktpolitische Instrumente. Zuwächse verzeichneten insbesondere Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung und die sogenannte Fremdförderung, in der vor allem die Teilnahme an Integrationskursen beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) erfasst werden. Rückgänge gab es bei der Altersteilzeit, deren Förderung Ende 2015 ausgelaufen ist. (...)

Der Bestand gemeldeter Arbeitsstellen lag im Jahresdurchschnitt 2016 bei 655.000. Das waren 87.000 mehr als im Vorjahr. Die meisten Stellenangebote richteten sich 2016 an Arbeitskräfte in den Bereichen Verkehr und Logistik, Verkauf, Metall, Maschinen- und Fahrzeugtechnik sowie Gesundheit.

Der BA-X, ein saisonbereinigter Indikator für die Nachfrage nach Arbeitskräf-

ten in Deutschland, zeichnete sich 2016 durch ein nahezu kontinuierliches Wachstum aus und befindet sich zum Jahresende mit 227 Punkten auf Höchstniveau. (...)

BA 60 vom 03.01.2017

Bringt weiter: Der neue Internetauftritt der Bundesagentur für Arbeit**Zeitgemäße Optik, klare Navigation, großes Informationsangebot: www.arbeitsagentur.de präsentiert sich seit kurzem in einem neuen Design.**

Das Onlineportal der Bundesagentur für Arbeit (BA) bietet allen Bürgern und Kunden der BA zahlreiche Services und Informationen, die auf ihre individuelle Lebenslage abgestimmt sind. Ob man Fragen rund um die Berufswahl hat, Kindergeld beantragen möchte oder einen neuen Job sucht: Über die neuen thematischen Einstiege kommen die Nutzer schnell zum Ziel, egal von welchem Endgerät aus.

Das neue Portal integriert die bestehenden digitalen Services der BA – von der Arbeitsuchend-Meldung über Kursangebote bis hin zur Jobsuche. Fragen rund um das Thema Arbeit werden in einfacher und verständlicher Sprache Schritt für Schritt erklärt. Dazu gibt es Zusatzangebote wie Selbsterkundungs-Tests, bei denen die Nutzer erfahren können, welche beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten zu ihrem Profil passen.

DR. MARKUS SCHMITZ, Generalbevollmächtigter und Chef der IT der Bundesagentur für Arbeit, zeigt sich zufrieden: „Unser alter Internetauftritt war wenig intuitiv und zu sehr von einer Behörde aus gedacht. Das haben wir geändert – und zwar nicht im Alleingang, sondern mit der Hilfe derjenigen, die am besten wissen, worauf es ankommt. Sowohl unsere Kunden als auch unsere Mitarbeiter haben ihre Erfahrungen eingebracht. Das Ergebnis ist ein Portal, das wirklich weiterbringt. Mit dem neuen Onlineauftritt als Bestandteil unserer Digitalen Agenda sind wir einen wichtigen Schritt gegangen. Jetzt gilt es, diese Innovation weiterzutragen und Stück für Stück auszubauen. 2017 werden wir das Portal schrittweise um neue Angebote erweitern.“

BA 61 vom 09.01.2017

Kindergeld: Steuerliche Identifikationsnummer als Voraussetzung**Laufende Kindergeldzahlungen werden auch weiterhin nicht eingestellt. Familienkasse der Bundesagentur für Arbeit (BA) meldet sich bei jedem Kindergeldbezieher, wenn die steuerliche Identifikationsnummer (IdNr) noch nicht vorliegt.**

Seit dem 1. Januar 2016 ist die Identifizierung von Kindergeldberechtigten und Kindern anhand der steuerlichen IdNr gesetzliche Voraussetzung für die Zahlung von Kindergeld. Jeder, der einen Neuantrag auf Kindergeld bei der Familienkasse der BA stellt, trägt dabei seine steuerliche IdNr und die des Kindes in das Antragsformular ein. Auch bei bereits laufenden Kindergeldfällen wird die steuerliche IdNr benötigt. In den weitaus meisten Fällen liegt diese der Familienkasse der BA auch bereits vor.

In den wenigen Fällen eines laufenden Kindergeldbezugs, in denen die steuerliche IdNr noch nicht vorliegt, muss weiterhin niemand befürchten, dass die Zahlung einfach eingestellt wird. Vielmehr wird die Familienkasse der BA in solchen Fällen direkt mit den Kindergeldempfängern Kontakt aufnehmen.

Auch wenn man sich möglicherweise nicht sicher ist, ob die Familienkasse der BA die steuerliche IdNr schon gespeichert hat, kann man davon absehen, allein deswegen bei der Familienkasse der BA anzufragen. Im Bedarfsfall meldet sich die Familienkasse der BA.

Weitere Informationen zum Kindergeld erhalten Sie im Internet unter www.familienkasse.de.

BA 53 vom 02.12.2016

BIBB

Der Osten holt auf**Entwicklung der tariflichen Ausbildungsvergütungen 2016**

Die tariflichen Ausbildungsvergütungen sind 2016 erneut deutlich gestiegen. Jedoch hat sich der Anstieg im Vergleich

zu den Vorjahren insgesamt etwas abgeschwächt. 859 € brutto im Monat verdienten die Auszubildenden durchschnittlich in Westdeutschland. Das bedeutet ein Plus von 3,2 % gegenüber dem Vorjahr. In Ostdeutschland erhöhten sich die tariflichen Ausbildungsvergütungen allerdings um 4,9 % auf durchschnittlich 807 € im Monat. Der Abstand zum westlichen Tarifniveau hat sich im Osten damit verringert: Es wurden nun 94 % (2015: 92 %) der westlichen Vergütungshöhe erreicht. Für das gesamte Bundesgebiet lag der tarifliche Vergütungsdurchschnitt 2016 bei 854 € pro Monat (+ 3,4 %).

Zu diesen Ergebnissen kommt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in der Auswertung der tariflichen Ausbildungsvergütungen für das Jahr 2016. Ermittelt wurden die durchschnittlichen Vergütungen für 181 Berufe in West- und 151 Berufe in Ostdeutschland, wobei auch gesamtdeutsche Durchschnittswerte berechnet wurden. Auf die in die Auswertung einbezogenen Berufe entfielen 89 % aller Ausbildungsverhältnisse. Das BIBB führt die Auswertung der tariflichen Ausbildungsvergütungen seit 1976 jährlich zum Stichtag 1. Oktober durch.

Zwischen den Ausbildungsberufen bestehen erhebliche Unterschiede in der Vergütungshöhe. Besonders hoch lagen 2016 die tariflichen Ausbildungsvergütungen in den Berufen des Bauhauptgewerbes – zum Beispiel Maurer/Maurerin – mit monatlich 1.042 € im Gesamtdurchschnitt. In Westdeutschland fielen sie mit durchschnittlich 1.090 € deutlich höher aus als in Ostdeutschland mit 897 €. Sehr hohe tarifliche Vergütungen wurden beispielsweise auch in den Berufen Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen (einheitlich: 1.028 €), Mechatroniker/Mechatronikerin (gesamt: 1.023 €, West: 1.027 €, Ost: 1.005 €) und Medientechnologe/Medientechnologin Druck (einheitlich: 963 €) gezahlt.

Vergleichsweise niedrig waren die tariflichen Vergütungsdurchschnitte 2016 zum Beispiel in den Berufen Maler und Lackierer/Malerin und Lackiererin (einheitlich: 670 €), Bäcker/Bäckerin (einheitlich: 618 €), Florist/Floristin (einheitlich: 587 €) sowie Schornsteinfeger/Schornsteinfegerin (einheitlich: 495 €).

Aufgrund der guten Wirtschaftslage in Deutschland, vor allem aber auch wegen der weiter wachsenden Schwierigkeiten vieler Betriebe, ihre Ausbildungsplätze zu besetzen, wurden die tariflichen

Ausbildungsvergütungen in den letzten Jahren deutlich angehoben. In Westdeutschland betrugen die jährlichen Steigerungsraten von 2012 bis 2014 jeweils über 4,0 %, gingen dann aber 2015 und 2016 etwas zurück auf unter 4,0 %. Dagegen stiegen in Ostdeutschland die tariflichen Vergütungen bereits seit 2011 durchgängig um über 4,0 % jährlich an.

In Ausbildungsberufen mit großem Bewerbermangel – zum Beispiel im Lebensmittelhandwerk, in der Gastronomie und der Reinigungsbranche – waren 2016 sowohl überdurchschnittliche als auch unterdurchschnittliche Erhöhungen zu beobachten. So nahmen die tariflichen Ausbildungsvergütungen in West- und Ostdeutschland beispielsweise im Beruf „Bäcker/Bäckerin“ mit jeweils 3,0 % nur relativ gering zu. In den Berufen „Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau“ und „Koch/Köchin“ wurden die Vergütungen mit 4,1 % im Westen und 5,6 % im Osten dagegen stärker angehoben. Ein beträchtliches Plus war im Beruf „Fachkraft für Systemgastronomie“ in Ostdeutschland mit 9,0 % zu verzeichnen, in Westdeutschland gab es einen Anstieg um 4,0 %. Im Beruf „Gebäudereiniger/-in“ bewegte sich der Zuwachs in West- und Ostdeutschland mit 3,0 % beziehungsweise 3,5 % dagegen unter dem Durchschnitt.

Zwischen den Ausbildungsbereichen gab es in West- und Ostdeutschland nach wie vor deutliche Unterschiede. Überdurchschnittlich hohe Ausbildungsvergütungen wurden 2016 im Öffentlichen Dienst (einheitlich: 929 €) sowie in Industrie und Handel (gesamt: 921 €, West: 929 €, Ost: 858 €) erreicht. Unter dem Gesamtdurchschnitt lagen die Vergütungen im Bereich der freien Berufe (gesamt: 769 €, West: 770 €, Ost: 745 €), in der Landwirtschaft (gesamt: 731 €, West: 751 €, Ost: 639 €) sowie im Handwerk (gesamt: 714 €, West: 719 €, Ost: 655 €).

Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse sowie die Möglichkeit zum Download von acht Schaubildern finden Sie im Beitrag „Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2016: Geringere Erhöhung im Westen, stärkeres Plus im Osten“ im Internetangebot des BIBB unter »<https://www.bibb.de/ausbildungsverguetungen-2016>. Eine Gesamtübersicht über die für 2016 ermittelten Vergütungsdurchschnitte in den erfassten Berufen ist abrufbar unter »www.bibb.de/ausbildungsverguetung

BIBB 01 vom 05.01.2017

Stabiler Ausbildungsmarkt

Interesse junger Frauen an dualer Berufsausbildung stärken

Ein stabiles Ausbildungsangebot, eine leicht sinkende Nachfrage, erneut mehr unbesetzte Ausbildungsstellen und infolgedessen eine leicht gesunkene Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge – dies sind zentrale Ergebnisse der Analysen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2016. Sie basieren auf der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September sowie auf der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA).

Insgesamt wurden zum Stichtag 563.800 Ausbildungsstellen angeboten. Das Ausbildungsplatzangebot blieb damit im Vergleich zum Vorjahr stabil (+60 beziehungsweise $\pm 0,0$ %). Die Betriebe in Deutschland stellten mit 546.300 etwas mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung als im Vorjahr (+1.400 beziehungsweise +0,3 %), das außerbetriebliche Angebot wurde nochmals zurückgefahren. Die Nachfrage nach Ausbildungsstellen verringerte sich im Vorjahresvergleich leicht um 2.300 auf 600.900 (-0,4 %). Da das Ausbildungsangebot bundesweit stabil blieb, die Nachfrage aber leicht zurückging, verbesserte sich die Ausbildungsmarktlage aus Sicht der Jugendlichen.

Wie bereits in den Vorjahren nahmen jedoch die Schwierigkeiten zu, die Ausbildungsangebote der Betriebe und die Nachfrage der Jugendlichen zusammenzuführen. 2016 blieben insgesamt 43.500 betriebliche Ausbildungsangebote unbesetzt. Dies bedeutet einen Anstieg um 1.900 Ausbildungsplätze beziehungsweise 4,5 % im Vergleich zum Vorjahr. Als Folge der erneut gestiegenen Besetzungsprobleme gelang es trotz des leicht höheren betrieblichen Ausbildungsplatzangebots nicht, mehr Ausbildungsverträge abzuschließen.

So lag die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge 2016 bei 520.300. Dies bedeutet im Vergleich zum Vorjahr einen Rückgang um 1.800 beziehungsweise 0,4 %. Dabei blieb die Zahl der betrieblichen Verträge mit 502.800 nahezu konstant (-500 beziehungsweise -0,1 %). Die Zahl der außerbetrieblichen Verträge sank dagegen um 1.300 beziehungsweise 7,0 % auf 17.600.

Wie bereits im Vorjahr sank 2016 die Zahl der Ausbildungsverträge, die mit

jungen Frauen abgeschlossen wurden, diesmal um 3.500 beziehungsweise 1,7 % auf jetzt nur noch 204.100. Die Zahl der Ausbildungsverträge mit jungen Männern stieg dagegen um 1.700 beziehungsweise 0,5 % auf 316.200.

Damit setzte sich ein Trend fort, der bereits seit längerer Zeit zu beobachten ist. Die Zahl der jungen Frauen, die sich für eine duale Berufsausbildung interessieren, sinkt. Lag sie 2009 noch bei 381.800, fiel sie im Jahr 2016 mit 322.800 um insgesamt 59.000 beziehungsweise 15,5 % niedriger aus. Dagegen blieb das Interesse bei den jungen Männern nahezu unverändert: Den 484.700 registrierten männlichen Ausbildungsinteressenten aus dem Jahr 2009 stehen 480.800 im Jahr 2016 gegenüber (-3.900 beziehungsweise -0,8 %). Das insgesamt niedrigere Interesse junger Frauen an einer dualen Berufsausbildung ist nach Ansicht der BIBB-Forscherinnen und -Forscher unter anderem darauf zurückzuführen, dass viele junge Frauen eine Studienberechtigung erreichen und dann auch studieren beziehungsweise sich für andere vollqualifizierende Ausbildungsgänge entscheiden – zum Beispiel im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen.

Mit Blick auf die Sicherung des Fachkräftenachwuchses und des sinkenden Ausbildungsinteresses junger Frauen betont BIBB-Präsident FRIEDRICH HUBERT ESSER: „Wir benötigen dringend eine Trendumkehr. Dies gelingt, wenn wir es schaffen, das Interesse von Studienberechtigten an einer dualen Berufsausbildung weiter zu steigern und zugleich noch mehr Frauen für gewerblich-technische Berufe zu interessieren.“ Inzwischen fänden zwar schon deutlich mehr Studienberechtigten den Weg in eine duale Berufsausbildung, doch sei ihr Anteil an den neuen Ausbildungsverträgen immer noch steigerungsfähig. Ähnliches gelte für die Bemühungen, mehr junge Frauen für bislang typische Männerberufe zu interessieren. „Auch hier zeichnen sich erste Erfolge für einzelne Berufe ab, mit denen wir uns aber keineswegs zufriedengeben dürfen. Die duale Berufsausbildung, die traditionell nicht nur im Dienstleistungssektor, sondern auch in Handwerk und Industrie verankert ist, muss Motor sein für eine moderne Berufsorientierung, in der traditionelle Geschlechterklischees keine Bedeutung mehr haben.“

Weitere Informationen, Statistiken, Tabellen und Grafiken zur Entwicklung

des Ausbildungsmarktes 2016 finden Sie im Internetangebot des BIBB unter »www.bibb.de/ausbildungsmarkt2016« sowie unter »www.bibb.de/naa309-2016«

BIBB 51 vom 14.12.2016

BMBF

Das Bildungs- und Forschungsjahr 2016 in Zahlen

(...) 3000 Betriebe wurden 2016 im Auftrag des BMBF erstmals dazu befragt, welche Rolle die Digitalisierung für sie in der Ausbildung spielt. Ein Ergebnis: In den kommenden drei Jahren sieht die Mehrzahl der Betriebe bei allen betrieblichen Tätigkeiten einen weiteren Bedeutungszuwachs digitaler Geräte. Entsprechend muss auch die Berufsbildung modifiziert werden. Deshalb fördert das BMBF die Entwicklung einer „Berufsbildung 4.0“ – so werden zum Beispiel Ausbilderinnen und Ausbilder im Einsatz digitaler Medien geschult, überbetriebliche Ausbildungsstätten mit digitaler Infrastruktur wie 3D-Druckern oder Assistenzrobotern ausgestattet und Ausbildungsinhalte daraufhin untersucht, wie sie für die neuen Anforderungen von Digitalisierung und Industrie 4.0 angepasst werden müssen. (...)

Bis zu 10.000 Flüchtlinge sollen mit der im Februar gestarteten Initiative „Wege in Ausbildung für Flüchtlinge“ eine berufliche Perspektive im Handwerk bekommen. Nach der Teilnahme an einem Integrationskurs können junge Flüchtlinge damit bis zu sechs Monate lang erste Einblicke in das Handwerk gewinnen, vertiefen diese dann in einem Berufsorientierungsprogramm und können schließlich in eine Handwerksausbildung vermittelt werden. Das Programm wird vom BMBF gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit und dem Zentralverband des Deutschen Handwerks umgesetzt. (...)

Etwa 40.000 Schulen deutschlandweit sollen mit dem von Bundesbildungsministerin JOHANNA WANKA im Oktober vorgeschlagenen Digitalpakt#D in den nächsten fünf Jahren fit für digitale Bildung gemacht werden. Der Plan: Das BMBF finanziert in Milliardenhöhe die digitale Infrastruktur von der Grund- bis zur Berufsschule, die Länder sorgen für die entsprechenden pädagogischen Konzepte und passen die Lehreraus- und -fortbildung an. Ab Januar

werden das BMBF und die Länder darüber verhandeln. Der Vorschlag eines Digitalpakts gehört zur neuen BMBF-Strategie „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“, mit der das Ministerium die Vermittlung digitaler Kompetenz und das Lernen mit digitalen Medien in verschiedenen Bildungsbereichen voranbringen will. (...)

BMBF 160 vom 29.12.2016

Für eine Berufs- und Studienwahl ohne Klischees

Drei Bundesministerinnen rufen zu vorurteilsfreier und Geschlechterklischees überwindender Berufs- und Studienwahl auf.

Heute ist das neue Web-Portal www.klischee-frei.de online gegangen. Es informiert und unterstützt bei der Berufs- und Studienwahl ohne einschränkende Vorurteile. Im Mittelpunkt stehen dabei allein die Interessen und Fähigkeiten. Das neue Portal bietet gebündelte Informationen und praktische Hinweise für Bildungseinrichtungen, Arbeitgeber und auch Eltern, um eine klischeefreie Berufs- und Studienorientierung aufzubauen.

„Bildung ist der Weg zu mehr Chancengerechtigkeit“, sagte Bundesbildungsministerin JOHANNA WANKA. „Wir müssen es schaffen, dass Rollenklischees endlich abgelegt werden. Darum brauchen wir eine allein an den Interessen und Fähigkeiten der jungen Leute ausgerichtete Unterstützung bei der Berufs- und Studienwahl.“ WANKA hob hervor, dass das Bewusstsein eigener Rollenbilder der Anfang vom Ende stereotyper Leitbilder ist. „Junge Menschen sollen die Möglichkeit bekommen, sich frei und offen für ihren individuellen Berufsweg entscheiden zu können. Ich lade daher alle ein, das neue Portal zu nutzen“, sagte WANKA.

„Alle Berufe sollen Mädchen und Jungen offen stehen. Ein breites Bündnis aus Politik, Wirtschaft, Praxis und Forschung macht sich stark für eine neu ausgerichtete Berufs- und Studienwahl, in der Geschlechterklischees keine Rolle mehr spielen“, sagte Bundesministerin MANUELA SCHWESIG anlässlich des Starts des Web-Portals www.klischee-frei.de im Internetauftritt des Bundesinstituts für Berufsbildung. (...)

BMBF 159 vom 15.12.2016

Basics der Ökonomie

Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung



2. Station

Sind Steuern „Gift für die Wirtschaft und ihren Kreislauf“?

So hört man es immer wieder, landauf, landab. Aber dadurch wird es nicht richtig. Denn: Der Staat gibt umgehend aus, was er einnimmt. Regelmäßig sogar noch ein bisschen mehr. Darauf ist Verlass, auch in Zeiten der Schuldenbremse. Folglich geht dem Wirtschaftskreislauf durch Steuern grundsätzlich keine Kaufkraft verloren. Die Nachfrage wird durch Steuereinnahmen lediglich in Maßen verschoben – weg von privaten hin zu öffentlichen Gütern. In Anbetracht der eklatanten Unterversorgung mit öffentlichen Gütern ist eine solche Umschichtung, für sich genommen, alles andere als ein Drama. Sie ist vielmehr dringend geboten, und zwar aus wirtschaftlichen und sozialen Gründen gleichermaßen – seit Jahrzehnten schon leiden wir unter öffentlicher Armut trotz privaten Reichtums; an den teilweise jämmerlichen Zustand unserer Schulen z. B. haben wir uns schon fast gewöhnt.

Betrachtet man die Steuern im Wirtschaftskreislauf etwas näher, so sind zwei Fälle zu unterscheiden.

Fall 1.

Die Steuern belasten die Geringverdienenden. In diesem Fall sinkt zwar deren Nachfrage nach privaten Gütern (die Unvermögenden wollen zwar noch konsumieren, aber sie können nicht mehr). Jedoch: An die Stelle ihrer ausfallenden, privaten Nachfrage nach privaten Gütern tritt staatliche Nachfrage nach öffentli-



Dr. Axel Stommel, StudDir a.D., war am Oberstufenzentrum Büro-wirtschaft in Berlin tätig und ist Autor vorwiegend wirtschaftspä-dagogischer Bücher und Auf-sätze.

chen Gütern wie z. B. Bildung, Straßennetz, Sicherheit. Unter dem Strich geht dem Wirtschaftskreislauf dadurch kein Cent verloren. Allerdings finanzieren in diesem Fall diejenigen die öffentlichen Güter, die es am wenigsten vermögen.

Fall 2.

Die Steuern belasten die Vermögenden. Deren Nachfrage sinkt nicht, die Vermögenden können und werden immer noch konsumieren, soviel sie wollen: *Steuern berühren lediglich den Stand ihres Vermögens. Sie berühren nicht ihr Leben.* MARTIN WINTERKORN etwa, der Ex-VW-Chef und mit rund 1,5 Millionen Euro Monatsgehalt ein Spitzenverdiener, sowie Erbinnen wie SUSANNE KLATTEN, die Großaktionärin aus der Quandt-Dynastie, werden nicht deshalb auf ein zweites Frühstücksei, ein drittes Auto oder ein viertes Ferienhaus verzichten, weil ihre Steuern erhöht worden sind. Andererseits leisten sie sich kein zusätzliches Ei, Auto oder Haus, wenn ihre Steuern gesenkt werden. Denn sie können zwar noch konsumieren, aber sie wollen nicht mehr. Wie gesagt: Steuern berühren ihr Konto, nicht ihr Leben.

Folglich gilt: Im zweiten Fall erhöht die zusätzliche staatliche Nachfrage die gesamtwirtschaftliche Nachfrage; die „deflatorische Lücke“, der „letzte Grund“ (KARL MARX) aller Schwächen des Wirtschaftskreislaufs, schwindet. Mehr zu dieser hintergründigen Lücke an Station 12. Hier genügt die Feststellung: *Steuern für Vermögende führen Mittel, die dem Wirtschaftskreislauf entzogen waren, dem Wirtschaftskreislauf wieder zu.* Solche Steuern stärken demnach die Konjunktur und die Wirtschaft. Sie sind Medizin für den Wirtschaftskreislauf; mit Hilfe dieser Steuern wird dem Kreislauf gewissermaßen Eigenblut zugeführt.

Solange der Staat auf diese Zufuhr verzichtet, bleibt ihm nur

- entweder die laufende Hinnahme von Kreislaufschwächen in Gestalt von chronischen und periodischen Wirtschaftskrisen (mehr dazu an Station 12) oder
- die Zufuhr von fremdem Blut, sprich: die Kreditaufnahme, also Verschuldung, oder
- die Flucht in ständige Exportüberschüsse oder
- eine Kombination aus alledem: der aktuelle, deutsche Fall.

Gegenüber der Eigenblutzufuhr durch leistungsfähigkeitsgerechte Besteuerung besitzt die zuletzt genannte Operation, die Verschuldung, schwere Nachteile. Zwei seien genannt:

1. Die Mittelzufuhr aus Verschuldung ist nicht nachhaltig. Es muss nämlich laufend wieder Blut abgezapft, sprich: es müssen laufend Werte dem Wirtschaftskreislauf wieder entzogen werden für die Bedienung der aufgenommenen Kredite: Die Schulden von heute sind die Steuern von morgen (bzw. von übermorgen, sofern die Schulden über neue Verschuldung „getilgt“ werden). Dieser Werteabfluss verschärft die deflatorische Lücke, verschärft also genau das Problem wieder, welches durch die Kreditaufnahme entschärft worden war. Zusätzlich sinkt die „Schuldentragfähigkeit“: Die Lösung wird zum Problem. (Die Werte, die dem Wirtschaftskreislauf für die Bedienung der Kredite entzogen werden, finanzieren sich nämlich keineswegs regelmäßig selber über kreditinduzierte staatliche Mehreinnahmen – Staatskredite wirken anders als Unternehmenskredite: mehr dazu an Station 4.)

2. Der Staat begibt sich ohne Not in Abhängigkeit von den Fremdblutspendern, sprich: den Kreditgebern bzw. den „Finanzmärkten“, wie es so schön anonymisierend heißt. Ratingagenturen, obwohl in privatem Eigentum befindlich und diesem verpflichtet, bringen ganze Regierungen reihenweise zu Fall (bislang: die irische, portugiesische, spanische, griechische, slowakische, slowenische, rumänische, belgische, litauische, lettische, zypriotische...). In Italien reichte sogar die bloße Drohung, die staatliche Kreditwürdigkeit werde herabgestuft, um BERLUSCONI von heute auf morgen aus dem Amt zu vertreiben – *es war das gefährdete Tripel-A, nicht Bunga-bunga und die Mafia!* (Dass weite Teile der Bevölkerung zuvor jahrelang gegen diese Karikatur eines Staatsmannes Sturm gelaufen waren, war dagegen von durchschlagender Wirkungslosigkeit geblieben.)

Bedauerlicherweise verzichtet jedoch nicht nur der deutsche Staat permanent darauf, das gute und preiswerte Stärkungsmittel, die leistungsgerechte Besteuerung, einzusetzen. Stattdessen greift er beständig zur teuren, schlechten Wirkstoffkombination, der Verschuldung und dem einseitigen Sparen. Ein Grund dafür lautet: Angesichts der vorherrschenden wirtschafts- und steuerpolitischen Ahnungslosigkeit weitester Wählerkreise sind Sparen & Verschulden für Politiker gleich welcher Couleur schlichtweg einfacher erhältlich als Mehrheiten für die Erhöhung bestimmter Steuern. Von der ständigen Versuchung zu Steuersenkungsversprechen vor Wahlen soll erst gar nicht die Rede sein.

Eine dritte Folge: In Deutschland zum Beispiel sind die Haushaltsnettoeinkommen des obersten Zehntels von 1999 bis 2007 um 14,5 % gestiegen, und zwar nach Steuern. Das unterste Zehntel verlor währenddessen 8,7 %. Im Zuge der Finanzkrise von 2007 ff. hat sich diese Entwicklung sogar noch dramatisch verschärft: Die Reichen werden immer reicher, die Armen immer zahlreicher. Die Bewertungsgewinne der Vermögensbesitzer im Gefolge der seitherigen, ultra-lockeren Geldpolitik etwas sind „spektakulär“ (MARCEL FRATZSCHER); das Vermögen der hiesigen Milliardäre z. B. hat sich seit dem Ausbruch der Finanzkrise verdreifacht (Stand 2015). Gleichzeitig erhalten Durchschnittsverdiener inflationsbereinigt weniger als noch zur Jahrtausendwende. Diese Polarisierung ist im Übrigen keine deutsche Spezialität, sondern weltweit überall dort zu beobachten, wo sich reiche Staaten verschulden. Führend in dieser Entwicklung sind, wie so oft, die USA.

Folglich gilt: Auf seinem Weg in die verschuldete Enthaltsamkeit schürt der verarmte, schlanke Staat die sozialen Spannungen, namentlich die von morgen. Kommenden Generationen vererbt er nämlich nicht nur Rückzahlungs- und Zinsverpflichtungen, also Schulden, sondern auch Rückzahlungs- und Zinsansprüche in exakt derselben Höhe, also Vermögen: Den Schuldenbergen entsprechen centgenau riesige, rechtsverbindlich vereinbarte staatliche Umverteilungsprozesse – von den Steuer- und Gebührenlastträgern zu den vermögenden Staatsanleihe-Zechnern. Nicht nur, dass die Schulden von heute die Steuern von morgen sind. Sondern die Schulden der einen, der Staatsbürger, sind das Vermögen der anderen, der Staatsgläubiger; gesamtwirtschaftlich gilt:

Vermögen = Schulden sowie
Zinsaufwand = Zinsertrag,
gezahlte Zinsen gleich erhaltene Zinsen.

Auch dazu später mehr.

Hier sei lediglich abschließend erwähnt, dass – zumal in Anbetracht der derzeit niedrigen Zinsen – die kumulierte Last der Schuldenberge in den Haushalten der verschiedenen Gebietskörperschaften, Parafisci und Sondervermögen systematisch unterschätzt wird. Für Deutschland wird sie überwiegend mit über zwei Billionen Euro beziffert (Stand 2015).

Für die Dienstbarkeiten, die aus den Schulden erwachsen, gilt dasselbe; sie werden sogar regelmäßig schlicht und einfach übersehen. Der Schuldendienst konfisziert jedoch nicht nur einen großen Teil der staatlichen Einnahmen. Sondern er verhindert naturgemäß zugleich entsprechende Ausgaben, verhindert Investitionen zugunsten der Gesellschaft, darunter vor allem zugunsten ihrer ärmeren Teile, jener Teile, die besonders auf staatliche Leistungen angewiesen sind. Im Ergebnis werden die sozialen Spannungen weiter vorangetrieben.

Steuerfinanzierte staatliche Ausgaben dagegen, die entsprechend der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit bemessen werden, stärken den Wirtschaftskreislauf wie eine Medizin, und zwar regelmäßig ohne die beschriebenen sozio-ökonomischen Nebenwirkungen und Folgen. Außerdem entsprechen sie den Vorgaben des Grundgesetzes (Artikel 20, Absatz 1) sowie entsprechenden Vorschriften in den Verfassungen der Bundesländer. Dabei sind die Privatvermögen in den reichen Ländern, also auch in Deutschland, mindestens dreimal so groß wie die Staatsschulden. Es war übrigens die weltweit führende, privatwirtschaftliche Unternehmensberatungsfirma, die BOSTON CONSULT, die 2013 angesichts eben dieses Größenverhältnisses von mindestens drei zu eins darauf hinwies, dass die gesamten europäischen Staatsschulden mit einer einmaligen, 30-prozentigen Abgabe auf die großen europäischen Privatvermögen auf einen Schlag tilgbar sind.

Fürs Erste genügt es festzuhalten: Eine zügige Tilgung unserer Staatsschulden sowie ein Verzicht auf neuerliche Kreditfinanzierungen der Staatsaufgaben stellen kein quantitatives, kein mengenmäßiges ökonomisches Problem dar. Tilgung und künftige, reine Steuerfinanzierung sind von den Vermögenden sogar regelmäßig ohne Verlust an Lebensqualität zu verkraften.

3. Station

Wenn der Staatshaushalt ein beträchtliches Defizit aufweist, gilt dann die Devise „Sparen, sparen, sparen“?

„Es gibt nur ein Rezept: Sparen, sparen, sparen.“ So stand es in der Bild-Zeitung.

„Belgien hat versprochen, die Neuverschuldung im kommenden Jahr unter die Marke von drei Prozent zu drücken. Dafür muss die Regierung im nächsten Haushalt mehr als elf Milliarden Euro sparen, mithin ein Zehntel des Budgets.“ So meldete es unlängst die Berliner Zeitung.

„Die Wahl besteht zwischen zwei Formen der Verdammnis: Sparen und Rezession oder Zahlungsunfähigkeit und Rezession. Unsere Daten zeigen, dass der Weg mit Sparprogrammen schneller aus der Rezession führt.“ So klingt es aus dem Mund von CARMEN REINHART, der internationalen „Star-Ökonomin“ vom Peterson Institute for International Studies.

Sparen also heißt die Devise!? So hört man es andauernd und überall – kurz und bündig in der Bild-Zeitung, eher beiläufig in einer seriösen Variante, komplizierter und scheinbar tiefgründig aus dem Munde der international höchst angesehenen Konjunkturforscherin. Einnahmeerhöhungen werden nicht einmal mehr diskutiert, geschweige denn ernsthaft in Betracht gezogen. Sie sind heimliches, nicht einmal mehr bemerktes Tabu: Die Alternative entschwindet unter derlei Dauerberieselung allmählich heimlich, still und leise aus dem Reich unserer Sinne. Also Straßen und Brücken verrotten lassen, Schulen und Bildung ebenso.

Es gibt sie aber, die Alternative. Sie lautet: Bei einem Haushaltsdefizit von 3 % wie dem eingangs erwähnten, belgischen werden die Staatseinnahmen entsprechend erhöht. Wir haben also durchaus die Wahl. Was ist wahlentscheidend?

Entscheidend müsste wohl die Frage sein, welcher Weg unsere gemeinsame sozio-ökonomische Entwicklung besser fördert:

- Sparen („Austeritätspolitik“), das heißt staatliche Investitionen zurückstellen bzw. ganz aufgeben (zum Beispiel Bildung und Rechtspflege durch verstärkte Unterfinanzierung noch weiter verkommen lassen, Behinderten die Förderung kürzen und die Inklusion verwehren)? Also dem Wirtschaftskreislauf weitere Mittel entziehen? Obwohl die bereits entstandene, hiesige Investitionslücke vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) schon auf 1 Billion Euro veranschlagt wird?
- Oder die Einnahmen soweit verbessern, dass Bildung und Rechtspflege wieder leistungsfähig werden, Behinderte weiter inkludiert werden, z. B., und gleichzeitig den Wirtschaftskreislauf stärken?

Für die zweite Möglichkeit aber sind nicht „die Steuern“ zu erhöhen, wie es völlig undifferenziert allenthalben heißt, sondern *einzelne, bestimmte Steuern*. Steuern nämlich sind ein äußerst differenziertes Gebilde, die übliche, pauschalisierende Rede von „den Steuern“ signalisiert geradewegs ökonomisches Analphabetentum. Mehr dazu später (Stationen 5 – 8).

Die erwähnten, nachhaltigen Verbesserungen sind nämlich dann möglich, wenn der Staat diejenigen Steuern erhöht, welche die Vermögenden belasten. Denn solche Steuern füllen die deflatorische Nachfragerlücke im System (mehr dazu in Basic Nr. 12), indem sie Mittel, die dem Wirtschaftskreislauf entzogen sind, dem Wirtschaftskreislauf wieder zuführen: „Die Kunst besteht darin, nicht den Konsum der privaten Haushalte, sondern ihre Ersparnisse zu senken und zum Staat umzuverteilen.“ (WERNER KAMPPETER).

Dieses Kunststück ist technisch recht einfach; seine Schwierigkeiten sind politischer Natur. Denn dieses Kunststück ist ohne die Unterstützung einer wirtschaftlich halbwegs aufgeklärten Bevölkerung nicht zu bewältigen. Lehrern an Wirtschaftsschulen kommt hier eine herausragende Bedeutung zu. Politiker nämlich betrachten sich regelmäßig weniger als Treiber. Vielmehr suchen sie mehrheitlich den Weg des geringsten Widerstandes. Daher ist es ihnen in der Regel viel lieber, wenn sie sich vom Willen der jeweils (Laut-)Stärkeren treiben lassen können, mit ihnen übereinstimmen. Ihr diesbezügliches Harmoniebedürfnis jedenfalls ist riesengroß. Die Reichen aber sind die Einflußreichen. Warum sollten sie ihren Einfluss nicht wahrnehmen?

Sobald dem Staat aber das Kunststück der Umverteilung gelingt, leistet er obendrauf noch einen elementaren Beitrag zum sozialen Frieden. Spielraum jedenfalls ist da: „Millionäre könnten 100 Milliarden aufbringen“, verriet unlängst GERT WAGNER als zeitweiliger Direktor des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) in aller Öffentlichkeit. Selbst die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) sowie der Internationale Währungsfonds (IWF) bringen seit jüngster Zeit entsprechende, mahnende Worte zu Gehör. Demgemäß forderte IWF-Chefin CHRISTINE LAGARDE z. B. auf der IWF-Jahrestagung 2016 in Washington die Regierungen der reichen Ländern nachdrücklich auf, „mehr für Arbeitnehmer mit mittleren und unteren Einkommen zu tun“. Speziell Deutschland, so stellte sie fest, müsse „mehr investieren“.

Während man mit der Sparalternative also alles verschlechtert, vor allem die deflatorische Nachfragerücklage vergrößert, erreicht man mit der Einnahmeverbesserung glatt vier Ziele auf einen Streich, nämlich eine Stärkung

- der Zukunftsfähigkeit durch Investitionen in Bildung, Infrastruktur u. a.,
- des Wirtschaftskreislaufs und
- des sozialen Friedens. Zusätzlich
- nimmt man Luft aus dem aufgeblähten Finanzmarkt. Denn die Staatsverschuldungen einerseits und die dank unzureichender Besteuerung übergroßen, anlagesuchenden Vermögen andererseits bilden das Fundament für seinen spekulativen Überbau.

Wir haben die Qual der Wahl!

Um den national begrenzten Horizont kurzzeitig zu verlassen: In Anbetracht der Armut, die rund ein Drittel der Weltbevölkerung erfasst hat, gelingt Entwicklungspolitik sogar nur über eine Erhöhung der öffentlichen Investitionen in Gesund-

heit, Wohnen, Bildung, Infrastruktur und wirtschaftliche Entwicklung. Zu ihrer Finanzierung kommen, von einer Änderung der Handelsbeziehungen abgesehen, außer einer progressiven Besteuerung von Einkommen, Vermögen und Unternehmensgewinnen, Devisen- und Finanztransaktionen lediglich weniger gesittete Mittel in Betracht, als da sind: Enteignung, Raub, Revolten, (Bürger-)Krieg, Migration und Völkerwanderungen, Mord & Totschlag. Wer Letzteres nicht will, muss Ersteres wählen: „Steuern sind der Preis, den wir für eine zivilisierte Gesellschaft zahlen müssen.“ (FRANKLIN D. ROOSEVELT)

Mit *Steuern steuern* lautet daher das Gebot der Stunde: „Kann es sein, dass der Kampf um Steuern – um Verteilung unter den Bedingungen zunehmend schrumpfenden Wachstums zu organisieren – sozusagen die Front der Zukunft ist?“ (MATTHIAS GREFFRATH). Die Frage gibt Anlass, unser Steuersystem selber genauer zu betrachten: siehe dazu die übernächsten Stationen dieser Reihe.

Hier noch zu einem denkbaren Einwand. Er lautet: Zweifellos gibt es überall auch unsinnige, verschwenderische Staatsausgaben – die kann man doch sehr wohl *einsparen*.

Der Einwand ist richtig. Aber er geht an der hier behandelten Frage vorbei. Denn dieses Einsparpotential besteht unabhängig von der Haushaltslage, muss also immer und überall zu heben versucht werden. Die Erfolge werden allerdings niemals vollständig sein. Das erzwingt sowohl die Dynamik der Organisationen als auch die Natur des Menschen. Außerdem beträgt die Misswirtschaft des Staates, soll man dem Bundesrechnungshof glauben, etwa ein Prozent aller öffentlichen Ausgaben. Staatliche Misswirtschaft wird also von der nie von einem Rechnungshof untersuchten Misswirtschaft im Bereich der privaten Unternehmen und Banken mit Sicherheit locker übertroffen.



Fachleute für berufliche Bildung sind im VLW! Bitte gewähren Sie Ihrer Kollegin oder Ihrem Kollegen, falls sie oder er noch nicht VLW-Mitglied ist, Einblick in WIRTSCHAFT & ERZIEHUNG.

Unterrichtsrelevante Rechtsänderungen zum Jahreswechsel 2016/2017

2017

Abstract

Zum Jahreswechsel 2016/2017 gibt es wieder eine Vielzahl von Rechtsänderungen, von denen die folgenden eine besondere unterrichtsrelevante Bedeutung haben:

- Gesetz zur Umsetzung der Änderungen der EU-Amtshilferichtlinie und von weiteren Maßnahmen gegen Gewinnkürzungen und -verlagerungen (Jahressteuergesetz)
- Mindestlohnanpassungsverordnung (MiLoV)
- Bilanzrichtlinie-Umsetzungsgesetz (BilRUG)
- Verordnung zur Änderung der Beitragsbemessungsgrenzen der Kranken- und Rentenversicherung
- Gesetz zur Modernisierung des Besteuerungsverfahrens (kurz: StModernG)
- Gesetz zum Schutz vor Manipulationen an digitalen Grundaufzeichnungen (sog. KassenG)
- Zweites Pflegestärkungsgesetz (PSG II)
- Gesetz zur Änderung des Arbeitnehmerüberlassungsgesetzes und anderer Gesetze (AÜG-Ä)
- Gesetz zur steuerlichen Förderung von Elektromobilität im Straßenverkehr
- Gesetz zur Anpassung der Erbschaft- und Schenkungsteuer an die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts

Sie sind nicht für alle Ausbildungsberufe gleichermaßen wichtig, verdeutlichen aber das Spektrum der möglichen Inhalte, die Lernende von ihren Lehrerinnen und Lehrern abrufen könnten.



Dipl.-Betriebswirt Dipl.-Hdl.
Walter Plinke unterrichtet an der Beruflichen Schule für Wirtschaft und IT (H 7) in Hamburg und ist Vorsitzender des VLW-Landesverbandes Hamburg und Stellvertretender Vorsitzender des DLH-Hamburg.

In diesem Essay werden die Kerninhalte der bedeutendsten Gesetze vorgestellt, die mit Jahresbeginn 2017 curriculare Anpassungen in einigen kaufmännischen Bildungsgängen erforderlich machen. Sie stammen schwerpunktmäßig aus dem Handels- und Steuerrecht, dem Sozialversicherungsrecht und dem Arbeitsrecht.

1 Erhöhung des Kindergeldes und Anhebung der steuerlichen Freibeträge

Das Gesetz zur Umsetzung der Änderungen der EU-Amtshilferichtlinie und von weiteren Maßnahmen gegen Gewinnkürzungen und -verlagerungen wird wegen seiner besonderen Bedeutung für die steuerliche Abfederung der Wirkungen der „kalten Progression“ und der Entlastung von Familien auch als Jahressteuergesetz bezeichnet. Für Arbeitnehmer (mit Kindern) sind insbesondere die Erhöhungen des Kindergeldes und der steuerlichen Freibeträge interessant:

Nach 2015 und 2016 kommt es 2017 und 2018 zur vierten Erhöhung des Kindergeldes in Folge. Rückwirkend zum 01.01.2017 steigt es für das lfd. Jahr und das Jahr 2018 um jeweils 2 €. Damit werden im Jahr 2017 für das erste und zweite Kind jeweils 192 € (2018: 194 €), für das dritte Kind 198 € (2018: 200 €) und für alle weiteren Kinder jeweils 223 € (2018: 225 €) gezahlt (§ 6 BKGG).¹

Außerdem wird der Kinderfreibetrag stufenweise von 4.608 € (im Jahr 2016) auf 4.716 € (2017) und 4.788 € (2018) erhöht (§ 32 Abs. 6 EStG). Unverändert bleibt der Freibetrag für den Betreuungs- und Erziehungs- oder Ausbildungsbedarf (2.640 €).

Der Höchstbetrag für den Kinderzuschlag² steigt mit Jahresbeginn 2017 um monatlich 10 € von 160 € auf 170 € je Kind (§ 6a Abs. 2 BKGG).

Darüber hinaus wurde der Grundfreibetrag³ (§ 32a Abs. 1 Nr. 1 EStG) zum 01.01.2017 von 8.652 € auf 9.000 € angehoben. Im Jahr 2018 erfolgt eine Anpassung um 180 € auf dann 9.000 €.

Folgerichtig erhöhte der Gesetzgeber den steuerfreien Unterhaltsfreibetrag (§ 33a EStG) im gleichen Ausmaß. Er steigt für das Jahr 2017 auf 8.820 € und für 2018 auf 9.000 €.

Anknüpfend an den Zweiten Steuerprogressionsbericht werden in 2017 zum Ausgleich der „kalten Progression“ die übrigen Eckwerte des Einkommensteuertarifs (§ 32a Abs. 1 Nr. 1 EStG) um die von der Bundesregierung erwartete Inflationsrate des Jahres 2016 in Höhe von 0,72 % und in 2018 um die erwartete Inflationsrate des Jahres 2017 (1,57 %) nach rechts verschoben.

2 Mindestlohnanpassungsverordnung (MiLoV)

Der Mindestlohn steigt ab dem 01.10.2017 um 34 Cent auf 8,84 € je Zeitstunde (§ 1 MiLoV).⁴ Arbeitnehmer in der Land- und Forstwirtschaft, dem Gartenbau, der Fleischwirtschaft, in Großwäschereien und in der ostdeutschen Bekleidungsindustrie erhalten ihn erst ab dem 01.01.2018. Bis dahin beträgt ihr gesetzlicher Mindeststundenlohn 8,50 €. Gleiches gilt auch für Zeitungsausträger und Saisonkräfte. Ab dem 01.01.2018 gibt es keine Ausnahmen mehr. Dann müssen alle abhängig Beschäftigten mindestens 8,84 € je Zeitstunde erhalten.

Arbeitgeber von Minijobbern müssen ggf. eine Anpassung der Arbeitsstunden ihrer Arbeitnehmer vornehmen. Denn schon bei 51 Arbeitsstunden pro Monat wird die Schwelle von 450 € p.m. überschritten.

3 Bilanzrichtlinie-Umsetzungsgesetz (BilRUG)

Das bereits am 23.07.2015 in Kraft getretene BilRUG gilt grundsätzlich für alle Abschlüsse des Jahres 2016, ist also erstmalig in der jetzt laufenden Jahresabschlusserstellungssaison in vollem Umfang anzuwenden. Es beinhaltet Änderungen der handelsrechtlichen

- Aufstellungsvorschriften (Klassifizierungsgrößen für Kapitalgesellschaften und gleichgestellte Unternehmen [§§ 267 und 293 HGB], Klarstellungen zu Kleinstkapitalgesellschaften [§ 267a HGB] und Befreiungsvorschriften [§ 264 HGB]),
- Bewertungsvorschriften (Nutzungsdauer der aktivierten selbst geschaffenen immateriellen Vermögensgegenstände des Anlagevermögens und der entgeltlich erworbenen Geschäfts- oder Firmenwerte [§ 253 Abs. 3 Satz 3 HGB], Anschaffungskostenminderungen [§ 255 Abs. 1 Satz 3 HGB]),
- Ausweisvorschriften (Streichung der GuV-Positionen „außerordentliche Erträge“, „außerordentliche Aufwendungen“ und „außerordentliches Ergebnis“, Einfügung der GuV-Position „Ergebnis nach Steuern“ [§ 275 HGB] sowie die Ausweiserleichterungen für Kleinstkapitalgesellschaften [§ 264c Abs. 1 Satz 1 HGB]),
- Anhangvorschriften (Erweiterung der Pflicht-Anhangangaben [§§ 284 Abs. 3, 285 Nr. 3a, 285 Nr. 33, 325 Abs. 1 HGB]; neue Pflichtangaben zum Mezzanine-Kapital [§ 285 Nr. 15a HGB] und zu latenten Steuersalden [§ 285 Nr. 29 und 30 HGB]),
- Offenlegungsvorschriften (Verbot des Einreichens von Jahresabschlüssen ohne Bestätigungsvermerk [§ 325 Abs. 1 HGB] und Offenlegung des Ergebnisverwendungsbeschlusses [§ 325 Abs. 1b HGB]).

Einzelheiten können in der Ausgabe 1/2016 dieser Zeitschrift nachgelesen werden.

4 Änderungen der Rechengrößen in der Sozialversicherung

Die Rechengrößen in der Sozialversicherung haben sich für das Jahr 2017 im Vergleich zum Vorjahr nur in Teilbereichen verändert (s. Abb. 1).

5 Gesetz zur Modernisierung des Besteuerungsverfahrens (StModernG)

Das am 18. Juli 2016 verabschiedete StModernG gilt als die umfangreichste Reform der Abgabenordnung (AO) seit den 1970er Jahren. Wesentliche Ziele dieses Gesetzes sind:

- Steigerung der Wirtschaftlichkeit, Zweckmäßigkeit und Effizienz der Besteuerungsverfahren mithilfe eines erweiterten IT-Einsatzes sowie eines zielgenaueren personellen Ressourceneinsatzes,
- Kodifizierung von rechtsstaatlichen Normen, mit denen die sukzessiv erweiterte IT-Nutzung im Steuervollzug eine Rechtsgrundlage erhält,
- einfachere und schlankere Besteuerungsverfahren durch mehr Serviceorientierung und nutzerfreundlichere Steuervollzugsprozesse,
- Verbesserungen hinsichtlich der Gleichmäßigkeit der Besteuerung,
- zeitgemäße Anpassung steuerlicher Rechtsgrundlagen (vor allem der Abgabenordnung).

Das als Artikelgesetz konstruierte StModernG nimmt Korrekturen in 20 Gesetzen und Verordnungen vor. Unterrichtsrelevant sind insbesondere folgende Neuregelungen:

5.1 Automationsgestützte Veranlagung und Risikomanagementsystem

Zurzeit sind im Durchschnitt etwa 5 bis 7 Prozent aller Steuerfälle sog. „Auto-Fälle“. Sie werden so bezeichnet, weil sie von der Finanzverwaltung vollständig IT-gesteuert abgewickelt werden. Dabei handelt es sich um unkomplizierte Einkommensteuerfälle im Arbeitnehmerbereich. Dieser Anteil soll unter Beachtung der Grundsätze der Verhältnismäßigkeit, Gleichheit, Gesetzmäßigkeit, Wirtschaftlichkeit und Zweckmäßigkeit deutlich vergrößert werden. Dazu schuf die Legislative mithilfe von § 155 Abs. 4 und 5 AO (sie ersetzen den § 155 Abs. 4 AO alt) eine Ermächtigungsgrundlage. Danach können ab dem 01.01.2017 alle Steuerfestsetzungen, Anrechnungen von Abzugsbeträgen und Steuervorauszahlungen vollkommen automationsgestützt ausschließlich auf der Grundlage vorliegender Informationen und Angaben erlassen, aufgehoben oder geändert werden. In diesem Zusammenhang soll auch die elektronisch vorausgefüllte Steuererklärung vorangetrieben werden. Dabei ist geplant, die ELSTER-Formulare automatisch mit den Daten zu befüllen, die den Finanzämtern durch elektronische Mitteilungen Dritter oder aus eigener Erkenntnis bereits bekannt sind.

Überblick zu den wichtigsten unterrichtsrelevanten Werten in der Sozialversicherung 2017

		neue Bundesländer	alte Bundesländer
Arbeitslosenversicherung			
Beitragssatz		3%	
Beitragsbemessungsgrundlage	monatlich	5.700,00 €	6.350,00 €
	jährlich	68.400,00 €	76.200,00 €
Höchstbeitrag für die Arbeitnehmer (1,5 %)	monatlich	85,50 €	95,25 €
Höchstbeitrag für die Arbeitgeber (1,5 %)	monatlich	85,50 €	95,25 €
Gesetzliche Krankenversicherung			
allgemeiner Beitragssatz		14,6%	
durchschnittlicher Zusatzbeitrag (nur für Arbeitnehmer)		1,1%	
Beitragsbemessungsgrundlage	monatlich	4.350,00 €	
	jährlich	52.200,00 €	
Höchstbeitrag für die Arbeitnehmer (7,3% + 1,1%)	monatlich	365,40 €	
Höchstbeitrag für die Arbeitgeber (7,3%)	monatlich	317,55 €	
Jahresarbeitsentgeltgrenze / Versicherungspflichtgrenze	jährlich	57.600,00 €	
	monatlich	4.800,00 €	
ermäßigter Beitragssatz		14%	
Arbeitnehmer, deren Verdienst die Versicherungspflichtgrenze übersteigt, dürfen in die private KV wechseln.			
Gesetzliche Pflegeversicherung			
Beitragssatz		2,55%	
Zusatzbeitrag für kinderlose Arbeitnehmer nach Vollendung des 23. Lebensjahres (ab Geburtsjahrgang 1940)		0,25%	
Beitragsbemessungsgrundlage	monatlich	4.350,00 €	
	jährlich	52.200,00 €	
Höchstbeitrag für die Arbeitgeber (1,175%)	monatlich	55,46 €	
Höchstbeitrag für Arbeitnehmer bis 23 Jahre (1,175%)	monatlich	51,11 €	
Höchstbeitrag für Arbeitnehmer ab 23 Jahre			
... ohne Kind: (2,35% : 2) + 0,25% = 1,425%	monatlich	61,99 €	
... mit Kind(ern): (2,35% : 2 =) 1,175%	monatlich	51,11 €	
Sonderregelung für Sachsen: Arbeitgeber-Anteil 1,675%; Arbeitnehmer-Anteil 1,675% bzw. 1,925%			
Jahresarbeitsentgeltgrenze / Versicherungspflichtgrenze	jährlich	57.600,00 €	
	monatlich	4.800,00 €	
Gesetzliche Rentenversicherung			
Beitragssatz		18,7%	
Beitragsbemessungsgrundlage	monatlich	5.700,00 €	6.350,00 €
	jährlich	68.400,00 €	76.200,00 €
Höchstbeitrag für die Arbeitnehmer (9,35%)	monatlich	532,95 €	593,73 €
Höchstbeitrag für die Arbeitgeber (9,35%)	monatlich	532,95 €	593,73 €

Abb. 1: Überblick zu den wichtigsten unterrichtsrelevanten Sozialversicherungswerten für das Jahr 2017

Dazu zählt z. B. die elektronische Lohnsteuerbescheinigung des Arbeitgebers.

Darüber hinaus wird zur Vereinfachung der Verwaltungsprozesse die bisherige Pflicht zur Belegvorlage in ein Gebot der Belegvorhaltung gewandelt. Steuerpflichtige müssen dann ihre Belege nicht mehr zusammen mit ihren Steuererklärungen einreichen, sondern nur nach ausdrücklicher Aufforderung der Finanzverwaltung. Das muss nicht zwingend in physischer Form geschehen. Zukünftig können die Belege auch eingescannt und als digitale Dokumente (z. B. als PDF-Dateien) übermittelt werden. Insofern erhält die Aufbewahrungspflicht für Arbeitnehmer erneut eine besondere Bedeutung. Denn nach §§ 146 und 147 Abs. 3 AO sind steuerrelevante Belege sechs bzw. 10 Jahre aufzubewahren.

Die vollautomatische Veranlagung ermöglicht der Finanzverwaltung eine Konzentration der personellen Ressourcen auf die wirklich prüfungsbedürftigen Fälle. Dazu wurden im § 88 Abs. 5 AO Regelungen zum Einsatz von sog. Risikomanagementsystemen kodifiziert. Mit ihnen soll bei Vermeidung einer willkürlichen Auswahl von Steuerpflichtigen die gleichmäßige und gesetzmäßige Festsetzung von Steuern und Steuervergütungen sichergestellt werden. In diesem Zusammenhang ermöglicht der Gesetzgeber den obersten Finanzbehörden mithilfe des § 88 Abs. 3 AO die Einführung von merkmalsgleichen Fallgruppen. Für sie können dann im Interesse eines zeitnahen und gleichmäßigen Steuervollzugs schlankere Regelungen zu Art und Umfang der Bearbeitung der Steuererklärungen gelten.

Die IT-gestützte Fallbearbeitung ist durch eine Einzelfallbearbeitung zu ersetzen, wenn Hinweise auf Risikoparameter vorliegen. Sie kann sowohl von einem Amtsträger als auch vom (IT-basierten) Risikomanagementsystem der Finanzverwaltung veranlasst werden (vgl. § 88 Abs. 5 AO).

Darüber hinaus ist eine Einzelfallprüfung immer dann vorzunehmen, wenn der Steuerpflichtige

- in seiner Steuererklärung darauf hinweist, dass er mit seinen Angaben von der Verwaltungsauffassung abgewichen ist,
- die Finanzverwaltung bittet, seine Steuererklärung genauer zu überprüfen,
- im „qualifizierten Freitextfeld“ Angaben einträgt (bspw. mit dem Wunsch, die Steuererklärung händisch zu bearbeiten),
- eine Ermessensentscheidung beantragt, die ggf. Auswirkungen auf die Höhe der Steuerfestsetzung hat.

5.2 Bekanntgabe von Steuerverwaltungsakten und Verwaltungsakten nach dem SGB durch Datenfernübertragung

Steuerverwaltungsakte und solche nach dem Sozialgesetzbuch (SGB X) sowie dem allgemeinen Verfahrensrecht (VwVfG), die nach dem 31.12.2016 erlassen werden, können nach Zustimmung des Betroffenen oder dessen Berater (Bevollmächtigten) von der jeweiligen Behörde zum Datenabruf per Datenfernübertragung bereitgestellt werden. Sie gelten am Tag nach der Benachrichtigung als bekannt gegeben.

Das bedeutet allerdings auch eine Umkehr der Nachweispflicht. Zurzeit müssen die Behörden ggf. noch nachweisen, dass die Adressaten die an sie gerichteten amtlichen Dokumente tatsächlich auch erhalten haben. Können sie das nicht,

sind sie verpflichtet, neue Bescheide (mit neuen Zahlungszielen) an die Betroffenen zu schicken. Mit Jahresbeginn 2017 müssen die Adressaten ggf. nachweisen, dass sie die elektronische Behördenpost nicht erhalten haben.

Die Einwilligung zur Datenfernübertragung kann durch die jeweilige Bezugsperson oder dessen Bevollmächtigten jederzeit widerrufen werden (§§ 122a, 157, 196, 279 und 366 AO, §§ 31a, 37b Abs. 2a SGB X und §§ 35a, 41 Abs. 2a VwVfG).

5.3 Verlängerte Steuererklärungsfristen

Für Besteuerungszeiträume, die nach dem 31. Dezember 2017 beginnen, wird die Frist zur Abgabe von Steuererklärungen um 2 Monate verlängert:

- Steuerpflichtige, die sich bei der Erstellung ihrer Steuererklärungen nicht von einem Steuerberater, Steuerbevollmächtigten, Rechtsanwalt oder Lohnsteuerhilfeverein beraten lassen (nicht beratene Steuerpflichtige), haben dann bis zum 31.07. des Folgejahres Zeit, ihre Steuererklärung abzugeben (§ 149 Abs. 2 AO).
- Für beratene Steuerpflichtige endet dagegen die Abgabefrist erst am 28.02. des Zweitfolgejahres (§ 149 Abs. 3 AO).
- Land- und Forstwirtschaft, die ihren Gewinn nach einem vom Kalenderjahr abweichenden Wirtschaftsjahr ermitteln, müssen ihre Steuererklärung bis zum 31. Juli des zweiten auf den Besteuerungszeitraum folgenden Kalenderjahres der Finanzbehörde vorlegen.

Erstmals kommen die verlängerten Abgabefristen also am 31.07.2018 (für nicht beratene Steuerpflichtige), am 28.02.2019 (für beratene Steuerpflichtige) und am 31.07.2019 (für Land- und Forstwirte mit abweichendem Wirtschaftsjahr) zur Anwendung.

Ausnahmsweise kann die verlängerte Steuererklärungsfrist für beratene Steuerpflichtige von der Finanzverwaltung durch die Aufforderung zur vorzeitigen Abgabe einer Steuererklärung ausgesetzt werden. Möglich ist das auf der Grundlage von § 149 Abs. 3 AO u. a. in folgenden Fällen:

- Per automationsgestützter Zufallsauswahl der Finanzverwaltung wird ein bestimmter Kreis von Steuerpflichtigen zur Abgabe ihrer Steuererklärung innerhalb der nächsten vier Monate aufgefordert.
- Der Steuerpflichtige hat für den vorangegangenen Besteuerungszeitraum keine Steuererklärung abgegeben oder diese verspätet vorgelegt.
- Für den Besteuerungszeitraum wurden Vorauszahlungen außerhalb einer Veranlagung herabgesetzt.
- Das Ergebnis der Veranlagung für den vorangegangenen Veranlagungszeitraum führte zu einer Abschlusszahlung von mindestens 25 % der festgesetzten Steuer oder mehr als 10.000 €.
- Für den Steuerpflichtigen ist eine steuerliche Außenprüfung vorgesehen.
- Ein Betrieb wurde eröffnet oder eingestellt.
- Dem Vorteil der verlängerten Steuererklärungsfristen stehen allerdings zwei wesentliche Nachteile gegenüber:
- Fristverlängerungen sind künftig nur noch in Ausnahmefällen möglich. Der Steuerzahler muss sie schriftlich beim Finanzamt beantragen und begründen. Dabei muss er nach-

weisen, dass er ohne Verschulden verhindert ist oder war, die Steuererklärungsfrist einzuhalten. Gleiches gilt für im Rahmen einer Vorabanforderung angeforderte Steuererklärungen (§ 109 Abs. 2 AO).

- Die steuerberatenden Personen und Vereine müssen die steuerrelevanten Daten ihrer Mandanten bzw. Mitglieder sieben Jahre aufbewahren (§ 93c Abs. 1 Nr. 4 AO).

5.4 Verspätungszuschlag

Die Finanzverwaltung kann für einen Steuerpflichtigen, der seine Steuererklärung nicht oder nicht fristgemäß abgibt, einen Verspätungszuschlag festsetzen – es sei denn, der Erklärungs-pflichtige macht glaubhaft, dass seine Verspätung entschuldbar ist (§152 AO). Diese Kann-Regel wird bei erheblichen Fristüberschreitungen (14 Monate bei nicht-beratenen Steuerpflichtigen und 19 Monate bei beratenen Steuerpflichtigen) zu einer Muss-Regel. Der Verspätungszuschlag für Steuererklärungen, die sich auf ein Kalenderjahr beziehen, beträgt für jeden angefangenen Monat 0,25 Prozent der um die Vorauszahlungen und die anzu-rechnenden Steuerabzugsbeträge verminderten festgesetzten Steuer, mindestens jedoch 25 € für jeden angefangenen Monat der eingetretenen Verspätung (§ 152 Abs. 5 AO).

5.5 Aktivierungswahlrecht für die Verwaltungsgemeinkosten

Das StModernG schafft für die Gewinnermittler nach § 5 EStG (Betriebsvermögensvergleich) die lang ersehnte Rechtssicherheit hinsichtlich der Berücksichtigung der Verwaltungskosten im Rahmen der Berechnung von Herstellungskosten. Die mit dem EStÄR 2012 kodifizierte (allerdings im Jahr 2013 wieder ausgesetzte) Aktivierungspflicht für (a) allgemeine Verwaltungsgemeinkosten (mit Ausnahme von Fremdkapitalzinsen), (b) Aufwendungen für Sozialeinrichtungen und freiwillige Sozialleistungen sowie (c) für die betriebliche Altersversorgung ist in ein Aktivierungswahlrecht umgewandelt worden (§ 6 Abs. 1 Nr. 1b EStG). Es kann allerdings nur übereinstimmend mit dem Wertansatz in der Handelsbilanz in Anspruch genommen werden (§ 255 Abs. 2 Satz 3 HGB).

Folglich sind die in den BMF-Schreiben vom 12.03.2010, 22.06.2010 und 25.03.2013 angeführten Ausführungen zu den Verwaltungsgemeinkosten obsolet. Und die EStR 2012 müssen wieder auf die Altregelung aus dem Jahre 2008 umgestellt werden.

Diese Norm ist nicht nur ein Bekenntnis der Legislative zum Maßgeblichkeitsgrundsatz. Sie trägt darüber hinaus auch zum Bürokratiekostenabbau bei, weil eine detaillierte Kostenaufspaltung im Verwaltungsbereich nicht mehr notwendig ist. Hiervon werden insbesondere kleine und mittelständische Unternehmen profitieren. Für sie und andere Unternehmen entfällt durch die Gesetzesänderung zudem auch ein Stück Rechtsunsicherheit hinsichtlich der Einbeziehung bzw. dem Ausschluss von Kostenkomponenten. Last but not least stand der bis dato von der Finanzverwaltung präferierte Vollkostenansatz im Widerspruch zum Grundsatz der eigentumsschonenden Besteuerung. Bleibt zu hoffen, dass der Gesetzgeber in diesem Sinne weitermacht und demnächst z. B. per BMF-Schrei-

ben eine Klarstellung zur Teilgewinnrealisierung bei (langfris-tigen) Werkverträgen veröffentlicht.

5.6 Nachweis über eine Behinderung

Schwerbehinderte Menschen, die den Behinderten-Pauschbetrag in Anspruch nehmen möchten, müssen den Nachweis ihrer Behinderung nur noch bei erstmaliger Gel-tendmachung des Pauschbetrags oder bei Änderung der Ver-hältnisse zusammen mit der Steuererklärung oder dem Antrag auf Lohnsteuerermäßigung vorgelegen (ansonsten nur auf Anforderung des Finanzamts [§ 65 Abs. 3 EStDV]). Das gilt allerdings nur für Behinderte mit einem Grad der Behinderung (GdB) von weniger als 50, aber mindestens 25, sofern ihnen nach den gesetzlichen Vorschriften Renten oder andere lau-fende Bezüge zustehen. Der Nachweis ist in diesen Fällen mit dem Rentenbescheid oder dem Bescheid über den Bezug von anderen laufenden Bezügen zu erbringen (§ 65 Abs. 1 Nr. 2 Buchstabe b EStDV).

Die Gewährung des Behinderten-Pauschbetrags setzt zudem voraus, dass die für die Feststellung der Behinderung zuständige Stelle ihre Feststellungen zur Behinderung an das für die Besteuerung des Antragstellers zuständige Finanzamt übermittelt hat (§ 65 Abs. 3a AO). Neben den in den §§ 139b und § 93c Abs. 1 AO genannten Daten gehören dazu der (1) Grad der Behinderung, (2) die Feststellung weiterer gesundheit-licher Merkmale [G (erheblich gehbehindert), aG (außerge-wöhnlich gehbehindert), B (ständige Begleitung notwendig), H (hilflos), Bl (blind), Gl (gehörlos)], (3) die Feststellung, dass die Behinderung zu einer dauernden Einbuße der körperlichen Beweglichkeit geführt hat, (4) die Feststellung, dass die Behin-derung auf einer typischen Berufskrankheit beruht und (5) die Einstufung als Schwerstpflegebedürftiger in die Pflegestufe III sowie (6) die Dauer der Gültigkeit der Feststellung (§ 65 Abs. 3a AO).

5.7 Korrekturmöglichkeit bei Rechen- und Schreibfehlern

Bis zum Jahresende 2016 durften die Finanzbehörden nach § 129 Satz 1 AO nur solche Schreib- und Rechenfehler sowie offenbare Unrichtigkeiten korrigieren, die von ihnen selbst beim Erlass des Verwaltungsakts verursacht wurden. Umge-kehrt hatten Steuerpflichtige nach dieser Norm keinen Rechts-ananspruch auf die Korrektur von Schreib- und Rechenfehlern, welche sie bei der Erstellung ihrer Steuererklärungen gemacht haben. Das gilt mit dem Jahresbeginn 2017 nicht mehr. Gemäß dem neu in die AO eingefügten § 173a muss die Finanzverwal-tung Steuerbescheide aufheben oder ändern, die aufgrund der unzutreffenden Mitteilung rechtserheblicher Tatsachen erlas-sen wurden.

Nachträglich vom Steuerpflichtigen reklamierte Erklärungs-fehler wegen einer unrichtigen Tatsachenwürdigung, einem Rechtsirrtum oder einem Rechtsanwendungsfehler sind vom § 173a AO allerdings nicht gedeckt.

Das gilt auch für die Fälle, in denen Steuerpflichtige einen Eintrag in ihre Steuererklärung schlicht vergessen haben. Sie werden nach wie vor im § 173 Abs. 1 AO (nachträglich bekannt

gewordene Tatsachen oder Beweismittel) erfasst und gewähren ein Anrecht auf die Aufhebung oder Änderung der jeweiligen Steuerbescheide.

6 Gesetz zum Schutz vor Manipulationen an digitalen Grundaufzeichnungen (sog. KassenG)

Die IT-basierte buchhalterische Erfassung von Geschäftsvorfällen hat neben vielen Vorteilen auch eine Reihe von Nachteilen. Zu Letzteren zählen insbesondere die Manipulationen von digitalen Grundaufzeichnungen. Buchungen, die in der „black box“ einer Abrechnungssoftware verschwinden und dort nachträglich und nicht dokumentiert storniert, umgebucht sowie mit anderen Werten versehen werden, verursachen nach Schätzung des Bundesrechnungshofes und der Steuergewerkschaft einen jährlichen Steuerschaden in Milliardenhöhe. Im Fokus stehen dabei die Steuerbeträge mit manipulierten Kassen in der Gastronomie, im Einzelhandel, im Apothekengewerbe und anderen Branchen mit hohem Bargeldanteil wie Taxis, Tankstellen und Friseuren. So wurden beispielsweise wiederholt Eingaben von „Trainingskellnern“ als „Übungen“ erfasst und nicht als tatsächliche Einnahmen. Hohe Umsätze pro Gast bzw. Tisch ließen sich softwareseitig per Phantomware oder Zapper mit geringeren Mengen und Preisen als tatsächlich realisiert buchen. Darüber hinaus wurden nicht alle mobilen Datenerfassungs-/Kassengeräte buchhalterisch erfasst. Diese Betrügereien sind selbst von IT-Experten (auch unter Einbeziehung von sog. X- und Z-Bons) nur schwer aufzudecken.

Schon mit Schreiben vom 26.11.2010 hat das BMF Vorgaben für die Aufbewahrung digitaler Unterlagen bei Bargeschäften (sog. Kassenrichtlinie) gemacht und den Unternehmen hinsichtlich der notwendigen Anpassung bezüglich der technischen Anforderungen an Registrierkassen, Fiskaltaxameter und Wegstreckenzähler eine Übergangsfrist bis zum 31.12.2016 eingeräumt. Danach müssen

- die Daten in diesen elektronischen Erfassungsgeräten jederzeit lesbar und maschinell verfügbar sein,
- alle Geschäftsvorfälle einzeln aufgezeichnet und
- die elektronischen Aufzeichnungen zehn Jahre verlustfrei aufbewahrt werden.

Geräte, die diese Anforderungen bauartbedingt nicht erfüllen können, dürfen ab dem 01.01.2017 nicht mehr eingesetzt werden.

Zusätzlich müssen buchführungspflichtige Unternehmen ab dem 01.01.2015 die Grundsätze zur ordnungsmäßigen Führung und Aufbewahrung von Büchern, Aufzeichnungen und Unterlagen in elektronischer Form sowie zum Datenzugriff (GoBD) beachten.

Weil aber die Maßgaben der GoB, der Kassenrichtlinie und der GoBD nicht zur hinreichenden Eindämmung der Manipulation von digitalen Buchungsdaten ausreichen, bestand für die Legislative dringender Handlungsbedarf. Sie verabschiedete deshalb das Gesetz zum Schutz vor Manipulationen an digitalen Grundaufzeichnungen (sog. KassenG). Es stellt hohe technische Anforderungen an elektronische Registrierkassen (also Kassen mit einem oder zwei Drucklaufwerken oder PC-Kassen),

Fiskaltaxameter und Wegstreckenzähler. Dazu zählen insbesondere, dass die (neu angeschafften) Geräte

- die digitalen Grundaufzeichnungen einzeln, vollständig, richtig, zeitgerecht⁵ und geordnet aufzeichnen können (Einzelaufzeichnungspflicht).
- nachträgliche Änderungen digitaler Aufzeichnungen elektronisch protokollieren. Diese Protokollierungen dürfen nicht löscher- oder änderbar sein.
- die digitalen Grundaufzeichnungen mithilfe einer technologieoffenen (vom Bundesamt für Informationstechnik) zertifizierten technischen Sicherheitseinrichtung sichern. Sie müssen aus einem Sicherheitsmodul, einem Speichermedium und einer einheitlichen digitalen Schnittstelle bestehen (§ 146a AO).

Vorhandene und nicht den neuen Anforderungen entsprechende Kassensysteme genießen noch bis zum Jahresende 2019 Bestandsschutz.

Flankierend dazu wird die Steuerkontrolle ausgebaut. Zukünftig sind wie bei der Umsatz- und Lohnsteuer auch (Kassen-)Nachschau statthaft. Mit ihnen sollen zeitnahe Prüfungen der Ordnungsmäßigkeit der Kassenaufzeichnungen und der ordnungsgemäßen **Übernahme der Kassenaufzeichnungen in die Buchführung** ermöglicht werden. Sie können ohne vorherige Ankündigung außerhalb von Außenprüfungen durchgeführt werden (§ 146b AO). Sofern die bei einer Kassen-Nachschau getroffenen Feststellungen hierzu Anlass geben, kann ohne eine zuvor erteilte Prüfungsanordnung gemäß § 196 AO zu einer Außenprüfung nach § 193 AO übergegangen werden. Auf den Übergang zur Außenprüfung ist schriftlich hinzuweisen.

Sofern der Bargeldbestand bei Geschäftsschluss nicht nach den neuen Vorschriften dokumentiert ist, gilt die gesamte Kassenbuchführung als fehlerhaft. Das erlaubt der Finanzverwaltung Zuschätzungen der Umsätze und Gewinne auf der Grundlage von Richtsatzverprobungen. Als Orientierungshilfe dient dabei die vom BMF herausgegebene Sammlung amtlichen Richtsätze für Gewerbetreibende (BStBl I 02, 566). In Ausnahmefällen können sogar grobe Schätzung vorgenommen werden (FG Hamburg EFG 91, 507; BFH BFH/NV 91, 573). Darüber hinaus können Verstöße gegen das KassenG mit einer Geldbuße bis zu 25.000 € geahndet werden (§ 379 Abs. 4 AO).

7 Zweites Pflege-Stärkungsgesetz (PSG II)

Das PSG II verändert das Pflegesystem für Pflegebedürftige, Angehörige und Pflegekräfte grundlegend. Denn es definiert 1. den Pflegebedürftigkeitsbegriff neu, es schafft 2. die Abrechnung der Pflegeleistungen in Minuten ab und ersetzt 3. die vier Pflegegrade durch fünf Pflegestufen und es führt 4. ein weiterentwickeltes, ressourcenorientiertes Begutachtungsinstrument (das sog. Neue Begutachtungsinstrument [NBA]) ein.

Bisher leitete sich die Pflegebedürftigkeit vor allem aus körperlichen Beeinträchtigungen ab. Jetzt werden zur pflegefachlichen Einstufung zusätzlich kognitive und psychische Handicaps berücksichtigt. Pflegebedürftig sind gemäß § 14 Abs. 1, S. 1 SGB XI jene Personen, die wegen gesundheitlicher Beeinträchtigungen ihrer Selbstständigkeit oder ihrer Fähigkeiten Hilfe von anderen benötigen. Die Beeinträchtigungen können

sich auf die folgenden sechs Bereiche (Module) beziehen: (1) auf die Mobilität, (2) die kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten, (3) die Verhaltensweisen und psychische Problemlagen, (4) die Selbstversorgung und (5) auf die Bewältigung von und den selbstständigen Umgang mit krankheits- oder therapiebedingten Anforderungen und Belastungen sowie (6) auf die Gestaltung des Alltagslebens und sozialer Kontakte (§ 14 Abs. 2 SGB XI).

Die Bestimmung des Pflegegrades erfolgt auf Grundlage einer gewichteten Summe von Einzelpunkten, die in Bezug auf die oben genannten Module von einem Gutachter für einen Pflegebedürftigen ermittelt werden. Dabei fließen die zuvor genannten Module in unterschiedlicher Wertigkeit in die Berechnung ein. Beeinträchtigungen im Bereich „Selbstversorgung“ werden mit 40 % des Gesamtergebnisses am höchsten gewichtet. Es folgen die Module „Behandlung/Therapie“ mit einem Gewichtungsfaktor von 20 % und die beiden Kategorien „kognitive und kommunikative Fähigkeiten“ sowie „Verhaltensweisen und psychische Problemlagen“ mit jeweils 15 %. Den geringsten Gewichtungsfaktor (10 %) weist die Legislative dem Modul „Mobilität“ zu (§ 14 Abs. 2 SGB XI). Damit werden psychische und geistige Beeinträchtigungen im Vergleich zum alten Recht stärker gewichtet als körperliche.

Der höchsten Beeinträchtigungsstufe, dem Pflegegrad 5 sind Unterstützungsbedürftige mit *schwersten* Beeinträchtigungen ihrer Selbstständigkeit oder ihrer Fähigkeiten zuzuordnen, die besondere Anforderungen an die pflegerische Versorgung stellen (Punktbereich: 90-100 Punkte). In den darunter liegenden Pflegestufen werden Personen mit *schweren* (Pflegegrad 4: 70 bis unter 90 Punkte), *erheblichen* (Pflegegrad 3: 47,5 bis unter 70 Punkte), *geringen* (Pflegegrad 2: 27 bis unter 47,5 Punkte) oder *keinen* Beeinträchtigungen (Pflegegrad 1: 12,5 bis unter 27 Punkte) erfasst (§ 15 SGB XI).

Die in diesem Zusammenhang zu erstellenden Gutachten des Medizinischen Dienstes der Krankenkassen (bei gesetzlich Versicherten) oder der Medicproof GmbH (bei privat Versicherten) werden den Betroffenen nicht mehr nur auf Antrag, sondern regelhaft zugestellt. Stimmen die Pflegebedürftigen ihnen zu, gelten die dort empfohlenen Leistungen zur Versorgung mit Hilfsmitteln und Pflegehilfsmitteln automatisch als Leistungsantrag. Das Letztentscheidungsrecht über die Einstufung in einen Pflegegrad und der daran gekoppelten Pflegeleistungen hat die Pflegekasse des Antragstellers.

Die individuelle und passgenaue Zuordnung des Einzelnen vom alten zum neuen System wurde automatisch abgewickelt. Ein gesonderter Antrag der Pflegebedürftigen war also ebenso wenig notwendig wie eine erneute Begutachtung durch den Medizinischen Dienst der Krankenkassen (MDK). Kein Pflegebedürftiger erhält 2017 weniger Leistungen als 2016. Gehandicapte mit körperlichen Beeinträchtigungen wurden in den nächsthöheren Pflegegrad übergeleitet. Pflegebedürftige mit erheblichen Defiziten in der Alltagskompetenz wurden dem übernächsten Pflegegrad zugeordnet (§ 140 SGB XI).

Grundlegendes Ziel des Gesetzes ist der primär präventiv ausgerichtete sowie nachhaltig wirkende Erhalt der Fähigkeiten und der Selbstständigkeit von Pflegebedürftigen. Deshalb wurden u. a. die Geldleistungsansprüche von Personen mit geringen Beeinträchtigungen ihrer Selbstständigkeit (Pflegegrad 1) neu ins Gesetz aufgenommen. Sie können sich jetzt z. B. Kosten für in Anspruch genommene Hilfen bis zu maximal 125 €

monatlich erstatten lassen. Und auch notwendige altersgerechte Umbauten ihres Wohnumfeldes werden (mit bis zu 4.500 €) bezuschusst.

Einen tabellarischen Überblick zu den maximalen monatlichen Geld- und Sachleistungen der Pflegeversicherung gem. § 28a SGB XI (Leistungen bei Pflegegrad 1), 36 SGB XI (Pflegesachleistungen), 37 SGB XI (Pflegegeld), 38a SGB XI (ambulant betreute Wohngruppen), 39 SGB XI (häusliche Pflege bei Verhinderung der Pflegeperson), 41 SGB XI (Tages- und Nachtpflege), 42 SGB XI (Kurzzeitpflege) und 43 SGB XI (vollstationäre Pflege) sowie § 45b SGB XI (Entlastungsbetrag) geben die Abb. 2 und 3:

Pflegegrad Leistungen	1	2	3	4	5
Geldleistungen ambulant	125 €* ¹	316 €	545 €	728 €	901 €
Sachleistung ambulant		689 €	1.298 €	1.612 €	1.995 €
Leistungsbetrag stationär	125 €	770 €	1.262 €	1.775 €	2.005 €

* Erstattung der Betreuungs- und Entlastungsleistungen

Abb. 2: Maximale monatliche Geld- und Sachleistungen der Pflegeversicherung⁶

Auch aus dem neuen Pflegebedürftigkeitsbegriff lässt sich kein Rechtsanspruch auf eine Vollabsicherung des Pflegerisikos durch die Leistungen der sozialen Pflegeversicherung ableiten. Die Höhe der Versicherungsleistungen ist gemäß SGB XI auf festgesetzte Höchstbeträge begrenzt (Teilleistungssystem). Bei nachweislich finanzieller Bedürftigkeit übernehmen die Träger der kommunalen Sozialhilfe die Kosten für notwendige Pflegeleistungen sowie Unterkunft und Verpflegung. Zur Unterstützung der kommunalen Ebene hat die Bundesregierung Ende Oktober 2016 das PSG III auf den Weg gebracht.

Pflegegrad Leistungen	1	2	3	4	5
Teilstationäre Leistungen der Tages-/Nachtpflege	125 €* ¹	689 €	1.298 €	1.612 €	1.995 €
Leistungen bei vollstationärer Pflege	125 €* ¹	770 €	1.262 €	1.775 €	2.005 €

* Entlastungsbetrag bzw. Zuschuss

Abb. 3: Geldleistungen für ausgewählte Leistungen der Pflegeversicherung⁷

Verbesserungen enthält das PSG II auch für Angehörige, die ihre unterstützungsbedürftigen Verwandten pflegen. Neben einem eigenen Beratungsanspruch durch feste, von der Pflegekasse zu benennende Ansprechpartner haben sie haben jetzt auch einen Rechtsanspruch auf eine sechswöchige Pflegevertretung pro Jahr (vorher vier Wochen). Darüber hinaus zahlt die Pflegeversicherung ihre Rentenversicherungsbeiträge, sofern sie einen oder mehrere Pflegebedürftige mit Pflegegrad 2 bis 5 mindestens zehn Stunden wöchentlich, verteilt auf mindestens zwei Tage, zu Hause pflegen. Die Höhe der Rentenversicherungsbeiträge steigt mit zunehmender Pflegebedürftigkeit (§ 44 SGB XI). Außerdem übernimmt die Pflegeversicherung ihre Beiträge zur Arbeitslosenversicherung, wenn sie zwecks Pflege ihrer Angehörigen eine berufliche Auszeit einlegen.

Zur Finanzierung dieser Maßnahmen wird der Beitragssatz der Pflegeversicherung in zwei Schritten um insgesamt 0,5 Bei-

tragssatzpunkte erhht. Dadurch steigt das beitragsfinanzierte Volumen der Pflegeversicherung dauerhaft um rund fnf Milliarden Euro.

8 Gesetz zur Änderung des Arbeitnehmerüberlassungsgesetzes und anderer Gesetze

Mit diesem Gesetz, das am 01. April 2017 in Kraft tritt, möchte der Gesetzgeber

- den Einsatz von Leiharbeitnehmern auf ihre Kernfunktion (temporäres und punktuell Engagement) reduzieren,
- den „Equal-Pay-Grundsatz“ gewährleisten,
- den Missbrauch von Werkvertragsgestaltungen und verdeckter Arbeitnehmerüberlassung verhindern,
- die Arbeit der Betriebsräte im Entleiherbetrieb erleichtern und zugleich
- den Status von Leiharbeitnehmern stärken.

Das soll insbesondere mit folgenden Gesetzesinhalten geschehen:

8.1 Offenlegungsgebot und Informationspflicht

Gemäß § 1 Absatz 1 S. 5 und 6 AÜG sind Leiharbeitgeber ab dem 01. April 2017 verpflichtet, dem Entleiher schon vor Überlassungsbeginn die Namen der Leiharbeitnehmer zu nennen. Außerdem sind die Betriebsräte über den Einsatz von Leiharbeitnehmern und Werkauftragsnehmern zu unterrichten (§ 80 Absatz 2 und § 92 Absatz 1 Satz 1 BetrVG). Damit sollen Scheinwerkverträge, Kettenverleihe und verdeckte Arbeitnehmerüberlassungen verhindert werden. Ein Verstoß gegen das Offenlegungsgebot und die Informationspflicht gilt als Ordnungswidrigkeit und kann mit einer Geldbuße von bis zu 30.000 € geahndet werden (§ 16 Abs. 2 S. 1 AÜG).

8.2 Verbot des Kettenverleihs

Die Arbeitnehmerüberlassung ist de lege ferenda nur noch dann zulässig, wenn zwischen dem Leiharbeitnehmer und dem Verleiher ein Arbeitsverhältnis besteht (§ 1 Abs. 1 S. 3 AÜG). Der Kettenverleih, also die Verleihung eines Leiharbeitnehmers an andere Leiharbeitgeber, ist demnach verboten. Normabweichende arbeitsvertragliche Regelungen können mit bis zu 30.000 € geahndet werden (§ 16 Abs. 2 S. 1 AÜG).

8.3 Überlassungshöchstdauer von 18 Monaten

Mit dem § 1 Abs.1 AÜG wird eine arbeitnehmerbezogene Überlassungshöchstdauer eingeführt. Danach darf ein Verleiher denselben Leiharbeitnehmer nicht länger als 18 aufeinander folgende Monate an denselben Entleiher verleihen. Das gilt auch in den Fällen, in denen derselbe Arbeitnehmer nach 18 Monaten bei demselben Einsatzunternehmen in einem anderen Arbeitsbereich weiterbeschäftigt werden soll. Vorherige

Überlassungen durch denselben oder einen anderen Verleiher sind vollständig anzurechnen, sofern zwischen den Arbeitseinsätzen jeweils nicht mehr als 3 Monate liegen.

In Tarifverträgen sowie Betriebs- und Dienstvereinbarungen können abweichende Regelungen vereinbart werden. Enthalten Tarifverträge eine Öffnungsklausel, können auch nicht tarifgebundene Unternehmen die dort fixierte Überlassungshöchstdauer übernehmen – allerdings nur längstens bis zu 24 Monaten.

8.4 Equal Pay und Equal Treatment

Neu aufgenommen wurde im AÜG auch die Verpflichtung der Arbeitgeber, die Leiharbeitnehmer sowie ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Stammbesellschaft sowohl hinsichtlich der Arbeitsbedingungen als auch hinsichtlich des Arbeitsentgelts gleich zu behandeln (§ 8 Abs. 1 AÜG). Den Leiharbeitnehmern ist spätestens nach 9 Monaten ein gleichhohes Arbeitsentgelt wie Mitgliedern der Stammbesellschaft zu bezahlen (§ 8 Abs. 4 AÜG). Ausgehend vom Inkrafttreten des Gesetzes am 01.04.2017 entstehen die Ansprüche auf Equal Pay frühestens ab dem 01.01.2018.

Die Regelfrist von 9 Monaten kann sich auf 15 Monate verlängern, wenn für die jeweiligen Arbeitsverhältnisse (Branchen-) Zuschlagstarifverträge bestehen, nach denen Leiharbeitnehmer stufenweise das tarifvertraglich bestimmte Arbeitsentgelt vergleichbarer Arbeitnehmer in der Einsatzbranche erhalten. Diese abgestufte Entgeltanpassung muss spätestens nach einer Einarbeitungszeit von längstens 6 Wochen beginnen.

8.5 Verbot des Einsatzes von Leiharbeitnehmern im Arbeitskampf

Grundsätzlich dürfen Leiharbeitnehmer nicht als Streikbrecher eingesetzt werden – selbst dann nicht, wenn die Leiharbeitnehmer dem geplanten Arbeitseinsatz zustimmen (§ 11 Abs. 5 AÜG). Verstöße können mit einer Geldbuße in Höhe von bis zu 500.000 € geahndet werden (§ 16 Abs. 2 S. 1 AÜG).

Der Einsatz von Leiharbeitnehmer während eines Streiks ist nur dann statthaft, wenn der Entleiher sicher sein kann, dass die Leiharbeitnehmer keine Tätigkeiten von streikenden Kolleginnen und Kollegen der Stammbesellschaft oder von streikenden Leiharbeitnehmern übernehmen (§ 11 Abs. 5 AÜG).

Im Übrigen sind Leiharbeitnehmer nicht verpflichtet bei einem Entleiher zu arbeiten, der durch einen Arbeitskampf unmittelbar betroffen ist. Der Entleiher muss den Leiharbeitnehmer auf dieses Recht ausdrücklich hinweisen.

9 Gesetz zur steuerlichen Förderung von Elektromobilität im Straßenverkehr

Elektrofahrzeuge, Brennstoffzellenfahrzeuge und S-Pedelecs⁸, die erstmalig in der Zeit vom 18.05.2011 bis zum 31.12.2020 zugelassen wurden bzw. zugelassen werden, sind – ausgehend vom Zulassungstag – 10 Jahre von der Kfz-Steuer befreit (§ 3d Abs. 1 Satz 2 KraftStG). Diese Steuervorteile gelten auch für Fahrzeuge, die im o.g. Zeitraum nachträglich zu technisch ange-

messen und verkehrsrechtlich genehmigten Elektrofahrzeugen umgerüstet wurden bzw. werden.

Grundsätzlich steuerfrei ist außerdem das Aufladen privater Elektro- oder Hybridelektrofahrzeuge im Betrieb des Arbeitgebers und die dazu notwendige zeitweilige Nutzung betrieblicher Ladevorrichtungen, was bislang als geldwerter Vorteil versteuert werden musste (§ 3 Nummer 46 EStG). Alternativ dazu kann der Arbeitgeber die geldwerten Vorteile aus der unentgeltlichen oder verbilligten Übereignung einer Ladevorrichtung sowie für Zuschüsse zu den Aufwendungen des Arbeitnehmers für den Erwerb und für die Nutzung einer Ladevorrichtung als geldwerter Vorteil pauschal mit 25 % Lohnsteuer besteuern (§ 40 Absatz 2 Satz 1 Nummer 6 EStG).

10 Erbschaft- und Schenkungsteuer

Mit dem am 04.11.2016 verabschiedeten „Gesetz zur Anpassung des Erbschaftsteuer- und Schenkungsteuergesetzes an die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts“ erfüllt die Legislative Vorgaben des Bundesverfassungsgerichts und strebt zugleich den Erhalt von Arbeitsplätzen sowie Planungssicherheit für Unternehmen an. Die Reform wirkt rückwirkend zum 01.07.2016 und zielt im Kern auf den Abbau von Steuerprivilegien für Firmenerben.

Sie werden auch künftig von der Erbschaft- und Schenkungssteuer verschont, wenn das **übertragene und nicht begünstigte** Betriebsvermögen nicht mehr als 26 Mio. € beträgt, sie das Unternehmen lange genug fortführen und dabei Arbeitsplätze erhalten. Dabei ist wie bisher zwischen der Regelverschonung und der Optionsverschonung zu unterscheiden.

Entscheidet sich ein Erbe oder Beschenkter für die Regelverschonung, bleibt das begünstigte Betriebsvermögen⁹ zu 85 % steuerfrei, wenn das Vermögen des Unternehmens nicht zu mehr als 50 % aus (nicht betriebsnotwendigem) Verwaltungsvermögen¹⁰ besteht. Die verbleibenden 15 % werden um einen gleitenden Abzugsbetrag von höchstens 150.000 € gemindert. Übersteigt der Wert des nach Anwendung des Verschonungsabschlags verbleibenden Vermögens den Betrag von 150.000 €, verringert sich der Abzugsbetrag von 150.000 € um 50 % des übersteigenden Betrags. Der vollständige Verbrauch des Abzugsbetrags tritt für das übertragene Vermögen insgesamt ein. Dies gilt unabhängig davon, in welcher Höhe er sich bei der Steuerfestsetzung tatsächlich ausgewirkt hat.

Voraussetzung für die Regelverschonung (85 %) ist, dass der Erwerber das begünstigte Vermögen über einen Zeitraum von mindestens 5 Jahren fortführt. Außerdem muss der Erwerber eines Betriebes von mehr als 15 Beschäftigten¹¹ nachweisen, dass die von ihm gezahlte Lohnsumme innerhalb von 5 Jahren

Verschonungskonzept für begünstigtes Betriebsvermögen bis 26 Mio. Euro		
	Regelverschonung	Optionsverschonung
Verschonungsabschlag	85%	100%
Sofortbesteuerungsanteil	15%	0%
Folgevoraussetzungen:		
• Halte-/Lohnsummenfrist	5 Jahre	7 Jahre
• Lohnsumme	400%	700%
» Ausnahmen	Ausgangslohnsumme 0 Euro oder Betrieb mit ≤ 5 Beschäftigten	
» 6 bis 10 Beschäftigte	250% der Ausgangslohnsumme	500% der Ausgangslohnsumme
» 11 bis 15 Beschäftigte	300% der Ausgangslohnsumme	565% der Ausgangslohnsumme
» mehr als 15 Beschäftigte	400% der Ausgangslohnsumme	700% der Ausgangslohnsumme
• Nachversteuerung bei Nichteinhaltung	zeitanteilig	
• Verwaltungsvermögen	unter 90 %	bis zu 20 %

Abb. 4: Überblick zum Verschonungskonzept für begünstigtes Betriebsvermögen bis 26 Mio. €¹²

nach dem Erwerb insgesamt 400 % der Ausgangslohnsumme nicht unterschreitet (Mindestlohnsumme). Wird eine der beiden Verschonungsvoraussetzungen nicht erfüllt, entfällt die Steuerbefreiung anteilig.

Alternativ dazu kann ein Erwerber den schriftlichen Antrag stellen, das begünstigte Vermögen zu 100 % von der Erbschaft- und Schenkungsteuer freizustellen (Optionsverschonung). In diesem Fall muss er eine Behaltensfrist von 7 Jahren einhalten und der Finanzverwaltung nachweisen, dass die Mindestlohnsumme von 700 % in dieser Zeit nicht unterschritten wurde.

Nach altem Recht galt für Betriebe mit bis zu 20 Beschäftigten die Lohnsummenregel nicht. Diese Prüfschwelle wurde im neuen Gesetz auf maximal 5 Beschäftigte reduziert. Zugleich wurde die Lohnsummenregel nach der Mitarbeiterzahl gestaffelt:

- Im Fall der Regelverschonung dürfen Betriebe mit 6 bis 10 Beschäftigten die Lohnsumme von 250 % der Ausgangslohnsumme innerhalb des 5-Jahreszeitraumes nicht unterschreiten. Für die Optionsverschonung steigt die Lohnsumme auf 500 % innerhalb von 7 Jahren.
- Für übertragene Betriebe mit 11 bis 15 Beschäftigten gelten die Mindestlohnsummen von 300 % (Regelverschonung) und 565 % (Optionsverschonung).

In der Abb. 4 wird das neue Verschonungskonzept für begünstigtes Betriebsvermögen bis maximal 26 Mio. € übersichtlich dargestellt:

Übersteigt der Wert des begünstigten betrieblichen Vermögens die 26 Mio. €-Marke, kann der Erbe oder Beschenkte zwischen einer Verschonungsbedarfsprüfung oder einem abschmelzenden Verschonungsabschlag optieren.

Entscheidet er sich für die Verschonungsbedarfsprüfung, muss er nachweisen, dass es ihm nicht möglich ist, die Erbschafts- oder Schenkungsteuer aus seinem verfügbaren Vermögen¹³ zu begleichen. Reicht es nur teilweise aus, wird der überschießende Teil der Steuer erlassen.

Beim Abschmelzmodell sinkt der Prozentsatz des Verschonungsabschlags – ausgehend von den Verschonungsabschlägen, die für Vermögen unterhalb von 26 Mio. € gelten – in 750.000 €-Schritten um jeweils 1 % bis zu einem begünstigten Vermögen von maximal 90 Mio. €. Danach entfällt der Verschonungsabschlag, sodass das begünstigte Vermögen voll versteuert wird.

Anmerkungen

¹ Ein Ehepaar mit zwei Kindern und einem monatlichen Bruttoeinkommen von insgesamt 4.500 € kann aufgrund der Rechtsänderungen von einem Einkommenszuwachs von 155 € netto p.a. ausgehen. Alleinerziehende profitieren zwischen 24 € und 144 € jährlich.

- ² Eltern, die mit ihrem Einkommen (maximal 600 € brutto bei Alleinerziehenden und höchstens 900 € brutto bei Paaren) zwar ihren eigenen Bedarf, nicht jedoch den ihres Kindes/ihrer Kinder decken können, haben bei Erfüllung der im Bundeskindergeldgesetz genannten Voraussetzungen einen Anspruch auf einen Kinderzuschlag (§ 6a Abs. 1 BKGG).
- ³ Der Grundfreibetrag soll das Existenzminimum steuerfrei stellen.
- ⁴ Mindestlöhne gelten nicht für Auszubildende und für Praktikanten während eines die Berufs- oder Hochschulausbildung begleitenden, maximal dreimonatigen Praktikums oder während eines Pflichtpraktikums sowie für Langzeitarbeitslose. Letztere erhalten ihren gesetzlichen Mindestlohnanspruch erst sechs Monate nach der Beschäftigungsaufnahme.
- ⁵ Kasseneinnahmen und Kassenausgaben sind gemäß § 16 Abs. 1 AO täglich aufzuzeichnen.
- ⁶ Alle Leistungen zum Nachschlagen, S. 7; Publikation des Bundesministeriums für Gesundheit zu den Pflegestärkungsgesetzen, abrufbar als PDF-Datei unter www.wir-stärken-die-pflege.de
- ⁷ Alle Leistungen zum Nachschlagen, S. 16, 17 und 19; Publikation des Bundesministeriums für Gesundheit zu den Pflegestärkungsgesetzen, abrufbar als PDF-Datei unter www.wir-stärken-die-pflege.de
- ⁸ S-Pedelecs sind zulassungspflichtige Elektrofahräder, die ihre Motorunterstützung nicht schon bei 25 km/h abschalten, sondern erst bei einer Geschwindigkeit von 45 km/h. Die maximal erlaubte Nenn-Dauerleistung der Motoren beträgt 500 Watt. Juristisch gesehen sind sie (wie E-Bikes) keine Fahrräder, sondern Kleinkrafträder, die mit Versicherungskennzeichen auszustatten sind. Fahrer von S-Pedelecs benötigen einen Führerschein der Klasse AM. Für sie gilt zudem eine Helmpflicht. Sie dürfen nicht auf Radwegen fahren und keine Kindersitze und Anhänger mit sich führen.
- ⁹ Nach § 13 b ErbStG gehören zum begünstigungsfähigen Vermögen im Wesentlichen (a) der inländische Wirtschaftsteil des land- und forstwirtschaftlichen Vermögens, (b) das inländische Betriebsvermögen eines Gewerbebetriebs und (c) Beteiligungen.
- ¹⁰ Zum Verwaltungsvermögen zählen gemäß § 13b ErbStG (a) Dritten zur Nutzung überlassene Grundstücke, Grundstücksteile sowie grundstücksgleiche Rechte und Bauten, (b) Anteile an Kapitalgesellschaften, (c) Kunstgegenstände, Kunstsammlungen, wissenschaftliche Sammlungen, Bibliotheken und Archive, Münzen, Edelmetalle und Edelsteine, Briefmarkensammlungen, Oldtimer, Yachten, Segelflugzeuge sowie sonstige typischerweise der privaten Lebensführung dienende Gegenstände, wenn der Handel mit diesen Gegenständen, deren Herstellung oder Verarbeitung oder die entgeltliche Nutzungsüberlassung an Dritte nicht der Hauptzweck des Betriebs ist, (d) Wertpapiere sowie vergleichbare Forderungen und (e) der gemeine Wert des nach Abzug des gemeinen Werts der Schulden verbleibenden Bestands an Zahlungsmitteln, Geschäftsguthaben, Geldforderungen und anderen Forderungen (Finanzmittel), soweit er 15 Prozent des anzusetzenden Werts des Betriebsvermögens des Betriebs oder der Gesellschaft übersteigt.
- ¹¹ Bei der Ermittlung der Beschäftigtenzahl und der Lohnsumme werden Auszubildende, Arbeitnehmer in Mutterschutz und Elternzeit sowie Langzeiterkrankte und Saisonarbeiter nicht mitgerechnet.
- ¹² Vom Verfasser dieses Essays leicht modifizierte Darstellung der IHK Schwaben (https://www.schwaben.ihk.de/produktmarken/Beratung_und_Dienstleistung/recht_und_steuern/Steuerrecht/Erbschafts_und_Schenkungssteuer/Erbschaft_und_Schenkungssteuer/547774; letzter Zugriff am 22.12.2016).
- ¹³ Das verfügbare Vermögen ist die Summe aus 50 % des bereits vorhandenen Vermögens und dem mit der Erbschaft oder Schenkung erhaltenen nicht begünstigten Vermögen (§ 28a ErbStG).



Kaufmännische Bildung: Gemeinsam sind wir stark!

Förderung der Kompetenz zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion bei angehenden Lehrkräften im kaufmännisch-verwaltenden Bereich: Implementierung eines innovativen Lehr-Lernortverbundes



Dr. Roland Happ ist wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik von Prof. Olga Zlatkin-Troitschanskaia am Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften der Johannes Gutenberg-Universität.



Prof. **Olga Zlatkin-Troitschanskaia** ist seit 2006 Lehrstuhlinhaberin für Wirtschaftspädagogik am Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.



StR **Sven Bermel** ist Lehrer an der Berufsbildenden Schule Wirtschaft in Bad Kreuznach mit den Fächern Betriebswirtschaftslehre und Sozialkunde.

Bei der Weiterentwicklung des beruflichen Schulwesens kommt der Lehrerbildung ein besonderer Stellenwert zu. Im Zuge der Bologna-Reform wurde die erste Phase der Lehrerbildung an den Hochschulen reformiert (Umstellung von Diplom- auf Bachelor-Masterstudiengänge). Die Wirkung variierender Studiengangsgestaltungen auf die Entwicklung der Handlungskompetenz der angehenden Lehrkräfte im kaufmännisch-verwaltenden Bereich ist wenig erforscht. Insbesondere das Ursache-Wirkungs-Gefüge der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen (Hochschule-Studienseminare-Schulen) findet wenig Berücksichtigung. Im Rahmen des Projektes ILLEV wurde ein Reformansatz zur Verknüpfung theoretischer und praktischer Ausbildungsphasen in der akademischen Lehrerbildung bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik entwickelt. Durch die Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen (Hochschule, Schule und Studienseminar) findet eine systematische Verzahnung über alle strukturellen Ebenen hinweg statt. Durch die strukturellen Maßnahmen soll die Kompetenz zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion der angehenden Lehrkräfte gefördert werden. In dem Beitrag werden qualitativ-vergleichende Analysen vorgestellt, in denen BA/MA-Studierenden als Interventionsgruppe und Diplomstudierenden als Kontrollgruppe (ohne den Lehr-Lernortverbund) betrachtet werden.

1 Ausgangslage

Obgleich die Kompetenzentwicklung von Lehrern¹ inzwischen ein breit gelagertes Forschungsfeld umfasst, sind die Fragen nach den Effekten der Lehrerausbildung auf die Genese und Ausprägung der Lehrerkompetenz empirisch bislang nur in Ansätzen erforscht. Gerade vor dem Hintergrund der Umstrukturierungen im Rahmen der Bologna-Reform hin zu konsekutiven BA- und MA-Lehrerausbildungsprogrammen gewinnt dieses Forschungsdefizit eine besondere Brisanz. Im Zuge dieser Umgestaltungen wurden u. a. Strukturen zur Förderung der fachdidaktischen sowie studienpraktischen Ausbildung der angehenden Lehrkräfte implementiert (s. z. B. KÖNIG ET AL. 2014). Sowohl zu den Effekten der neuen BA/MA-Lehrerausbildungsprogrammen als auch zu den Effekten der traditionellen eher stark fachwissenschaftlich orientierten Lehrerausbildungsmodellen liegen bislang für angehende Lehrkräfte in der Fachdomäne Wirtschaft wenige empirische Studien vor (HAPP/ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2014).

Im Zuge der Diskussionen rund um die Lehrerverberufung steht nach wie vor das Lehramtsstudium im Blickpunkt. Aus Studien lässt sich entnehmen, dass seitens der angehenden Lehrkräfte, gerade auch rückblickend nach dem Durchlaufen des Vorbereitungsdienstes, oft die starke (qualitativ hochwertige) fachwissenschaftliche Ausbildung betont, zugleich aber die defizitäre fachdidaktische sowie studienpraktische Vorbereitung in der universitären Ausbildung beklagt wurde. Ausgehend von dieser Kritik am traditionellen System der Lehrerausbildung in Deutschland wurde im Zuge der strukturellen Veränderungen im Rahmen des Forschungsprojektes ILLEV² versucht, über die Implementierung eines innovativen Lehr-Lernortverbundes die fachdidaktische und studienpraktische Ausbildung der Studierenden systematisch zu fördern.

Zur Erfassung der Effekte im Rahmen des Lehr-Lernortverbundes wurden unterschiedliche Aspekte der fachbezogenen Handlungskompetenz der Studierenden der Wirtschaftspädagogik gemessen. In Anlehnung an das Modell der professionellen Handlungskompetenz nach BRUNNER ET AL. (2006), das im Rahmen des Projektes auf die Domäne Wirtschaft übertragen wurde, kann die Fachkompetenz der angehenden Lehrkräfte für die kaufmännisch-verwaltenden Schulen u. a. in Fachwissen, fachdidaktisches und allgemeindidaktisches Wissen in der Domäne Wirtschaft differenziert werden (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA ET AL. 2013).

Studien zeigen, dass fachbezogenes Wissen allein nicht ausreicht, um guten Unterricht zu planen und umzusetzen (LIPOWSKY 2006). In der Forschungsliteratur werden eine Reihe von lehrerindividuellen Voraussetzungen diskutiert, die ermöglichen, „daß mit Hilfe dieses Wissens während des Unterrichts unter extremem Handlungsdruck vom Lehrer mentale Situationsmodelle gebildet werden können, die es ihm oder ihr gestatten, aus der Vielzahl der Informationen im Klassenzimmer die relevanten auszuwählen und zu verarbeiten, Entscheidungen verschiedenster Art zu treffen, Probleme zu erkennen, zu lösen und auf diese Weise pädagogisch sensibel, aber auch erfolgreich zu handeln“ (WEINERT 1996, S. 148 f.).

WEINERT (2001) entwickelt seine Überlegungen zu einem umfassenden Handlungskompetenzverständnis einer Lehrkraft weiter. Der Definition von WEINERT wird weitestgehend in der einschlägigen Lehrerkompetenzforschung gefolgt, wobei in allen Studien eine forschungspragmatische Fokussierung auf

ausgewählte Facetten der Handlungskompetenz i. d. R. auf die kognitiven Dispositionen realisiert wird. In diesem Beitrag erfolgt eine berufsanforderungsbezogene Fokussierung auf die Lehrerkompetenz zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion für die Fachdomäne Wirtschaft. Aus der Literatur kann geschlossen werden, dass gerade der Anforderungsbereich „Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion“ im Lehrerberuf als elementar und zentral angesehen werden kann (s. z. B. MEYER 2011; NEUWEG 2001). Dementsprechend leitet sich für die Implementierung des Lehr-Lernortverbundes ILLEV die Zielstellung ab, durch eine stärkere Verzahnung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, studienpraktischen Anteile und der verschiedenen Lehr-Lernorte (wie Hochschule, Studienseminar oder die berufsbildenden Schulen) eine bessere Förderung der Handlungskompetenz zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion der angehenden Lehrenden für die Fachdomäne Wirtschaft in den neuen konsekutiven BA/MA-Studiengängen der Wirtschaftspädagogik zu erreichen.

2 Implementierung des Lehr-Lernortverbundes

Im Folgenden sollen die Maßnahmen und deren theoretisch zu unterstellenden Wirkungen bei der Implementierung des Lehr-Lernortverbundes näher spezifiziert werden. Von diesen können positive Auswirkungen auf die fachbezogene Handlungskompetenz zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik erwartet werden:

- Zusätzliches fachdidaktisches Modul:** Sowohl im BA-Studiengang Wirtschaftspädagogik als auch im MA-Studiengang Wirtschaftspädagogik wurde je ein zusätzliches fachdidaktisches Modul eingeführt (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA/BREUER 2007). Dieses beinhaltet sowohl pädagogische und allgemeindidaktische als auch fachdidaktische Seminare und Übungen. Ein starker Fokus wird dort auf eine systematische Verzahnung der theoretischen, im Verlauf des Studiums gelehnten, Inhalte mit studienpraktischen Aufgaben im Praxisfeld (Schule und Unterricht) gelegt. Damit basiert der innovative Lehr-Lernortverbund auf der formalorganisatorischen Verzahnung der universitären, außeruniversitären (Studienseminar) sowie praktischen Anteile (Schulpraktika) im Rahmen des BA- und MA-Studienprogramms. Um diese faktische Verzahnung der drei Lernorte zu gewährleisten, wurden im Kontext der Modularisierung des BA- und MA-Studienprogramms die curriculare Struktur sowie die Lehr-Lern-Prozesse neu gestaltet. Dies betrifft die Verzahnung der fachlichen, fachdidaktischen, pädagogischen und studienpraktischen Inhalte. Nicht nur die Lehre sowie das Mentoring in Praktika, sondern auch die Prüfungen werden inhaltlich so abgestimmt, dass die Verknüpfung der Inhalte, Wissensstrukturen und Wissenstypen modulübergreifend erreicht werden soll. Eine Förderung von unterrichtsbezogenen Lehrkompetenzen ist ein zentrales Ziel des neuen Moduls, so dass hier ein relativ starker Einfluss auf die Entwicklung der Kompetenz zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion unterstellt werden kann (GRÖSCHNER ET AL. 2015).
- Betreuung der studienpraktischen Lehrveranstaltungen sowie der Unterrichtspraktika durch Fachleiter des Studienseminars:** Obgleich hierzu wenige wissenschaftli-

che Erkenntnisse vorliegen, können durch dieses gezielte Mentoring im Verlauf der Schulpraktika vor dem Hintergrund der empirischen Lehr-Lern-Forschung positive Effekte gerade auf die Handlungskompetenz zur Unterrichtsplanung und -gestaltung der angehenden Lehrkräfte unterstellt werden. Denn hier geht es um die an eine „Theoriephase“ anschließende „Erprobungsphase“ im Anwendungsfeld (Unterricht), in der die Studierenden von Experten systematisch begleitet werden. Nicht selten sind die angehenden Lehrkräfte bspw. im Verlauf des Studiums mit Herausforderungen wie eine hohe Heterogenität der Schülerschaft konfrontiert, die mittels theoretischer (Lösungs-) Ansätze diskutiert werden. Aber der kompetente Umgang mit dieser Herausforderung lässt sich kaum theoretisch vermitteln, sondern gilt es praktisch bei der Planung und Gestaltung sowie der Durchführung des Unterrichts zu erlernen. Ein kritisches Feedback und eine gemeinsame Reflexion gehört ebenfalls zu diesem Modul und sollten damit zu einem kompetenteren Umgang mit den Herausforderungen des Lehreralltags führen. Hierbei wurde mit den betreuenden Studienseminaren vereinbart, die Studierenden während ihrer Unterrichtspraktika Lerntagebücher zur Dokumentation der Betreuung durch die Studiensemi-

nar-Fachleiter, nach vorgegebenen quantitativen und qualitativen Kriterien (Häufigkeit, Regelmäßigkeit, Zeitrahmen, Anlässe, Besprechungsschwerpunkte etc.), führen zu lassen. Die positiven Wirkungen der Lerntagebücher wurden bereits u. a. in HASCHER/WEPE (2007) nachgewiesen.

- Nachbereitende Lehrveranstaltung:** Betreut ebenfalls durch die Fachleiter der Studienseminare wird eine nachbereitende Lehrveranstaltung eingeführt, in der die studien- bzw. unterrichtspraktischen Erfahrungen systematisch reflektiert werden („Reflexionsphase“). Die Bedeutsamkeit und die zentrale Funktion der Reflexion auf die Entwicklung der unterrichtsbezogenen Lehrerkompetenzen betont die Mehrheit der Lehr- bzw. Professionalisierungsansätze. Hierfür bot es sich an, auf der Expertise der Fachleiter der Studienseminare anzuknüpfen, und eine Abstimmung der Inhalte zwischen Universität und Studienseminar zu gewährleisten. Diese Lehrveranstaltungen sind zeitlich so in der Studienordnung verankert, dass eine enge Verzahnung der Lehrveranstaltungen mit den schulischen Praktika gewährleistet werden kann. Die Lehrveranstaltungen und Studienpraktika bauen somit im Rahmen des Lehr-Lernortkonzeptes logisch aufeinander auf und der Theorie-Praxis-Transfer soll auf diesem Weg unterstützt werden.

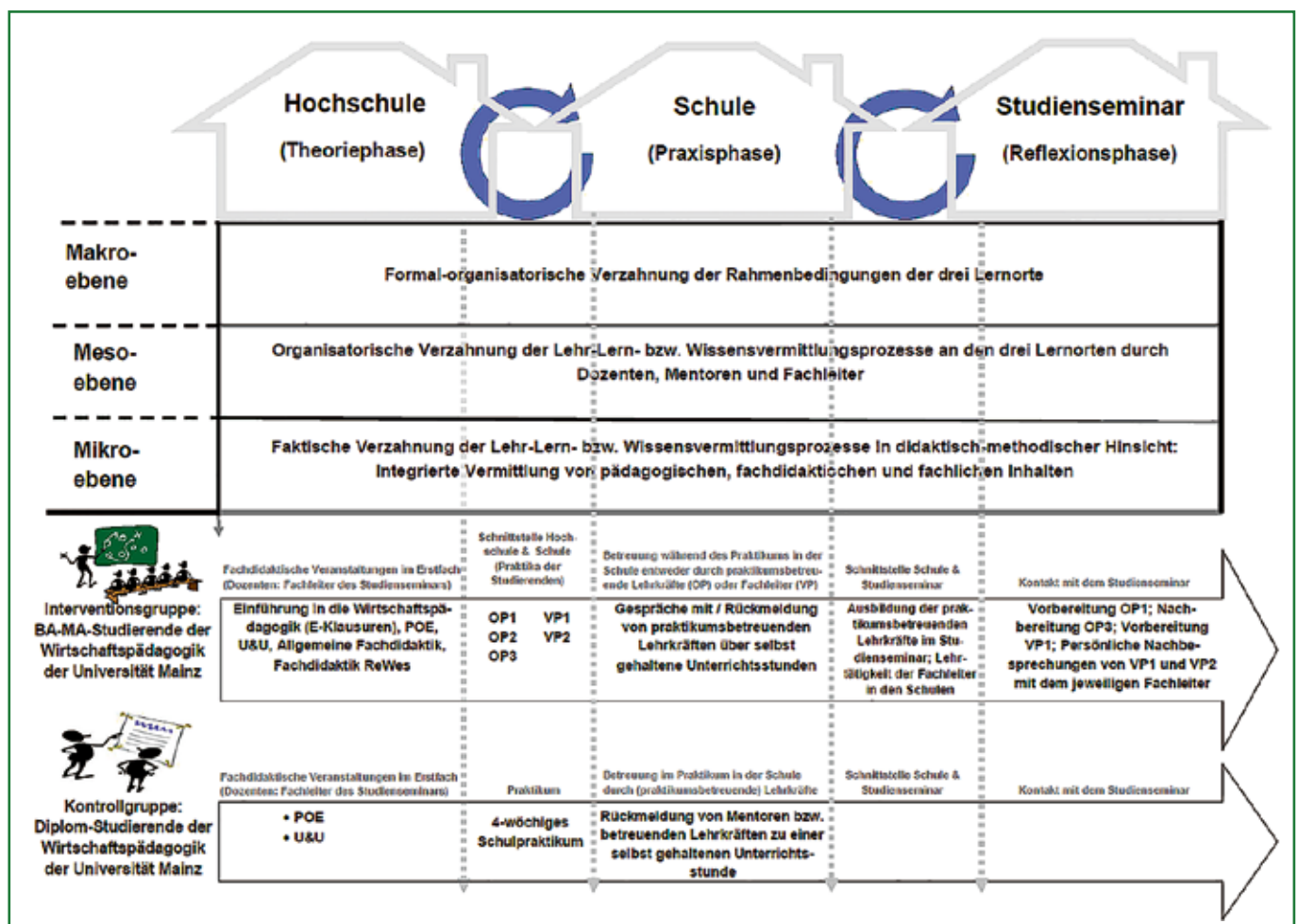


Abb. 1: Ausgestaltung des Innovativen Lehr-Lernortverbundes³

3 Qualitative Analysen zu Effekten auf die Handlungskompetenz zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion

3.1 Studiendesgin

Im Fokus der Betrachtung der qualitativen Untersuchung in ILLEV stehen die Wirkungen der skizzierten strukturellen Maßnahmen auf die Handlungskompetenz zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion der Studierenden. Um eine Kontrolle der erwarteten Effekte aus diese strukturellen Veränderungen zu ermöglichen, wird im Rahmen der Untersuchung auf ein Interventions- und Kontrollgruppendesign zurückgegriffen. Dabei können die Studierenden im neu implementierten BA/MA-Studiengang Wirtschaftspädagogik als Interventionsgruppe charakterisiert werden. In der *Abb. 1* ist die Ausgestaltung des Innovativen Lehr-Lernortverbundes (ILLEV) sowie das Kontrollgruppendesign aus BA/MA-Studierenden sowie Diplomstudierenden grafisch aufgezeigt. Dabei ist das zentrale Kernmerkmal einer höheren Verzahnung theoretischer und (studien-)praktischer Elemente der Lehrerbildung ersichtlich.

In Bezug auf die Erfassung der Handlungskompetenz zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion können drei markante Zeitpunkte identifiziert werden, von denen angenommen wird, dass sie bedeutsam für die obige Fragestellung sein können:

- vor Absolvieren des Schulpraktikums („Theoriephase“),
- nach Abschluss des Praktikums („Praxisphase“) sowie
- nach Abschluss des Praktikums und der Betreuung durch die Studienseminare („Reflexionsphase“).

Eine besondere Herausforderung dieser quasi-experimentellen Herangehensweise lag darin, die Vergleichbarkeit zwischen den Studierenden aus den beiden Gruppen sowie weiterer Kontextmerkmale (bspw. an welcher Schule wurde das Schulpraktikum absolviert etc.) sicherzustellen. Hierfür sind alle Unterrichtsstunden, die in die Betrachtungen mit einfließen, dem Unterrichtsfach Wirtschaft in einer berufsbildenden Schulklasse an einer berufsbildenden Schule in Rheinland-Pfalz zuzuordnen. Durch eine gezielte und umfassende Kontrolle der berufsschulischen und unterrichtlichen Kontexte im Rahmen der Studie, wird nicht nur eine hinreichende Vergleichbarkeit der beiden Studiengruppen, sondern auch die Vergleichbarkeit der jeweiligen Berufsschulklassen, Unterrichtsstunden und weiterer relevanter Kontexte gewährleistet.

3.2 Methoden

Zum einen wurde in ILLEV im Rahmen einer quantitativen Untersuchung der Ausprägung des fachdidaktischen Wissens bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik nachgegangen (KUHN ET AL. 2014). Hierbei wurden Aufgaben entwickelt und an 176 Studierenden der Wirtschaftspädagogik, 109 Referendaren der berufsbildenden Schulen und 53 Lehrkräften mit Erstfach Wirtschaft eingesetzt und validiert. Ergänzend hierzu wurde zu einer vertiefenden Betrachtung die Handlungskompetenz zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion fokussiert. Zur

Analyse der Ausprägung der Handlungskompetenz zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion von Wirtschaftspädagogik-Studierenden wurden qualitative Analysen zu einer selbst geplanten Unterrichtsstunde im Fach „Wirtschaft“, die im Rahmen eines Schulpraktikums von den Studierenden auch umgesetzt wurde, durchgeführt.⁴ Dabei fanden mit den Studierenden Leitfadenterviews über diese Unterrichtsstunde statt (HASCHER/WEPP 2007). In den Interviews wurden die Studierenden ausführlich zu verschiedenen Aspekten der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion (Kompetenzformulierung, Passung, Ausgangssituation, Theorie-Praxisbezug, Reflexion, selbstbestimmtes Lernen, multiple Lernwege) befragt. Dabei wurde auch auf mögliche Vorerfahrungen bzgl. der Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten geachtet.

Grundlage für diesen Beitrag bilden Interviews mit acht Studierenden der Wirtschaftspädagogik (vier Diplom- und vier Bachelorstudierende). Bei deren Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Probanden in der Interventionsgruppe (Bachelor) als auch in der Kontrollgruppe (Diplom) kein unterschiedliches Niveau des zuvor quantitativ erfassten betriebswirtschaftlichen und volkswirtschaftlichen Fachwissens aufweisen. Gerade für das Fachwissen lässt sich aus der Forschungsliteratur die Position ableiten, dass das Fachwissen einen wichtigen, wenngleich nicht den einzigen, Prädiktor für die Ausprägung des fachdidaktischen Wissens darstellt (KUHN ET AL. 2014, S. 156 f.). Demnach war es wichtig, das Fachwissen der Studierenden bei der Auswahl der Probanden zu kontrollieren. Alle Studierenden aus den Interviews entstammen einer größeren Stichprobe und haben auch an einer schriftlichen Befragung zu ihrem wirtschaftlichen Fachwissen teilgenommen, sodass die Ausprägung des Fachwissens kontrolliert werden konnte.

Als Analysemethode für die qualitativen Auswertungen wurde die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Gerade für die Betrachtung der Handlungskompetenz zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion einer durch die Studierenden geplanten und durchgeführten Unterrichtsstunde bietet sich dieses Verfahren an, da bereits während der Durchführung des Interviews die Fragen durch den Interviewer vorab verarbeitet und so gezielte und adäquate Anschlussfragen formuliert werden können. Die Auswertung der Interviews wurde entlang den von MAYRING (2008, S. 84) aufgezeigten Schritten zur Durchführung einer strukturierenden Inhaltsanalyse vollzogen. Dabei ist die übergeordnete Zielsetzung, mit Hilfe eines im Folgenden näher beschriebenen Kategoriensystems eine bestimmte Struktur aus dem Datenmaterial herauszufiltern.

3.3 Analyseraster

Auf Basis der Kriterien guten Unterrichts nach HELMKE (2009) und MEYER (2011) konnte ein theoriebasiertes und -geleitetes deduktives Kategorienraster aufgestellt werden. Dabei orientieren sich die analysierten Kategorien auch an den Curricula, die den vor- und nachbereitenden Praktikerveranstaltungen im Wirtschaftspädagogikstudium (BA/MA) zugrunde liegen. Sowohl während des Studiums aber insbesondere im weiteren Verlauf der Lehrerbildung stellen diese Kategorien basale Handlungsfelder für die Unterrichtspraxis dar. Die hier einbezogenen Kriterien „Authentische Ausgangssituation“, „Pas-

sung“, „Multiple Lernwege“, „Adressatenorientierung“, „Theorie-Praxis-Bezug“, „Kompetenz- und Standardformulierung“, „Adressatenorientierung“ und die „Tiefe der Reflexion am Unterrichtsende“ verdeutlichen basale didaktische Prinzipien (TUŁODZIECKI/HERZIG/BLÖMEKE 2009). Wesentliches Merkmal des Rasters ist eine Einteilung der Kategorien mit den Niveaustufen A, B und C. Aus folgenden Gründen wurde sich für diese Einstufung entschieden:

- Kompetenzraster sind wichtige Bewertungs- und Rückmeldungsinstrumente in den Berufsbildenden Schulen. Sie stellen eine adäquate Möglichkeit dar, den Lernstand bzw. Lernfortschritt von Probanden zu erfassen. Ein in Niveaustufen gegliedertes Kompetenzraster gibt die Möglichkeit zur Beurteilung von kompetenzorientierten Lernumgebungen und ist für eine Fremdevaluierung zweckdienlich.
- Auch in anderen Beiträgen wie MESSNER (2007) findet zur Erfassung und Beurteilung der Unterrichtsqualität ein Kompetenzraster eine Anwendung. Hier werden die einzuschätzenden Kompetenzen der beobachteten Probanden ebenso in unterschiedliche Niveaustufen untergliedert.
- Da während der Studie bei den einzelnen Kategorien zum Teil weitere Untergliederungen (bspw. in B1, B2, B3) vorgenommen wurden, strukturieren die Niveaustufen A, B und C das Analyseraster in ein übersichtliches Kategorienschema, das für den Forschenden beobachtbar wird.

Um eine Auswertung dieser Kriterien aus dem Analyseraster in der qualitativen Inhaltsanalyse durchführen zu können, stellt sich die Frage, wie für diese Kriterien unterschiedliche Anspruchsniveaus definiert werden können. Dabei kann als eine Herangehensweise aus anderen Studien zur theoretischen Fundierung von Anspruchsniveaus didaktischer Prinzipien festgehalten werden, dass oft ein Rückbezug auf die Taxonomie nach ANDERSON/KRATHWOHL (2001) erfolgt (vgl. KLEINKNECHT ET AL. 2011). Dieses wird auch für diese Untersuchung als zielführend angesehen. ANDERSON/KRATHWOHL (2001) nehmen eine Differenzierung in kognitive Prozessdimensionen (Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Bewerten und Erzeugen) und Wissensdimensionen (Faktenwissen, Konzeptionelles Wissen, Prozedurales Wissen und Metakognitives Wissen) vor. In der Studie

werden zur theoretischen Fundierung des Kategorienrasters die einzelnen Niveaustufen der jeweiligen Kategorien den Taxonomiestufen von ANDERSON/KRATHWOHL (2001) zugewiesen, um ein in sich stimmiges und logisch aufeinander aufbauendes Kategorienschema zu erhalten. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird die Verortung exemplarisch anhand der Kategorie „Authentische Ausgangssituation“ und nur in Bezug auf die kognitiven Prozessdimensionen verdeutlicht (s. Abb. 2).

Wie aus Abb. 2 ersichtlich, wurde die Kategorie „Authentische Ausgangssituationen“ mit ihren Niveaustufen A, B und C den kognitiven Prozess- und Wissensdimensionen zugeordnet, wodurch sich ein sinnlogischer Aufbau der Kategorien begründen lässt. Der oben beschriebene Vorgang wurde ebenso für die in diesem Beitrag aufgeführten weiteren Kategorien vorgenommen. Die Taxonomisierung der Niveaustufen ist an einigen Stellen nicht immer trennscharf durchführbar (BAUMGARTNER 2011). Die Begriffe der Niveaustufen mussten hierbei kritisch hinterfragt und auf Unterrichtsprozesse transferiert werden.

3.4 Ergebnisse

Abb. 3 stellt die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse mit der Einstufung der Probanden für die jeweiligen Kriterien hinsichtlich der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion im Überblick dar. Eine Gesamtbetrachtung zeigt, dass die Ausprägungen größtenteils auf einem niedrigen Niveau vorzufinden sind. Auf die einzelnen Aspekte wird im Folgenden nun differenzierter eingegangen. Dabei erfolgt eine Darstellung der Ergebnisse mit Blick auf die insgesamt sieben zugrunde gelegten Kriterien für die Bewertung der Handlungskompetenz für die Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion der Unterrichtsstunde.

(1) Kompetenz- und Standardformulierung

Alle Probanden haben eine Lernzielformulierung (VELICA 2010) vorgenommen. Eine Begründung, warum diese für die Schüler relevant ist, wurde von allen bis auf einen Probanden gegeben. Auffällig ist, dass mit Ausnahme zweier Probanden alle Studierenden ihre Unterrichtsplanung anhand einer Lernschleife geplant und schlüssig begründet haben. Ein Proband

Authentische Ausgangssituationen: Der Praktikant...			
Niveaustufe	A	B	C
Beschreibung der Niveaustufe	...formuliert Ausgangssituationen, die an Erfahrungs- bzw. Vorstellungsbereiche der Schüler anschließen.	...entwickelt Ausgangssituationen, die mit den Lernenden besprochen bzw. reflektiert werden.	...setzt Ausgangssituationen ein, deren Relevanz und subjektive Bedeutsamkeit sich über einen ganzen Lernbereich als tragend erweisen.
Taxonomie-Zuordnung in Bezug auf die kognitiven Prozessdimensionen und Wissensdimensionen	Apply-Factual: Der Proband wendet seine Kenntnisse über authentische Ausgangssituationen in seiner Unterrichtsstunde an.	Analyse-Conceptual: Der Proband analysiert mit seiner Lerngruppe die Ausgangssituation und bettet diese in seine Unterrichtsstunde ein.	Create-Metakognitive: Der Proband schafft eine über den ganzen Lernbereich tragende Ausgangssituation, die nachfolgende Lernprozesse miteinander verknüpft und mit Hilfe von Metakognition von der Lerngruppe als subjektiv bedeutsam wahrgenommen wird.

Abb.2: Theoretische Ausdifferenzierung der Kategorie „Authentische Ausgangssituationen“

		Studienmodell	Proband-Nr.	Multiple Lernwege zulassen	Anteile von Selbst- und Fremdbestimmung adressatenorientiert gestalten	Tiefe der Reflexion am Unterrichtsende	Theorie-Praxisbezug	Authentische Ausgangssituation	Passung	Kompetenz- und Standardformulierungen
BA	1	B1	B3	B1	A	A	C	B3		
Dipl	3	A3	B1	B1	B	A	B1	B2		
BA	4	A1	A1	B1	B	B	B1	B2		
BA	5	A3	A2	A	B	B	B1	B2		
BA	7	A1	A2	A	B	B	B1	B2		
Dipl	8	A1	A2	A	A	A	B1	B2		
Dipl	6	A1	A2	A	A	A	A	A3		
Dipl	2	A1	0	A	A	A	0	A1		

Abb. 3: Ergebnisse zur Analyse der Handlungskompetenz

(Studierender des BA/MA-Studienmodells) weist sogar eine Lernzielförderung mit hohem Diskussionsanteil und aktivierenden Methoden vor. Dadurch ist es gelungen, das Lernziel kreativ bei den Schülern umzusetzen. Der Proband ist nach dem erstellten Analyseraster in B3 zu verorten. Bei den Probanden 2 und 6 (Diplomstudierende) wies die Förderung des Lernziels starke Bruchstellen auf, sodass diese nicht der Stufe B zugeordnet werden konnten. Keiner der Probanden – unabhängig vom Studienmodell (Diplom vs. BA/MA) – konnte die Stufe C in diesem Kriterium erreichen.

(2) Passung zwischen Inhalt, Methode und Lerngruppe

Niveaustufe A der Kategorie „Passung“ gibt an, ob die Probanden didaktisch passende Methoden im Unterricht einsetzen, um daraufhin in Niveaustufe B sicherzustellen, ob der Inhalt zur Methode und in einem nächsten Schritt auch zur Lerngruppe passt (Niveaustufe C). Mit Ausnahme des Probanden 2 (Diplomstudierende) erreichten alle Probanden Niveaustufe A. Proband 6 setzte zwar verschiedene Methoden in jeder Phase seines Unterrichts ein, die dem jeweiligen Inhalt entsprachen, aber in ihrer Gesamtheit gesehen nicht passend zum gesamten Unterrichtsablauf waren. Positiv hervorzuheben ist Proband 1, dem es gelang, Inhalt, Methode und Lerngruppe optimal aufeinander abzustimmen (C).

(3) Authentische Ausgangssituation

Bei den Unterrichtsplanungen aller Studierenden wurde durchgängig eine authentische Ausgangssituation (TULODZIECKI/HERZIG/BLÖMEKE 2009, S. 76) berücksichtigt. Allerdings bestand diese bei zwei Probanden lediglich aus einem selbstgeführten Monolog, der die Schüler weder eingebunden, noch ihr Interesse geweckt hatte. Hierfür spricht die folgende Aussage von Proband 8: „[...] dass ich den Schülern versuche zu verdeutlichen, sich in die Rolle von einem Unternehmensberater einzufinden. Und ich mich selbst als sozusagen ihr Trainingsleiter

vorstelle, ihnen kurz Fälle schildere, also erst ihre Aufgabe, was sie machen sollen. [...]“. Bis auf diese zwei Ausnahmen wiesen alle Untersuchungspersonen einen Interesse weckenden Einstieg auf. Dieser knüpfte jedoch nur bei drei Studierenden an die Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden an. Analog zur Passung lässt sich feststellen, dass es den Lernenden schwerfällt, eine ansprechende, für die Lerngruppe angemessene, Ausgangssituation zu planen, die die Bedeutsamkeit bei den Lernenden fördert.

(4) Theorie-Praxisbezug

In der Kategorie „Theorie-Praxisbezug“ (s. MEYER 2011, S. 134; TULODZIECKI/HERZIG/BLÖMEKE 2009, S. 28) lassen sich drei der Diplomstudierenden auf Niveaustufe A verorten, während drei Studierende des Bachelorstudienmodells der höheren Niveaustufe B zugerechnet werden können. Auch wenn der Praxisbezug nicht durchgängig in allen Phasen

des Unterrichts berücksichtigt wurde, liegen die meisten Bachelorstudierenden diesbezüglich auf einem B-Niveau. Hierbei wurde – mit einer Ausnahme – am Unterrichtsende wieder auf die Ausgangssituation Bezug genommen. Allerdings zeigen die Unterrichtsberichte, dass in diesem Bereich weiterhin noch deutlicher Verbesserungsbedarf besteht.

(5) Tiefe der Reflexion am Unterrichtsende

Alle betrachteten Studierenden haben nur eine sehr oberflächliche Reflexion am Ende ihrer Unterrichtsstunde realisiert. Lediglich bei einem Diplom-Studierenden und zwei BA-Studierenden ist *im weitesten Sinne* eine tiefergehende Reflexion erkennbar, die über das Zusammenfassen der Inhalte aus der Unterrichtsstunde hinausgeht. Dies wurde durch Transferleistungen oder eine thematisch tiefergehende Diskussion vom Studierenden initiiert. Keiner der Studierenden hat es geschafft, auf die in der Reflexionsphase zu fördernde Kompetenz (DOLZANSKI 2012, S. 200) (tiefgründig und für die Lernenden subjektiv bedeutsam) abzielen. Bei den meisten Probanden war die Reflexion durch einen wiederholenden, zusammenfassenden, auf Feedback durch die Schüler und/oder auf Klärung offener Fragen beruhenden Charakter geprägt, weshalb sich hier deutliche Mängel zeigen.

(6) Anteile von Selbst- und Fremdbestimmung adressatenorientiert gestalten

Nach Meinung von REINMANN und MANDEL (2006) ist in der Unterrichtsplanung auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen selbst- und fremdbestimmten Lernen zu achten. Es handelt sich eher um ein Kontinuum zwischen zwei in der Realität nicht stattfindenden Extrempolen. Aus diesem Grund findet man in jeder Lehr-Lernsituation Elemente aus beiden Bereichen wieder. Proband 2 fiel negativ durch einen stark dominierenden frontalen Unterrichtsstil auf, der sich durch eine geringe Adressatenorientierung im Unterricht auszeichnete und die Lerngruppe

inhaltlich überforderte. Proband 4 hat trotz eines hohen autoritären Unterrichtsstils an einer Stelle in seinem Unterricht eine selbständige Bearbeitung eingeplant, sodass der Studierende Stufe A1 erreichen konnte. Die Probanden 5, 6, 7 und 8 konnten zwar durch Gruppenarbeit die Schüler zur aktiven Mitarbeit im Unterricht bewegen, schafften in ihren Lernsituationen allerdings keine intendierten und begründeten Gelegenheiten zur Metakognition. Positiv hervorzuheben sind die Studierenden 1 und 3, die in ihrem auf Gruppenarbeit beruhendem Unterricht, durch Zwischenreflexionen (Proband 3) oder einen hohen Reflexions- und Diskussionscharakter (Proband 1), metakognitive Prozesse bei den Lernenden initiierten. Proband 1 nahm eine innere Differenzierung und entsprechende Gruppenbildung vor und förderte dadurch die gegenseitige Unterstützung unter den Schülern (Stufe B3).

(7) Multiple Lernwege zulassen

Das Kriterium der multiplen Lernwege wurde in der Untersuchung differenziert betrachtet: Es wurde dabei zwischen der Berücksichtigung allgemeiner multipler und individueller Lernwege unterschieden. Allgemeine multiple Lernwege lagen vor, wenn der Proband den Lernenden über die Unterrichtsstunde hinweg verschiedene Lernwege angeboten hat. Dieses zeigt eine Aussage von Proband 8: „[...] Es waren auf jeden Fall schon mal zwei verschiedene Wege da, dass sie sich einmal mit dem Schriftstück beschäftigt haben, das heißt sie haben sich das Wissen angeeignet, indem sie die Präsentation erarbeitet haben, wo sie auch auf das Buch zurückgegriffen haben. Und im zweiten Schritt hatten sie die Möglichkeit während der Präsentation das Ganze nochmal über das Hörverständnis zu lernen“.

Durch den Wechsel des Lernweges über die einzelnen Phasen der Unterrichtsstunde konnten alle Probanden die Stufe A1 erreichen. Verschiedene Informationsbeschaffungsangebote bei der Bewältigung der Lernwege sowie thematisch verschiedenen lösbare Aufgaben berücksichtigten nur die Probanden 1, 3 und 5 in ihrer Unterrichtsplanung. Lediglich Proband 1 ließ individuelle Lernwege zu und konnte in Niveaustufe B verortet werden, indem er die Probanden entsprechend ihres Leistungsniveaus in Gruppen aufteilte und dort Materialien unterschiedlichen Leistungsanspruchs zur Verfügung stellte. Inhaltliche Wahlmöglichkeiten oder freie Lernformen standen den Lernenden allerdings nicht zur Verfügung, wodurch keiner der Probanden die Stufe C erreichte.

4 Fazit

Die Umgestaltung des Diplomstudienganges Wirtschaftspädagogik zum BA/MA-Studiengang wurde in ILLEV dazu genutzt, einen innovativen Lehr-Lernortverbund im Rahmen der akademischen Ausbildung von angehenden Lehrkräften im kaufmännisch-verwaltenden Bereich zu implementieren. Bei der Implementation des Lehr-Lernortverbundes kann es als eine der zentralen Zielsetzungen gesehen werden, die Handlungskompetenz bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung in der betrachteten Hochschule zu fördern. Hierbei soll eine praxisnähere Gestaltung der ersten Ausbildungsphase in der Lehrerbildung, mit einer stärkeren Verzahnung von praktischen

und theoretischen Studieninhalten eine positive Wirkung auf das skizzierte Zielkonstrukt der Handlungskompetenz zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion entfalten.

Die Analysen beziehen sich auf die qualitativen Befunde von Studierendeninterviews zu einer von den Studierenden geplanten, im Rahmen des Praktikums durchgeführten und durch einen Praktikumsbericht dokumentierten Unterrichtsstunde. Geht man der Frage nach, wie diese Ergebnisse aus den sieben Analysekr iterien für die Handlungskompetenz bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion mit Blick auf die Einschätzung der Wirkungen des in ILLEV implementierten Lehr-Lernortverbundes bewertet werden können, so kann Folgendes konstatiert werden. Insgesamt liegt das Niveau der Studierenden bei den ausgewählten Analysekr iterien mehrheitlich auf den Niveaustufen A und B. Hierbei ist die Handlungskompetenz bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion bei den Studierenden der Interventionsgruppe (BA/MA) zumeist auf einem höheren Niveau im Vergleich zu Studierenden der Kontrollgruppe anzusiedeln. Die Analyse der Unterrichtsplanungen auf Basis der geführten Leitadeninterviews lässt somit eine Tendenz dahingehend erkennen, dass die Studierenden des BA-Studienganges im Kontext der Struktur des innovativen Lehr-Lernortverbundes besser in den Bereichen Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion als Kernelemente des späteren Berufes als Lehrkraft vorbereitet werden. Damit können erste Hinweise für die positive Wirkung aus den strukturell unternommenen Veränderungen im Zuge der Implementation des Lehr-Lernortverbundes identifiziert werden. Eine praxisnähere, auf die Verknüpfung von theoretisch vermittelten mit praktischen Erfahrungen weiter gefestigten Inhalten in der Lehrerbildung kann als förderlich für die Kompetenzentwicklung der Studierenden bewertet werden.

Die Analyse von weiteren personellen Merkmalen zeigt, dass mit Ausnahme des Probanden 3 keiner der Probanden über außeruniversitäre Unterrichtserfahrungen verfügt, wie sie bspw. im Rahmen der Tätigkeit als PES-Kraft⁵ an einer berufsbildenden Schule erlangt wird. Proband 3 (Diplomstudierender) ist als PES-Kraft neben seinem Studium in einer Schule tätig. Dies könnte erklären, warum Proband 3 (als Diplomstudierender) respektable Leistungen erzielt.

Anmerkungen

- ¹ Die in dem vorliegenden Beitrag verwendeten Personenbeschreibungen sind generell geschlechtsunspezifisch. Eine maskuline Sprachform dient der leichteren Lesbarkeit und meint immer auch das jeweils andere Geschlecht.
- ² Innovativer Lehr-Lernortverbund in der akademischen Hochschulausbildung; ILLEV ist ein vom BMBF gefördertes Projekt (FKZ 01PH08013).
- ³ Die oben dargestellte Struktur zu den Praktikaphasen orientiert sich an den Vorgaben des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, wobei diese auch Veränderungen unterworfen sind. Die Struktur bildet die Implementation des Lehr-Lernortverbundes zum Zeitpunkt des ILLEV-Projektes ab. Mittlerweile gibt es bspw. nur noch zwei orientierende Praktika.
- ⁴ Die geplante Unterrichtsstunde war Bestandteil eines Praktikumsberichts, den sowohl Diplom- als auch BA/MA-Studierende in einer wirtschaftspädagogischen Veranstaltung angefertigt haben.
- ⁵ PES steht für „Projekt Erweiterte Selbstständigkeit“ und stellt eine Initiative der rheinland-pfälzischen Landesregierung gegen Unterrichtsausfall dar. Für weiterführende Informationen <http://pes.bildung-rp.de/gehezu/startseite.html>

Literatur

- BAUMGARTNER, P. (2011): Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für die didaktische Vielfalt. Münster.
- BRUNNER, M./KUNTER, M./KRAUSS, S./BAUMERT, J./BLUM, W./DUBBERKE, T./JORDAN, A./KLUSMANN, U./TSAI, Y.-M./NEUBRAND, M. (2006): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H. 4. S. 521–544.
- DOLZANSKI, C. (2012): Verlaufs- bzw. Phasenmodelle für schülerzentrierte Lernumgebungen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 60, H. 2. S. 192–220.
- GRÖSCHNER, A./MÜLLER, K./BAUER, J./SEIDEL, T./PRENZEL, M./KAUPER, T./MÖLLER, J. (2015): Praxisphasen in der Lehrerausbildung. Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18, H. 4. S. 639–665.
- HAPP, R./ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (2014): Assessing the Quality of the Bachelor Degree Courses. An Analysis of their Effects on Students' Acquisition of Economic Content Knowledge. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9, H. 2. S. 64–77.
- HASCHER, T./WEPF, L. (2007): Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. In: Empirische Pädagogik, 21, H. 2. S. 101–118.
- HELMKE, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze.
- KLEINKNECHT, M./MAIER, U./METZ, K./BOHL, T. (2011): Analyse des kognitiven Aufgabenpotentials. Entwicklung und Erprobung eines allgemeindidaktischen Auswertungsmanuals. In: Unterrichtswissenschaft, 39, H. 4. S. 328–344.
- KÖNIG, J./TACHTSOGLOU, S./DARGE, K./LÜNNEMANN, M. (2014): Zur Nutzung von Praxis. Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 4, H. 1. S. 3–22.
- KUHN, C./HAPP, R./ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./BECK, K./FÖRSTER, M./PREUSSE, D. (2014): Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte im kaufmännisch-verwaltenden Bereich. Erfassung und Zusammenhänge von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen. In: WINTHER, E./PRENZEL, M. (Hrsg.): Perspektiven der empirischen Berufsbildungsforschung. Kompetenz und Professionalisierung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, H. 1 (Sonderheft). Wiesbaden. S. 149–167.
- LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim/Basel. S. 47–70.
- MAYRING, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (10. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim/Basel.
- MESSNER, H. (2007): Unterrichtsbeurteilung in der berufspraktischen Ausbildung. Ein Kompetenzraster zur Erfassung und Beurteilung der Unterrichtsqualität. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 25, H. 1. S. 27–36.
- MEYER, H. (2011): Was ist guter Unterricht? (8. Aufl.). Berlin.
- NEUWEG, G. H. (2001): Wissen – Können – Reflexion. Eine Einführung in den vorliegenden Band. In: NEUWEG, G. H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion, Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck/Wien. S. 1–6.
- REINMANN, G./MANDEL, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A./WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim/Basel. S. 613–658.
- TULODZIECKI, G./HERZIG, B./BLÖMEKE, S. (2009): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (2., durchgesehene Aufl.). Bad Heilbrunn.
- VELICA, I. (2010): Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht. In: Neue Didaktik, H. 2, 10–24.
- WEINERT, F. E. (1996): „Der gute Lehrer“, „die gute Lehrerin“ im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 14, H. 2, 141–151.
- WEINERT, F. E. (2001): Concept of competence: a conceptual clarification. In: RYCHEN, D. S./SALGANIK, L. H. (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle. S. 45–65.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./BREUER, K. (2007): Wirtschaftspädagogisches Studium an der Uni Mainz – Bachelor und Master of Science (B.Sc./M.Sc.) in Wirtschaftspädagogik. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/troitschanskaia_breuer_bwpat12.pdf (05.08.2016).
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./HAPP, R./FÖRSTER, M./PREUSSE, D./SCHMIDT, S./KUHN, C. (2013): Analyse der Ausprägung und Entwicklung der Fachkompetenz von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./NICKOLAUS, R./BECK, K. (Hrsg.): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Ingenieurwissenschaften. Lehrerbildung auf dem Prüfstand (Sonderheft). Landau. S. 69–92.



Kaufmännische Bildung: Wir haben eine klare Meinung!

Peter Engelhardt

Wie kann Bildung zu ökonomischer Mündigkeit ein Irrweg sein?

Anmerkungen zu dem Artikel von Axel Stommel in W&E 2016/8 „Basics der Ökonomie – Stationen auf dem Weg zur ökonomischen Alphabetisierung“

Sehr geehrter Kollege Dr. Stommel!

Zuerst will ich mich für Ihren Artikel bedanken. Auch Sie sehen in der „wirklichkeitsfernen neo-klassischen Wirtschaftslehre und ihrer nachgerade unumschränkten Herrschaft in Hochschule und Schule“ die Ursache dafür, „dass Schüler und Lehrer der wirtschaftlichen Wirklichkeit sprach- und ahnungslos gegenüberstehen“. In der Zustandsanalyse gibt es also zwischen uns keinen Dissens.

Sie weisen darauf hin, dass es schwieriger sei, einen Ausweg aus dieser schwer erträglichen Lage anzugeben, als die Ursache zu benennen. Dies will ich nicht bestreiten, aber die erste Hürde muss erst einmal analysiert und überwunden werden, um sich auf die Suche nach einem Ausweg zu begeben. Schon die Analyse der neoklassischen Wirtschaftstheorie erfordert „harte Arbeit“ und birgt erste Ansätze für die Beschreibung eines möglichen Auswegs.

Ich gehe also bei meinen weiteren Ausführungen von einem Konsens in der Zustandsbeschreibung aus, ich komme jedoch zu einem Dissens, wenn Sie den Ausweg beschreiben, um Lehrer und Schüler von ihrer Sprachlosigkeit im Hinblick auf die wirtschaftliche Wirklichkeit zu befreien. Ihrer Auffassung nach formulieren STEFAN WERTH mit seinem Leitartikel und ich mit meinem Aufsatz (beide in W&E 6/2016) die Absicht, dass die „Plurale Ökonomik“ die „neoklassische Monokultur“ ersetzen soll. Dies halten Sie für einen Irrweg und nicht für einen Ausweg, weil Plurale Ökonomik „unter schulischen Bedingungen nicht darstellbar sei. Als Begründung geben Sie die fehlende Unterrichtszeit und die große Überforderung aller Beteiligten an.

Für Ihre kritischen Hinweise haben Sie sich m. E. die falschen Adressaten ausgesucht. Weder STEFAN WERTH, wenn ich seinen Leitartikel richtig verstanden habe, noch ich haben die Absicht, die „neoklassische Monokultur“ durch die „Plurale Ökonomik“ zu ersetzen. STEFAN WERTH hat es in seinem Leitartikel ausdrücklich formuliert: „Auch ich möchte hier nicht pauschal darüber urteilen, dass die Neoklassik durch die klassische, die post-keynesianische, die ökologische oder die feministische Tradition ersetzt werden sollte. Ich bezweifle es sogar und darum geht es auch nicht. Aber das Wissen um Alternativen hat noch niemanden geschadet. Oft sind es nur bestimmte Facetten einer dieser Alternativen, die das Bewusstsein des Einzelnen in der Form erweitern, dass er die Grenzen der vorherrschenden Theorien erkennt und ihm klar wird, dass es sich dabei lediglich um Modelle handelt, die die Komplexität der Wirklichkeit nur im Allgemeinen einfangen können. Wir sind in allen Disziplinen dazu angehalten Argumente abzuwägen, um schließlich für uns und unsere Gesellschaft ausgewogene und gute Entscheidungen fällen zu können. Ziel ist es, mündig zu sein und zu bleiben.“

Meine Stellungnahme hierzu können Sie dem Aufsatz „Ökonomische Bildung auf dem Vormarsch?“ entnehmen. An dieser Stelle will ich nur daran erinnern, dass die Volkswirtschaftslehre eine Sozialwissenschaft ist und aus diesem Verständnis heraus vielfältige theoretische Ansätze berücksichtigen muss, damit in der Ausbildung unserer Schülerinnen und Schüler, allgemein formuliert, die Freiheit des Denkens gewährleistet ist. Speziell auf den hier zu betrachtenden Gegenstandsbereich Ökonomie bezogen bedeutet dies Befähigung zur ökonomischen Mündig-

keit, indem in den schulischen Lehrplänen Freiräume für konkrete Erfahrungsbezüge, Perspektivvielfalt und Befähigung zur Selbstreflexion geschaffen werden.

Die von Ihnen, sehr geehrter DR. STOMMEL, geäußerten Befürchtungen, alle am ökonomischen Bildungsprozess Beteiligten könnten grob überfordert sein, so dass sich am Ende eine allgemeine Verwirrung und Verständnislosigkeit einstelle, „gepaart mit einer womöglich lebenslangen Abneigung gegen eine weitere Beschäftigung mit dieser offenbar so unbegreiflichen, so verwirrenden wirtschaftlichen Materie“ kann ich nicht teilen. Darin besteht ja gerade unsere Aufgabe als Lehrerinnen und Lehrer, dass es zu dieser Verwirrung bei unseren Schülerinnen und Schülern nicht kommt.

Dafür lohnt es sich doch zu arbeiten. Der auch von Ihnen gelobte Kollege CHRISTIAN MAYER hat in seinem Aufsatz „Der Wirtschaftslehrer als Dekonstrukteur“ (W&E 3/2016) bewiesen, wie befriedigend es sein kann, „eine Idee, eine Theorie, ein Modell, eine Ideologie“ bis dahin zu verfolgen, wo sie ihren Anfang nimmt, um Irrwege frühzeitig zu erkennen.

Die Befähigung unserer Schülerinnen und Schüler zu ökonomischer Mündigkeit soll selbstverständlich nicht im „luftleeren Raum“ erfolgen, sondern an Themen, die Sie, Herr STOMMEL, als „Basics der Ökonomie“ bezeichnen und mit denen „grundlegende Aspekte des wirtschaftlichen Alltags“ behandelt werden sollen. Der Ökonomieunterricht ist aber grundsätzlich der *Problemorientierung* verpflichtet, indem er auf offene, relevante Fragen Antworten sucht und das entdeckende, problem-lösende Lernen der Schülerinnen und Schüler fördert. Unterschiedliche beziehungsweise gegensätzliche Positionen, aktuelle Diskussionen und Grundsatzdebatten sind im Unterricht abzubilden und einander so gegenüberzustellen, dass weder die bestehenden Verhältnisse affirmativ gerechtfertigt werden, noch dass eine bestimmte Gesinnung erzeugt wird. (Bildungsplan Baden-Württembergs für das Gymnasium). Die Vermittlung ökonomischen Basiswissens schließt nicht aus, das im Unterricht z. B. verschiedene wirtschaftswissenschaftliche Denkschulen behandelt werden.

Sehr geehrter DR. STOMMEL, lassen Sie uns **gemeinsam** daran arbeiten, die Defizite der Ausbildung an den Universitäten und in der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu beseitigen, damit wir uns nicht als „Einkämpfer“ überfordern.



Dipl.-Hdl. **Peter Engelhardt** war bis 2004 tätig als Fachbereichsleiter für Industriebetriebslehre am Oberstufenzentrum Industrie und Datenverarbeitung in Berlin. Er ist Herausgeber und Autor von: „Industrielle Geschäftsprozesse“.

Nachruf zum Tod von Lothar Reetz

Am 17.10.2016 ist Prof. Dr. Lothar Reetz im Alter von 85 Jahren gestorben. Von 1970 bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1996 war er der herausragende Vertreter der Wirtschaftspädagogik an der Universität Hamburg. Noch bis in die letzten Jahre hinein gab er mit Veröffentlichungen und Projekten wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung. Reetz gehörte einer Generation von Wirtschaftspädagogen an, der die Weiterentwicklung der Wirtschaftspädagogik zu einer empirisch orientierten Wissenschaft mit einer hohen Sensibilität für die Probleme und Fragestellungen der pädagogischen Praxis zu verdanken ist. Lothar Reetz war ein engagierter, kluger und anerkannter Erziehungswissenschaftler und hat sich doch immer zugleich auch als Pädagoge, als Handelslehrer und nicht zuletzt auch als humanistisch geprägter Deutschlehrer verstanden.

Reetz wurde am 2. Januar 1931 in Eberswalde (Mark Brandenburg) geboren. Nach Kriegsende floh seine Familie aus der schwer zerstörten Stadt nach Osnabrück. Dort erwarb er am Ratsgymnasium sein Abitur und absolvierte ein einjähriges kaufmännisches Praktikum in einem Industriebetrieb, bevor er nach Studien an den Universitäten Göttingen, Münster und Hamburg 1954 die Diplomprüfung für Kaufleute bestand. Er entschied sich für den Eintritt in das Studienseminar für Handelslehrer in Hamburg, bestand 1956 die Prüfung als Diplom-Handelslehrer und unterrichtete als Studienrat an Handelsschulen. In dieser Zeit erwarb er zusätzlich die Fakultas für das Unterrichtsfach Deutsch. Mit dem Germanistikstudium folgte er einer literarischen Neigung und einem ästhetischen Verhältnis zur deutschen Sprache, das sich sowohl in seinen Arbeiten als auch im Gespräch mit ihm immer wieder zeigte. Er empfahl sich damit dem damaligen Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Hamburg, Ludwig Kiehn (1902–1984), für die Besetzung einer Assistentenstelle. Kiehn selbst hatte in Germanistik promoviert und nach erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Studien in der Lehrerbildung gearbeitet. Kiehns geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Ansatz hat Lothar Reetz und sein spezifisches Verständnis empirischer Forschung in der Wirtschaftspädagogik deutlich beeinflusst.

Lothar Reetz hat in den fast 40 Jahren seiner Tätigkeit am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg mehrere tausend angehende Handelslehrer unterrichtet, die überwiegend im norddeutschen Raum an Berufsschulen, aber auch in Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder in der betrieblichen Personalentwicklung tätig wurden. Wichtig und wertvoll waren seine konzeptionellen Impulse für die Gestaltung des Studiums. Seine Forschungsarbeiten deckten zentrale Felder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ab und fanden national wie auch international weite und bis heute anhaltende Beachtung. Im Mittelpunkt seiner Arbeiten standen Fragen der Wirtschaftsdidaktik. Sein gleichnamiges Buch „Wirtschaftsdidaktik“ war und ist ein Standardwerk der Wirtschaftspädagogik und die in einem Team entwickelten Fallstudien belegen sein starkes Interesse an der wissenschaftlichen, systematisch angeleiteten Entwicklung von Materialien zur Unterstützung handlungsorientierter Unterrichtsplanung. Die „Fallstudien Betriebsorganisation“ und „Fallstudien Materialwirtschaft“, wurden im Berufsförderungswerk Hamburg unter seiner Anleitung entwickelt und erprobt und intensiv in der Unterrichtspraxis genutzt.

Auf die nachhaltige Bewährung seiner wirtschaftsdidaktischen Prinzipien wies Reetz selbst im von Arnold und Lipsmeier herausgegebenen Handbuch der Berufsbildung (2006, S. 227 ff.) hin: „Bereits vor mehr als 20 Jahren konnte ermittelt und dargelegt werden, dass „Curriculare Strukturen beruflicher Bildung“ (so der Titel des Aufsatzes) durch die gleichen Prinzipien geprägt sind, die schon bei der Auswahl und der Legitimation von Lernzielen und -inhalten als maßgebend erkannt worden waren, nämlich

- das Wissenschaftsprinzip mit der Strukturierung aufgrund von Wissenschaften und ihren Strukturen,
- das Situationsprinzip mit der Strukturierung aufgrund von objektiven und subjektiven Situationsbedingungen und Handlungsfeldern,
- das Persönlichkeitsprinzip mit der Strukturierung aufgrund von Bildungsbedürfnissen, Leitideen und Kompetenzen der Persönlichkeit.“

Sein letztes Buch ist das gemeinsam mit Co-Autoren verfasste „Prüferhandbuch“ das sich vorrangig an die Mitglieder von Prüfungsausschüssen wendete. Der Inhalt stützt sich auf erziehungswissenschaftliche Befunde zur Erfassung und Bewertung von individuellen Lernergebnissen. Dazu hatte Reetz über viele Jahre umfangreiche empirische Analysen durchgeführt. Seine Maximen für pädagogisch zu rechtfertigende Prüfungen entsprachen seiner Idealvorstellung ganzheitlichen, handlungsorientierten und individualisierten Unterrichts. Das Prüferhandbuch ist ein weiteres Beispiel dafür, wie Reetz Wissenschaft für die Praxis beruflicher Bildung fruchtbar machte. Zugleich zeigt sich hier ein Wesenszug der Arbeitsweise von Lothar Reetz: In seinen Projekten arbeitete er gern in Teams, die Fachleute mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen zusammenführten.

Großen Einfluss auf die berufspädagogische Praxis haben daneben die Beiträge zur Gestaltung der Fortbildung von Ausbildern unter dem Arbeitstitel „Fachpädagoge/Fachpädagogin“ gehabt. Hieraus ist ein vom Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung beschlossenes Konzept „Aus- und Weiterbildungspädagoge“ hervorgegangen.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik verliert mit Lothar Reetz einen herausragenden Wissenschaftler und eine durch Kompetenz, Freundlichkeit und Wohlwollen gewinnende Persönlichkeit. Viele Kolleginnen und Kollegen werden sich gern und dankbar an ihn und sein Wirken erinnern. Er bleibt uns ein Vorbild bei der Aufgabe, im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Menschen zum menschlichen Umgang mit Menschen zu bilden.

Tade Tramm,
Willi Brand,
Wolfgang Seyd

In Kürze

Ausbildungsmarkts 2016: Stabiler Ausbildungsmarkt – Interesse junger Frauen an dualer Berufsausbildung sinkt weiter

Ein stabiles Ausbildungsangebot, eine leicht sinkende Nachfrage, erneut mehr unbesetzte Ausbildungsstellen und infolgedessen eine leicht gesunkene Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge – dies sind zentrale Ergebnisse der Analysen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2016 basierend auf der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September sowie auf der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA). Wie bereits in den Vorjahren nahmen die Schwierigkeiten zu, die Ausbildungsangebote der Betriebe und die Nachfrage der Jugendlichen zusammenzuführen. 520.300 (-0,4 %, davon betriebliche -0,1 %) Ausbildungsverträge wurden neu abgeschlossen, 43.500 betriebliche Ausbildungsangebote blieben unbesetzt (+ 4,5 %). Trotz des leicht höheren betrieblichen Ausbildungsplatzangebots gelang es nicht, mehr Ausbildungsverträge abzuschließen. Wie bereits im Vorjahr sank 2016 die Zahl der Ausbildungsverträge, die mit jungen Frauen abgeschlossen wurden, um 1,7 % auf jetzt nur noch 204.100. Die Zahl der Ausbildungsverträge mit jungen Männern stieg um 0,5 % auf 316.200. Damit setzt sich ein seit längerer Zeit zu beobachtender Trend fort – sinkendes Interesse junger Frauen für eine duale Berufsausbildung und nahezu unverändertes bei jungen Männern.

Entwicklung der tariflichen Ausbildungsvergütungen 2016

Die tariflichen Ausbildungsvergütungen sind nach BIBB-Erhebungen 2016 erneut deutlich gestiegen. Jedoch hat sich der Anstieg im Vergleich zu den Vorjahren insgesamt etwas abgeschwächt. 859 Euro brutto im Monat (+3,2 %) verdienten die Auszubildenden durchschnittlich in Westdeutschland, 807 Euro (+4,9 %) in Ostdeutschland. Für das

gesamte Bundesgebiet lag der tarifliche Vergütungsdurchschnitt 2016 bei 854 Euro (+3,4 %). Besonders hoch lagen die tariflichen Ausbildungsvergütungen in den Berufen des Bauhauptgewerbes – z. B. Maurer/Maurerin mit monatlich 1.042 Euro im Gesamtdurchschnitt. Vergleichsweise niedrig waren die tariflichen Vergütungsdurchschnitte 2016 z. B. in den Berufen Maler/in und Lackierer/in (670 Euro), Bäcker/in (618 Euro), Florist/in (587 Euro) sowie Schornsteinfeger/in (495 Euro).

PISA 2015 – Wirtschaft sieht in der Studie „Weckruf“ für Deutschland

In der im Dezember veröffentlichten „Pisa“-Studie erzielten die fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland in allen drei Erhebungsbereichen nach wie vor deutlich über dem OECD-Durchschnitt liegende Leistungen. Das Durchschnittsergebnis in den Naturwissenschaften ist gegenüber 2006 weitgehend unverändert, im Vergleich zu 2012 jedoch schlechter. Die Lesekompetenz hat sich seit 2000 stetig verbessert, während sich die Ergebnisse in Mathematik nicht wesentlich verändert haben. Leistungsrückgänge finden sich allerdings am Gymnasium, zudem ist die Disparität zwischen Mädchen und Jungen in den Naturwissenschaften gewachsen, auch bezüglich des Anstrebens beruflicher Perspektiven im MINT-Bereich.

„Bildung in der digitalen Welt“

Die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche führt zu einem stetigen Wandel des Alltags der Menschen. Die Kultusministerkonferenz beschreibt in ihrer Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ Handlungsfelder für Länder, Bund, Kommunen und Schulträger sowie Schulen. In diesen Handlungsfeldern werden die Länder in Zusammenarbeit mit allen anderen Akteuren – Bund, Kommunen, Wirtschaft und Wissenschaft sowie Zivilgesellschaft – zügig die Schritte zur Umsetzung des digitalen Lernens einleiten. Dazu gehören z. B. die Verankerung digitaler Medienkompetenzen der Schü-

lerinnen und Schüler als Bildungsziele in den Bildungsplänen der verschiedenen Unterrichtsfächer / der Aufbau einer funktionssicheren und leistungsfähigen digitalen Infrastruktur für Schulen sowie Schülerinnen und Schüler / die Aus- und Fortbildung für die Lehrerinnen und Lehrer.

Erste Schritte der Integration

Eine repräsentative Befragung von mehr als 2.300 geflüchteten Menschen über 18 Jahren, die gemeinsam vom IAB, dem Forschungszentrum des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF-FZ) und dem Sozioökonomischen Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) durchgeführt wurde, zeigt, dass die seit 2013 eingereisten Geflüchteten eine hohe Bildungsorientierung zeigen. Es gibt viele gemeinsame Wertvorstellungen bei Geflüchteten und Deutschen. Die häufigsten Fluchtursachen sind Angst vor gewaltsamen Konflikten und Krieg. Die Integration in den Arbeitsmarkt und in das Bildungssystem steht erst am Anfang, allerdings zeigen integrationspolitische Maßnahmen erste Wirkungen.

Web-Portal für eine Berufs- und Studienwahl ohne Klischees

Der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist in Deutschland immer noch stark nach Geschlecht segregiert. Vorstellungen zur beruflichen Eignung sind eng mit kulturell fest verankerten Geschlechterstereotypen und daraus resultierenden Zuschreibungen von berufsbezogenen Eignungen und Fähigkeiten verknüpft. Vor diesem Hintergrund konzentrieren sich junge Frauen und Männer in hohem Maße auf Berufe, die sie für ihr eigenes Geschlecht als passend betrachten. Um eine klischeefreie Berufs- und Studienwahl, frei von Rollenstereotypen, zu ermöglichen ist Mitte Dezember das neue Web-Portal www.klischee-frei.de online gegangen. Es informiert und unterstützt bei der Berufs- und Studienwahl ohne einschränkende Vorurteile. Im Mittelpunkt stehen dabei allein die Interessen und Fähigkeiten.

Hochschultage Berufliche Bildung – Universität zu Köln

Jeweils vor Ort leistet berufliche Bildung Beiträge zur gesellschaftlichen Integration von Individuen mit heterogenen Voraussetzungen und Lebenslagen. Dazu

bedarf es der Vielfalt beruflicher Bildung in regionaler Nähe und der Berücksichtigung der Vielfalt von Zielgruppen durch integrierend wirkende berufliche Lernorte. Teils ist dies respektable Praxis und teils bleibt dies große Gestaltungsaufgabe. Beides zu betrachten, dazu wollen

die 19. Hochschultage Berufliche Bildung 2017 einladen. Die gemeinsame Reflexion über die Leistungen der Beruflichen Bildung respektive das gemeinsame Vordenken der Gestaltungsoptionen für die Berufliche Bildung sind das leitende Motiv.

22. April 2017

13. Wirtschaft-Live-Messe der berufsbildenden Schulen an den BBS Uelzen I

SCHÜLER UNTERNEHMEN ZUKUNFT

Vorbereitung durch ORGA-Team aus neun verschiedenen BBSen

Auch im Jahr 2017 findet wieder sowohl die bei den ausstellenden Schülerprojekten als auch den Besuchern geschätzte Wirtschaft-Live-Messe statt. **Gastgebende Schule ist in diesem Jahr die BBS Uelzen I.**

Wie in den vergangenen Jahren bereitet ein schulübergreifendes Organisations-Team, dieses Mal bestehend aus Kolleginnen und Kollegen der BBS Bremervörde, Buchholz, Lüneburg I, Oterholz-Scharmbeck, Soltau, Stade II, Uelzen, Winsen (Luhe) und Zeven mit ausdrücklicher Unterstützung der Regionalabteilung Lüneburg der Niedersächsischen Landesschulbehörde diese Veranstaltung vor.

Mehr als 25 Schülerfirmen aus ganz Norddeutschland werden sich und ihre Arbeit präsentieren, mehrere hundert Fachbesucher werden erwartet. Im Mittelpunkt steht dabei natürlich das Vorstellen der Produkte und Geschäftsideen. Diese sind dabei sehr unterschiedlich, Reisevermittlungen oder das Angebot anderer Dienstleistungen sind dabei ebenso vertreten wie der Verkauf von umweltschonenden Büroartikeln oder von Fanartikeln.

Ausgehend von einer Lehrerfortbildung zu Wirtschaft-Live-Projekten an den BBS Bremervörde im Jahre 2003 ist damit eine Veranstaltungsreihe entstanden, die sich inzwischen als wichtige Institution mit einer eigenen Philosophie etabliert hat: Von Kolleginnen und Kollegen initiiert, um Wirtschaftsunterricht praxisnah anbieten zu können.

Für die Schülerinnen und Schüler ergeben sich dadurch Anreize zu einem besonderen Engagement und Verantwortungsbewusstsein. Aus pädagogischer Sicht bieten Wirtschaft-Live-Projekte ein didaktisches Konzept, das die Lernenden zielgerichtet auf das spätere Berufsleben vorbereitet und Theorie realitätsnah mit der Praxis verknüpft.

Abgerundet wird das Programm durch Workshops sowie eine Prämierung der vorgestellten Projekte sowie des Verkäuferverhaltens, das in Testkäufen durch Referendare des Studienseminars Stade bewertet wird. Regionale sowie überregionale Unternehmen treten dabei als Sponsor durchaus namhafter Geldbeträge auf.

Anmeldungen sind bitte mit dem unter www.wirtschaft-live-messe.de abrufbaren Bogen an die BBS 2 Stade, Herrn REDUHN, Fax: 04141 492-205, zu senden. Weitere Informationen mit dem vorgesehenen Tagesprogramm sind dort ebenfalls abrufbar oder direkt bei Herrn REDUHN für das gesamte Orga-Team, Tel.: 04141 492-214.

Aus den Landesverbänden

Aus dem Landesverband Baden-Württemberg

Landesregierung plant, die Landesförderung des Projektes Jugendberufshelfer zum 31. März 2017 einzustellen

Heftiger Protest des Berufsschul- lehrerverbandes (BLV)

Landesregierung plant, die Landesförderung des Projektes Jugendberufshelfer zum 31. März 2017 einzustellen. Als Grund wird der vom Kultusministerium zu erbringenden Beitrages zur Konsolidierung des Landeshaushalts genannt.

Der Vorsitzende des Berufsschullehrerverbandes (BLV), HERBERT HUBER, wendet sich nachdrücklich gegen diese geplante Maßnahme. Sie erfolge – so BLV-Vorsitzender HUBER – auf dem Rücken der ausbildungsplatzsuchenden häufig benachteiligter Jugendlichen und zu Lasten der händeringend nach Lehrlingen suchenden Ausbildungsbetriebe aus Handwerk und Industrie. Darüber sei für die Gruppe der Zuwanderer die Unterstützung durch die Jugendberufshilfe noch wichtiger. Viele dieser Jugendlichen kennen unser System der dualen Ausbildung und die damit verbundenen Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten nicht, so BLV-Vorsitzender HERBERT HUBER. Durch die Arbeit der Jugendberufshelfer/

innen werden diese Jugendlichen eher in Arbeit oder Ausbildung vermittelt. Die Jugendberufshilfe leiste dadurch einen wesentlichen Beitrag zur Integration. Zahlreiche kreative Umsetzungsmodelle in den Stadt- und Landkreisen würden dadurch gefährdet, weil sie ohne finanzielle Beteiligung des Landes nicht fortgesetzt werden können. Eine Reduktion der Jugendberufshilfe aus dem Motiv der Kosteneinsparung heraus werde noch höhere Kosten nach sich ziehen, weil mehr Jugendliche nicht vermittelt werden können und dadurch auf staatliche Hilfe angewiesen sein werden, erklärte HERBERT HUBER (BLV) abschließend.

Aus dem DL

Lehrerverbandspräsident JOSEF KRAUS: „PISA ohne Mehrwert“

- „Wir brauchen Bildung statt Testeritis.“
- PISA als Sozialindikator völlig ungeeignet

Der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL) JOSEF KRAUS hat sich in einer ersten Stellungnahme zu den aktuellen PISA-Ergebnissen wie folgt geäußert: „Es ist schön, wenn sich die deutschen PISA-Ergebnisse konsolidiert haben. Der Nutzen der PISA-Studien bleibt gleichwohl fragwürdig, denn PISA bildet nur einen minimalen Ausschnitt aus dem Bildungsgeschehen ab.“

Nicht erfasst wird mit PISA: sprachliches Ausdrucksvermögen, literarisches Verständnis, fremdsprachliches Können, historisches, wirtschaftliches, geographi-

sches, religiöses/ethisches Wissen und ästhetische Bildung. Gerade diese mit PISA nicht erfassten Bereiche machen Allgemeinbildung und Persönlichkeitsbildung aus. Wir müssen also wieder den nicht messbaren und übernützlichen Wert von Bildung betonen. PISA und ein OECD, die diesen Test – wohlgerne als Wirtschaftsorganisation! – trägt und propagiert, reduziert nämlich „Bildung“ auf sogenannte Kompetenzen, die man in einem globalisierten Unternehmen vermeintlich braucht. Das ist zu wenig.

Ich warne davor, Schulbildung immer noch mehr auf PISA-Testerei auszurichten. Überfällig wäre längst eine Offensive für Bildungsinhalte, die aus jungen Menschen kulturell und historisch-politisch mündige Bürger machen – durch einen anspruchsvollen, vielseitigen Unterricht

sowie Zeugnisse, die keine bloßen Gefälligkeitsatteste sind. Jede weitere mit PISA begründete Reformhektik schadet. Sie verhindert eine nach Jahren der Hektik überfällige Konsolidierung der Schulen, und sie tut am meisten denjenigen jungen Leuten weh, die hinterherhinken.

Im Übrigen ist PISA als Indikator für die soziale Ausgewogenheit eines Bildungswesens völlig ungeeignet, denn PISA testet 15-Jährige. Damit wird aber nicht erfasst, dass in Deutschland aufgrund der vertikalen und damit auch sozialen Durchlässigkeit des Schulwesens fast 50 % der Studierberechtigten kein Gymnasium besucht haben. Diese ausgeprägte vertikale Durchlässigkeit ist weltweit einmalig.“

VLW-Informationen zu Recht und Besoldung

Altersteilzeit im Blockmodell – Entgelterhöhung in der Freistellungsphase

Wenn nach der Rechtsprechung des Bundesarbeitsgerichts ein Altersteilzeitarbeitnehmer im Blockmodell während der Freistellungsphase Anspruch auf die durch seine Vorarbeit in der Arbeitsphase erworbenen Entgeltansprüche hat¹, hindert dies eine Erhöhung des Entgelts in der Freistellungsphase nicht.

Dies hat das Bundesarbeitsgericht zuletzt in seiner Entscheidung vom 22.05.2012² nochmals eingehend begründet. Er hat ausgeführt, im Blockmodell der Altersteilzeit trete der Arbeitnehmer während der Arbeitsphase mit seiner vollen Arbeitsleistung im Hinblick auf die anschließende Freistellungsphase in Vorleistung und erarbeite hierdurch Entgelte, die nicht im Monat der Arbeitsphase ausbezahlt, sondern für die spätere Freistellungsphase zeitversetzt angespart würden. Die Vorleistungen führten zu einem Zeitguthaben. Komme es in der Freistellungsphase zu Lohnerhöhungen, einem Einfrieren oder einer Kürzung von Zuwendungszahlungen sei (mindestens) das auszus zahlen, was der Altersteilzeitarbeitnehmer erarbeitet habe³. § 4 Abs. 1

TV ATZ regle die Bemessung der Teilzeitvergütung. Danach erhalte der Altersteilzeitarbeitnehmer während der gesamten Zeit des Altersteilzeitarbeitsverhältnisses die Bezüge in Höhe der sich für entsprechende Teilzeitkräfte bei Anwendung der tariflichen Vorschriften ergebenden Beträge. Nicht vollzeitbeschäftigte Arbeitnehmer erhielten von der Vergütung, die für entsprechende vollzeitbeschäftigte Arbeitnehmer festgelegt sei, den Teil, der dem Maß der mit ihnen vereinbarten durchschnittlichen Arbeitszeit entspreche⁴. § 4 Abs. 1 TV ATZ enthalte mit Ausnahme einer Ergänzung für bestimmte Bezügebestandteile keine eigenständige Regelung der Vergütung im Altersteilzeitarbeitsverhältnis. § 4 Abs. 1 TV ATZ verweise lediglich auf „die sich für entsprechende Teilzeitkräfte bei Anwendung der tariflichen Vorschriften ... ergebenden Beträge“⁵. Daraus folge, dass auch ein Altersteilzeitarbeitnehmer im Blockmodell grundsätzlich die Bezüge erhalte, die eine entsprechende Teilzeitkraft bei Anwendung der tariflichen Vorschriften erhalten würde⁶.

Für Alterszeitarbeitsverhältnisse, für die – wie für das Altersteilzeitarbeitsverhältnis der Parteien – die Regelungen des TV ATZ maßgebend sind, hat das Bundesarbeitsgericht im Urteil vom 22.05.2012⁷

angenommen, die Protokollerklärung zu § 5 Abs. 2 TV ATZ belege, dass nach dem Willen der Tarifvertragsparteien des TV ATZ Altersteilzeitarbeitnehmer auch in der Freistellungsphase des Blockmodells von Bezügeerhöhungen nicht ausgeschlossen werden sollten. Nach dieser Protokollerklärung seien für die Berechnung des Aufstockungsbetrags im Blockmodell allgemeine Bezügeerhöhungen zu berücksichtigen, soweit die zugrunde liegenden Bezügebestandteile ebenfalls an allgemeinen Bezügeerhöhungen teilnähmen⁸. Damit werde deutlich, dass die Tarifvertragsparteien des TV ATZ die Berücksichtigung von Bezügeerhöhungen auch für die gesamte Dauer des Blockmodells nicht ausschließen wollten. Sie hätten in der Protokollerklärung nicht zwischen der Arbeits- und der Freistellungsphase des Blockmodells differenziert. Ob die Bezüge in der Freistellungsphase an allgemeinen Tarifloohnerhöhungen teilnähmen, sollte sich vielmehr nach den für die Erhöhung der Bezüge maßgeblichen Regelungen richten.

Bundesarbeitsgericht, Urteil vom 22. Juli 2014 – 9 AZR 946/12

DIETER HARTMAN

Nicola Tiggeler, MIT STIMME ZUM ERFOLG – Anklang finden, überzeugen und begeistern.

C. H. Beck, München 2015, 128 Seiten, 9,90 Euro. ISBN 978-3-406-69019-8

Reden kann jeder, so denkt man. Nur wenige schaffen es, die Zuhörer zu fesseln, zu begeistern und zu überzeugen. Insofern ist die Stimme eine akustische Visitenkarte, die sich nach richtigem Training sinnvoll einsetzen lässt. Stimmtraining lohnt sich und macht mitunter Spaß. Die Stimme kann nur mit einer gewissen Glaubwürdigkeit und Kompetenz eine gewünschte Aufmerksamkeit und Zustimmung erzeugen, so die Autorin NICOLE TIGGELER. Die Autorin ist eine erfahrene Stimmtrainerin, die seit mehr als 25 Jahren als Schauspielerin in Theater- und Fernsehproduktionen gewirkt hat.



„Wenn wir die Stimme richtig nutzen, erschließt sie unseren Zuhörern neue Welten. Sie kitzeln verborgene Facetten aus Inhalten heraus, die wir zu kennen glauben. Sie lassen spannende Erkenntnisse und Geschichten noch glanzvoller wirken. Sie sorgen dafür, dass wir zuhören, wie wir es sonst nicht tun. Sie erzeugen Resonanz im physischen und im übertragenen Sinne. Die Stimme trägt die Substanz einer Botschaft vom Ohr ins Herz. Es ist kein Zufall, dass alle Stimmen, die uns faszinieren, Schauspielern gehören. Dazu gehört NICOLA TIGGELER. In ihrem Buch findet man die Essenz der Erkenntnis „über die Wirksamkeit der Stimme sowie einfache, praxiserprobte Übungen, um die Stimme als authentischen und kraftvollen Ausdruck der eigenen Person zu erfahren, zu entfalten und einzusetzen“. – Bei der Kommunikation geht es immer um die Vermittlung von Inhalten UND Emotionen. Es geht um Senden und Empfan-

gen, um die Beziehung und die Energie zwischen Sender und Empfänger. TIGGELER ist der festen Überzeugung, dass es in der Verantwortung des Senders liegt, ob der Empfänger Interesse und Lust hat oder entwickelt zu empfangen. Zuhörer schließen automatisch vom Stimmklang auf den Charakter. Bestimmte Stimmqualitäten werden mit bestimmten Charakterzügen assoziiert.

Dudenratgeber, DAS GROSSE HANDBUCH BEWERBUNG - Schritt für Schritt zum beruflichen Erfolg.

Dudenredaktion, Dudenverlag Berlin, 645 Seiten, 2. Auflage, 22,99 Euro. ISBN 978-3-411-75062-7

Bei einer Stellensuche ist es nicht immer einfach, geeignete Angebote zu finden. Mitunter weiß der Bewerber selbst nicht genau, was er kann und was er will. Und eine willkürliche Streuung von Bewerbungen an mehrere potentielle Arbeitgeber bzw. auf alle möglichen Stellen ist nicht die Methode, die letztlich zu einer geeigneten Stelle führt. Zu den „harten Qualifikationen“ gehören beispielsweise Ausbildung, Werdegang, Kenntnisse und Erfahrungen, Entwicklungsfähigkeiten und Interessen.

Eine Bewerbung bringt nur dann den gewünschten Erfolg, wenn sie zielgerichtet ist. Es ist kenntlich zu machen, welche Erfahrungen der Bewerber mitbringt, welche vorrangige Interessen er hat und auf welche Ziele hingearbeitet wird. Es ist mitunter wichtig zu durchleuchten, welchen Neigungen, Hobbys und Vorlieben existieren. Die Suche nach den eigenen Talenten und Vorlieben münden schließlich in das Formulieren von beruflichen Zielen. Benennen sollte man nicht nur die angestrebte Tätigkeit, sondern auch die Position. Nicht zu vergessen ist die soziale Kompetenz (Soft Skills). Dazu gehören beispielsweise Führungsqualitäten, Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenz, Konfliktfähigkeit, selbstbewusstes Auftreten, Einfühlungsvermögen, Kritikfähigkeit und Selbstdisziplin.

Das Internet hat die Stellensuche gründlich verändert. Nur an Wochenenden eine Tageszeitung zu durchforsten, reicht heute nicht mehr aus. Die wichtigsten Quellen der Stellensuche sind nach dem Ratgeberteam Online Jobbörsen, soziale Netzwerke, Stellenmärkte der Printmedien, Arbeitgeberwebsites, Stellenausschreibungen in Fachmedien, Hinweise von Bekannten und Jobmessen. – Zu den Online-Jobbörsen gehören die überregionalen und übergreifenden Generalisten Steptone (www.steptune.de) und Monster (www.monster.de). Viele Unternehmen haben Rahmenverträge mit diesen Portalen, die sie zur Schaltung von Stellenangeboten und zum Zugriff auf die Bewerberprofile berechtigen. Darüber hinaus erleichtern Stellenbörsen in Meta-

suchmaschinen die Stellensuche. Zu den Metasuchmaschinen gehören: www.careerjet.de, www.jobkralle.de, www.jobrobot.de, www.jobs.de, www.jobturbo.de, www.jobworld.de und www.kimeta.de. Einige Jobbörsen und Metasuchmaschinen ermöglichen die Suche nach Operatoren, wie sie auch die Suchmaschine Google einsetzt.

Manfred Horlebein/Heinrich Schanz (Hrsg.), WIRTSCHAFTSDIDAKTIK FÜR BERUFLICHE SCHULEN - Berufsbildung konkret, Band 8.

Schneider Verlag Hohengehren, Balthmannweiler 2005. 244 Seiten. 20,00 Euro, ISBN 3-89676-918-9

Laut Herausgeberschaft ist dieser vorliegende achte Band der „Reihe Berufsbildung konkret“ (Bbk) der Wirtschaftsdidaktik gewidmet und man wendet sich mit Beiträgen von 17 Autoren Fragen der kaufmännischen Berufsausbildung zu. Das Buch setzt sich mit der Thematik eines lernfeldorientierten Unterrichts an kaufmännischen Schulen auseinander. Dies erfolgt sowohl unter einer analytischen Perspektive als auch in gestaltender Absicht. Die teilweise kritischen oder teils konstruktiven Beiträge zum Lernfeldkonzept stammen nur teilweise von universitär tätigen Wirtschaftspädagogen. Es kommen Autoren aus verschiedenen wirtschaftsdidaktischen Praxisbereichen zu Wort. Die Beiträge zielen insgesamt auf eine reflektierende Weiterentwicklung des Lernfeld-Curriculums für kaufmännische Schulen. „Mitunter konnte in den vergangenen Jahren der Eindruck entstanden sein, die wirtschaftsdidaktische Diskussion sei durch die Präsentation des Lehrfeldkonzepts durch die KMK, seine Implementierung durch die Kultusbehörden der Bundesländer und seine Umsetzung an den kaufmännischen Schulen in die Defensive geraten und stelle in weiten Teilen nur noch Reaktion auf diesen Schritt dar“. Dieser Eindruck von einer zunächst defensiven Grundhaltung täuscht jedoch, so HORLEBEIN und SCHANZ in ihrer Einführung zu diesem Band. Ziel des Buches ist es, Beiträge zur wirtschaftsdidaktischen Situation aus Sicht der wirtschaftsdidaktischen Theorie und der Unterrichtspraxis an kaufmännischen Schulen zusammenzutragen und derart nicht nur einen Einblick zu geben, sondern auch eine kritische Sicht zu ermöglichen, offene Fragen und akuten Lösungsbedarf an- und auszusprechen sowie die Verfolgung der Ziele des Lernfeldkonzeptes und einzelner Lernfelder zu dokumentieren.

Gemäß Absicht der Schriftenreihe Bbk wenden sich die Autorinnen und Autoren mit ihren Beiträgen an Studierende, Lehrende an berufsbildenden Schulen bzw. der Erwachsenenbildung, Ausbilderinnen und Ausbilder, an der Berufsbildung interessierte Personen und Kolleginnen und Kollegen aus der Wissenschaft.

Rolf H. Ruhleder, RHETORIK & DIALEKTIK, Redegewandtheit, Körpersprache, Überzeugungskunst.

Verlag Franz Vahlen, München 2016, 219 Seiten. 17. Auflage. 49,80 Euro. ISBN 978-3-8006-5147-4

Das Buch setzt sich zum Ziel, Grundpfeiler der modernen Rhetorik aufzuzeigen. Es wendet sich an Menschen, die Reden halten und andere überzeugen wollen. Dazu gehören Redeaufbau, Vortrag und Körpersprache als Praxis der Führung und des Verkaufens und des Umgangs mit Mitmenschen. Nur derjenige, der die besseren Argumente hat, kann sich durchsetzen. Dabei geht Autor RUHLER, der in Bad Harzburg und Zürich Inhaber eines Management Instituts und Rhetoriktrainer ist, nicht in erster Linie auf die Theorieansätze ein, die hinter Rhetorik, Kinetik und Dialektik stecken. Er konzentriert sich vielmehr auf praktische Anwendungen. Praxisbezogene Übungsteile, Lösungshilfen und Checklisten. Anwendungen von gestellten Aufgaben und sollen das Verständnis für das Reden erleichtern.



In (s)einem Vorwort zitiert der Autor CICERO mit der altrömischen Weisheit, die immer noch im 21. Jahrhundert gilt: „Ein Dichter wird geboren, ein Redner wird gemacht“. Bis heute gibt es bewährte Methoden und Techniken, sie man sicher und souverän auftreten und wie man Gesprächspartner und Kunden mit einer gewissen Überzeugung gewinnen kann. Bestehende Regeln konnten, so der Autor, dank vieler Erfolgs- und Rückmeldungen immer weiter verfeinert werden. Das Handwerkszeug, das den Lehrgangsteilnehmern mitgegeben werden konnte, hat sich nach RUHLER vielfach bewährt. In seinem Buch zitiert er anfangs

Aphorismen und geflügelte Worte wie beispielsweise: Die größte Macht hat das richtige Wort zur richtigen Zeit (MARK TWAIN). Die Rede ist die Kunst, Glauben zu erwecken (ARISTOTELES). Wer seinen Willen durchsetzen will, muss leise sprechen (JEAN GIRAUDOUX). Wer viel schießt, ist noch keine Schütze, wer viel spricht, ist noch keine Redner (KONFUZIUS). Wer viel redet, erfährt wenig. Man sagt immer die Wahrheit, aber man sage die Wahrheit nicht immer. Ein Gedanke, der sich nicht kurz fassen lässt, verdient nicht ausgesprochen zu werden.

Bekannte Rhetoren waren beispielsweise SOKRATES, PLATON, ARISTOTELES, CICERO, QUINTILIAN, SENECA und PLUTARCH. Ihnen wurde in den nachfolgenden Jahrhunderten große Anerkennung entgegen gebracht. Im 2. Jahrhundert n. Chr. wurden sämtliche Rhetoren vom Kriegsdienst befreit. Im Mittelalter zählte die Rhetorik zu den sieben freien Künsten (Artes Liberales), nämlich drei Sprachkünste (Grammatik, Rhetorik und Dialektik) sowie vier mathematische Künste (Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie).

Hans-Christoph Koller/Faulstich-Wieland/Weishaupt/Züchner (Hrsg.), DATENREPORT ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 2016.

Verlag Barbara Budrich, Opladen 2016. 266 Seiten. 26,90 Euro. ISBN 978-3-8474-0777-5

Der Band folgt in weiten Teilen den bewährten Vorbildern früherer Ausgaben. Der Aufbau des Datenreports orientiert sich an einer Gliederung, die gleichsam dem Verlauf einer wissenschaftlichen Karriere folgt. „Er beginnt deshalb mit Kapiteln zu den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen und zu Studierenden des Faches, wendet sich dann den Studienabschlüssen und den Berufschancen der Absolventinnen bzw. Absolventen zu und behandelt danach in jeweils eigenen Kapiteln die Personalsituation der Disziplin, die Forschungsleistungen und Publikationskulturen, die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie – als Querschnittsthema – die Geschlechterverhältnisse auf den zuvor behandelten Ebenen“.

Eine Besonderheit dieses Datenreports stellt das Kapitel über Inklusion dar. Dies wurde aus aktuellem Anlass in den Bericht aufgenommen, da die Auseinandersetzung mit diesem Thema eine der großen Herausforderungen für die Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin darstellt. Insgesamt ist die gegenwärtige Diskussion um Inklusion in der beruflichen Bildung als Herausforderung verstehen, um auf normative Zuschreibungen wie ‚nicht ausbildungsreif‘ und ‚benachteiligt‘ zu verzichten und traditionelle Sonderförderungen in spezifischen Maßnahmen infrage zu stellen. Entsprechend herrscht unter den Interessengruppen der beruflichen Bildung derzeit Konsens, dass junge Menschen nach Möglichkeit im regulären Sys-

tem Angebote unterbreitet werden sollten, statt besondere Maßnahmen zu installieren, die nicht zielgerichtet zum ersten Ausbildungsmarkt führen. „Ausgehend davon fordert der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung, die Ressourcen und Talente aller Jugendlichen in den Blick zu nehmen, junge Menschen dazu individuell besser zu fördern und dafür den Zugang in die betriebliche Ausbildung zu stärken“ (BIBB 2011). In der berufspädagogischen Inklusionsdiskussion wird Berufsorientierung als erster Schritt auf dem Weg zur Inklusion angesehen. Dadurch sollen für Jugendlichen Anschlüsse in das berufsbildende System ermöglicht werden. Zahlreiche Maßnahmen sollen junge Menschen insbesondere an den kritischen Übergängen absichern und Anschlüsse gewährleisten, um Bildungsketten bis zum erfolgreichen Ausbildungsabschluss sicherzustellen.

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sind Inklusions- und Exklusionsprozesse eng mit gesellschaftlichen, globalen Transformationsprozessen, Entwicklungen und politischen Steuerungsinteressen der Bildungspolitik und der Politik in angrenzenden Feldern, etwa dem Erwerbssystem, verbunden. „Die Besonderheiten im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung bestehen im Gegensatz zur schulischen Bildung darin, dass eine Teilnahme überwiegend freiwillig geschieht und die Bildungsentscheidung von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst getroffen werden.“

FINDex

Mit der Vernetzung erschließt die moderne Computertechnik dem heutigen Menschen Erkenntnisse und Begrifflichkeiten auf neuen Wegen. Dazu ein Beispiel, das wir für Sie gefunden und gelesen haben:

www.beck-shop.de/16037310

präsentiert Hörproben und weitere Informationen zu dem oben besprochenen Erfolgsratgeber „Mit Stimme zum Erfolg“ von Nicole Tiggeler.



Dr. h.c. Rudolf Hambusch