



## Auf die Lehrerin kommt es an!

- **Lehrer- oder Schülerzentrierung: Die Mischung macht's!**
- **Modernes Projektmanagement im Unterricht: Die SCRUM-Methode**
- **„Duale Lücken“ – einem Irrtum auf der Spur?**
- **Es lebe das Rechnungswesen!**



## 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 Dipl. Hdl. Knut Harms, Nachtigallenweg 6a, 26131 Oldenburg, Tel: 0441 9451745,  
 E-Mail: knut@harms-online.de

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

Dr. rer. pol. Dieter Hölterhoff, Grasredder 47, 21029 Hamburg, Tel.: 040 81974730,  
 E-Mail: d.hoelterhoff@t-online.de

Dipl.-Hdl. Mathias Götzl, Ermstedter Erlen 20, 99092 Erfurt, E-Mail: m.goetzl@uni-jena.de

Dr. Robert W. Jahn, Nietzschestr. 10, 07743 Jena, E-Mail: robert.jahn@ovgu.de

Dr. Ernst G. John, Untere Neustadt 8, 37520 Osterode a. H, E-Mail: john@vlw

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

MR Dipl.-Hdl. Christian Schröder, Nikolausberger Weg 144, 37075 Göttingen, E-Mail: schraederc@t-online.de

StD a.D. Dr. Axel Stommel, Max-Sabersky-Allee 35, 14513Teltow, 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) 27,76 Euro, Einzelheft 3,52 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.



Stefan Werth | Detlef Sandmann

## ... und auf den Lehrer gleichermaßen!

Die Debatte darüber, was eine gute Lehrperson ausmacht, ist so alt wie die Diskussion, ob man eine leistungsbezogene Komponente in die Alimenterung der Lehrkräfte einbringen kann. Es gibt zudem Wettbewerbe, bei denen die beste Lehrperson Deutschlands gesucht wird. Doch was macht eine gute Lehrkraft aus?

Nimmt man an, dass die Qualität der Arbeit einer Lehrperson überwiegend von der Qualität der von ihr in Anspruch genommenen Ausbildung abhängt, so gewinnen, ähnlich wie im Handwerk, die dabei erlernten Methoden einen hohen Stellenwert bei der Beantwortung der Eingangsfrage. Sowohl in wissenschaftlichen Studien, als auch in der Praxisbeobachtung stellen wir aber fest, dass die Qualität – also der technokratisch gesprochen und oft auch zurecht kritisch hinterfragte Begriff „Effizienz des Outputs der Arbeitsleistung einer Lehrkraft“ – nach wie vor stark von der Individualität der Lehrkraft abhängt. Damit sind wir wieder bei der vielbeschworenen und oftmals schwer zu beschreibenden Lehrerpersönlichkeit, die sich in vielen Ausprägungen lernförderlich auf die Zielgruppen auswirken kann, oder eben auch nicht.

### Fazit bereits an dieser Stelle: Die Mischung macht's!

Damit stoßen wir ein weiteres Mal auf die Quadratur des Kreises. Oder doch nicht? Warum sind wir eigentlich immer wieder auf der Suche nach den Kriterien für eine im Sinne der Zielgruppe „perfekte“ Lehrperson? Lohnt es sich nicht vielmehr nach den Stellschrauben zu suchen, an denen wir sowohl bei der Suche erstens nach guten Lehrkräften, als auch zweitens bei Ausbildung von guten Lehrkräften sowie drittens bei der Fortbildung der Lehrkräfte für optimale Bedingungen sorgen? Letztere sind uns allen klarer als die genaue Definition, was die „perfekte“ Lehrperson ausmacht.

Zu erstens: Die Liebe zum Menschen selbst, zur Teilhabe an und Begleitung bei seiner Lernentwicklung ist sicherlich eine der wertvollsten intrinsischen Motivationen einer potentiellen Lehrkraft bei ihrer Entscheidung für den Beruf Lehrerin oder Lehrer. Sie ist zugleich ein Erfolgsfaktor dafür, dass zu der Zielgruppe ein Vertrauensverhältnis geschaffen werden kann, was zum bestmöglichen Lernerfolg beitragen kann. Dem nachrangig stehen Faktoren wie das eigene Sicherheitsbedürfnis oder

die *reine* Liebe zur Wissenschaft. Wichtig ist daher, dass für die Zielgruppe zur Erreichung der oben genannten Bedingungen Verfahren geschaffen werden, die die Personalauswahl bereits beim Einstieg in die Ausbildung ausgewogen und zielorientiert garantieren. Dies ist für die Zielgruppe gut, als auch insbesondere für die Lehrpersonen, die sich in diesem Berufsfeld oft für lange Zeit festlegen.

Zu zweitens: Die Kompetenzorientierung hält nicht nur bei unseren Schülerinnen und Schülern Einzug, sondern auch in der Lehrer(innen)ausbildung. Sofern die Eingangsauswahl von und die Entscheidung der „Auszubildenden“ für den Lehrerberuf eine gute war, so bewirkt eine prozessbegleitende, kompetenzbezogene, die Individualität der Lehrerpersönlichkeit berücksichtigende und entwicklungsbeobachtende Ausbildung eine Professionalisierung der zukünftigen Lehrperson im Umgang mit Fachwissen, Didaktik und Umgang mit der Zielgruppe in möglichst allen denkbaren Situationen. Hier besteht jedoch Handlungsbedarf in Organisation des Begleitprozesses und der Fürsorge für die Referendarinnen und Referendare hinsichtlich einer Überfrachtung von Inhalten und einer Überforderung im Entwicklungsprozess.

Zu drittens: Lehrerfortbildung stellt sich vielerorts als ein leidges und schwer zu systematisierendes Vorhaben dar. Lehrerfortbildung ist jedoch unabdingbar für gelebte Personalentwicklung. Jede Lehrkraft ist verpflichtet, ihre eigene Lehrerfortbildung im Blick zu haben. Lehrerfortbildung ergibt sich eben auch aus der Institution Schule heraus, bedingt aus sich verändernden Schulzielen, oft resultierend aus gesellschaftlichen Veränderungen. Sie signalisiert gegenüber der Lehrkraft, wenn sie von der Leitung her angestoßen wird, kompetenzbezogenes und berufliches Interesse, Wahrnehmung der individuellen Fürsorge und Verfolgung eines gemeinsamen Ziels.

Durch Stabilisierung und Ausbau dieser drei Säulen gewinnen wir in der Summe gute Lehrerpersönlichkeiten, die es verstehen, die Zielgruppe, welche letztlich selbst darüber entscheidet, wann, wie und was sie lernen möchte, zu *motivieren(!)* sich in die durch die Lehrperson geschaffene Lernumgebung auf das vorgeschlagene Thema einzulassen und es als ihr eigenes zu betrachten. Dabei darf die Lehrperson auch mal loslassen, machen lassen. Wir brauchen gar nicht die perfekte Lehrerpersönlichkeit, nur gute. Klingt entspannend – oder?



**Stefan Werth**  
Bundesvorstand VLW  
werth@vlw.de



**Detlef Sandmann**  
Bundesvorstand VLW  
sandmann@vlw.de

**Leitartikel**

STEFAN WERTH | DETLEF SANDMANN

... und auf den Lehrer gleichermaßen! ..... 125

**Inhalt/Editorial** ..... 126

**Fokus**

ROBERT W. JAHN | MATHIAS GÖTZL

Lehrer- und schülerzentrierte Prozessstrukturen kaufmännischen Unterrichts

– Ergebnisse einer Beobachtungsstudie..... 127

**Aktuelles**..... 134

**Spectrum**

KNUT HARMS

Neue Wege des Projektmanagements in der Schule

– »Scrum« als Methode agiler Projekte ..... 137

DIETER HÖLTERHOFF

„Duale Lücken“ – eine Entgegnung auf die vermeintlichen Lücken, die das Institut der deutschen Wirtschaft entdeckt hat.....

145

**Zur Diskussion**

AXEL STOMMEL

Bilanzmethode oder „Neues Rechnungswesen“: Welche Methode fördert das ökonomische Denken? .....

148

**Persönliches**

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Frank Achtenhagen zum

75. Geburtstag ..... 155

Nachruf auf Universitätsprofessor (em.)

Dr. Jürgen Zabeck ..... 155

**Aus der Verbandsarbeit**

In Kürze: Der Bundesvorstand berichtet..... 157

Aus dem Geschäftsführenden Bundesvorstand ..... 158

Aus den Landesverbänden..... 159

Informationen zu Recht und Besoldung:

Beurteilungskriterium Personalratstätigkeit ..... 162

**Buchbesprechungen** ..... 163



Salopp gesagt ist es „ein alter Hut“ darüber zu sinnieren, ob Lehrerzentrierung förderlicher für den Lernerfolg der Zielgruppe ist als schülerzentrierter Unterricht oder umgekehrt. Dennoch kommen in Studien, die diese Frage tangieren, immer wieder interessante Facetten zu Tage, die im Einzelnen Neues verlauten lassen und manches aber auch neu bestätigen. Dabei scheint sich immer wieder eines zu bewahrheiten: Auf die Lehrperson kommt es an. Mit ihr steht und fällt der Methodenmix, der sinnige Sozialformeneinsatz im Unterricht, die offene Lehrer-Schüler-Interaktion, das gegenseitige Vertrauen. Und das macht das Individuelle zwischen den Lehrpersonen im Vergleich aus und macht zugleich die Suche nach der „optimalen“ Lehrperson schwierig oder gar unmöglich – vielleicht zum Glück?

Das Autorenteam ROBERT W. JAHN UND MATHIAS GÖTZL hat sich in seinem Beitrag „Lehrer- und schülerzentrierte Prozessstrukturen kaufmännischen Unterrichts – Ergebnisse einer Beobachtungsstudie“ wie nur wenige Unterrichtsforscher zuvor einer Untersuchung im einschlägigen kaufmännischen Bereich gewidmet. Es gibt ihrer Aussage nach nur wenige Studien, die die Unterrichtsprozessstrukturen kaufmännisch-verwaltenden Unterrichts analysieren und dies hinreichend urteilsfrei. Deutlich wird dabei, dass nicht dogmatisch eine allein schülerzentrierte Prozessstruktur präskriptiv empfohlen werden kann, sondern die Mischung aus Lehrer- und Schülerzentrierung macht es aus und die kann von Lehrperson zu Lehrperson variieren...

Für die Informatiker unter uns klingt es wie Musik in unseren Ohren, da in dieser Branche Projektmanagementmodelle wie das „Wasserfallmodell“ oder das „Prototyping“, wenn sie es überhaupt mal waren, nicht mehr Alltag sind. Schon länger gibt es die SCRUM-Methode für das Projektmanagement insbesondere in der Dienstleistungsbranche. KNUT HARMS zeigt uns in seinem Beitrag „Neue Wege des Projektmanagements in der Schule – »Scrum« als Methode agiler Projekte“ auf, wie die Methode auch in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden kann. Eine der Leitfragen ist nach HARMS dabei: Wie soll ein Projekt durchgeführt werden, von dem Kunden die volle Funktionalität des Endprodukts zu Beginn der Projektlaufzeit ebenso wenig abschätzen können, wie das Projektteam, das unter Umständen noch wenig Erfahrungen mit den notwendigen Werkzeugen hat? Finden Sie in diesem Beitrag die Antwort.

Mit großer Sorgfalt und hinreichender Recherche hat sich Autor DIETER HÖLTERHOFF in seinem „Duale Lücken“ – eine Entgegnung auf die vermeintlichen Lücken, die das Institut der deutschen Wirtschaft entdeckt hat“ den Ergebnissen einer Feststellung des Instituts der deutschen Wirtschaft angenommen. Das Institut der deutschen Wirtschaft hat angebliche Lücken in den Berufsschulpflichtregelungen der Länder ausgemacht. Diesen liegt laut HÖLTERHOFF offenbar eine nicht besonders sorgfältige Analyse der Schulgesetze zu Grunde. Kann der Autor einen Irrtum aufdecken? Lesen Sie selbst.

Es lebe das Rechnungswesen! AXEL STOMMEL ergänzt unsere, man kann sie schon Beitragsreihe nennen, Serie zur Ermittlung der optimalen Vorgehensweise bei der Erarbeitung und Interpretation von Bilanzen als Thema im Unterrichtseinsatz. „Bilanzmethode oder „Neues Rechnungswesen“: Welche Methode fördert das ökonomische Denken?“, so lautet der Titel des Beitrags und der Titel ist wortwörtlich Programm. Dabei verspricht STOMMEL aufzugreifen, welche beiden grundlegenden Fragen in der Diskussion bisher übersehen wurden und welche Schlussfolgerungen aus ihrer Berücksichtigung zu ziehen sind. Und bitte, liebe Leserinnen und Leser, fühlen Sie sich herzlich zur Diskussion eingeladen, diskutieren Sie aktiv mit und schreiben Sie uns an: redaktion@vlw.de.

*Ihre WuE-Redaktion*

## Lehrer- und schülerzentrierte Prozessstrukturen kaufmännischen Unterrichts – Ergebnisse einer Beobachtungsstudie



Es gibt nur wenige Studien, die die Unterrichtsprozessstrukturen kaufmännisch-verwaltenden Unterrichts analysieren. Die wenigen Untersuchungen der jüngeren Vergangenheit, die dessen methodische Ausgestaltung in den Blick nahmen, kritisieren nach wie vor Methodenmonotonismus oder Lehrerdominanz (PÄTZOLD, ET AL. 2003; SEIFRIED/GRILL/WAGNER 2006). Wir stellen in unserer Untersuchung verschiedene Aspekte der didaktischen Gestaltung beruflichen Lernens in den Vordergrund und untersuchen die Unterrichtsprozessstrukturen insbesondere über Sozialformen und den „methodischen Grundrhythmus“ von Unterricht. Die zweistufige Beobachtungsstudie (insgesamt 890 Unterrichtsstunden) zielt darauf, deskriptiv zu erfassen, wie die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit genutzt wird sowie welche Sozialformen und Unterrichtsrythmen in welcher Intensität auftreten. Auf dieser Basis lassen sich verschiedene Typen von Unterrichtsstunden identifizieren, die die Variabilität in der Unterrichtsgestaltung abbilden. Zudem lassen sich über diesen Zugriff Unterrichtsprozessstrukturen bzw. Unterrichtsmuster rekonstruieren und visualisieren.



**Dr. Robert W. Jahn** vertritt die Professur für ökonomische Bildung und ihre Didaktik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.



**Dr. Mathias Götzl** ist Akad. Rat a.Z. an der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen.

### 1 Einstieg: Auf den Lehrer kommt es an

In diesem Beitrag werden Ergebnisse unserer Studien zur didaktischen Gestaltung kaufmännischer Lehr-Lern-Prozesse vorgestellt. Wir werden hier über einige Befunde zur Lernzeitnutzung, zum Sozialformeneinsatz und zur Rhythmisierung des Unterrichtsgeschehens über Unterrichtsphasen berichten, die wir über die Beobachtungen von 890 Unterrichtsstunden gewonnen haben. Ein Ausgangspunkt dieser Untersuchung war die Frage, ob sich im Zuge der Diskurse über Handlungs- und Situationsorientierung die Unterrichtswirklichkeit auf der Mikroebene der Unterrichtsprozessstrukturen verändert hat. Auf der Grundlage der wenigen domänenspezifischen Untersuchungsergebnisse – z. B. PÄTZOLD ET AL. (2003), SEIFRIED/GRILL/WAGNER (2006) – ist eher nicht davon auszugehen. Die Autoren dieser Untersuchungen kritisieren, dass nach wie vor Lehrerdominanz und Methodenmonotonismus das Unterrichtsgeschehen prägen.

Unsere Studie ist vor dem theoretischen Hintergrund eines Angebots-Nutzungs-Modells entstanden (vgl. REUSSER/PAULI 2010, S. 17 f.), in dem Unterricht grundsätzlich als Angebot an Lerngelegenheiten modelliert wird, welches maßgeblich durch die Lehrkräfte erzeugt und durch angebotsbezogene Stützsyste-me beeinflusst wird. Es ist davon auszugehen, dass die beobachtbare Sozial- und Interaktionsstruktur des Angebots Unterricht insbesondere auf den didaktischen Entscheidungen der Lehrenden vor und während des Unterrichts basiert und von deren Orientierungen und didaktischen Kompetenzen geprägt ist. Die Inhalts- und Prozessqualität dieses Lehrangebots hat sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Dimension (vgl. REUSSER/PAULI 2010, S. 18). Die quantitative Dimension wird u. a. über die echte Lernzeit abgebildet (vgl. z. B. HELMKE 2007, 2012, S. 77 ff.; LIPOWSKI 2007, S. 27; MEYER 2010a, S. 39-46). Als Aspekte der Qualität des Lehrangebots werden von HELMKE (2010) bspw. Strukturiertheit und Klarheit, Schülerorientierung, die Modifizierung von Methoden und Sozialformen sowie die Festigung und Sicherung der Lernergebnisse hervorgehoben. MEYER

(2010a) betont als Merkmale guten Unterrichts u. a. klare Strukturierung des Unterrichts, Methodenvielfalt (Ausbalancierung der methodischen Großformen, Variabilität der Verlaufs- und Sozialformen, Vielfalt der Handlungsmuster) und sinnstiftendes Kommunizieren. LIPOWSKI (2007, S. 27) stellt besonders die Bedeutung von kooperativem Lernen, von thematischen Einführungen, der Klarheit der Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen sowie von Übungs- und Wiederholungsphasen heraus. Zusammenfassend deutet vieles darauf hin, dass u. a. eine „adäquate“ Sozialformwahl sowie eine „angemessene“ Rhythmisierung des Unterrichts – auf die Frage der Angemessenheit kommen wir noch einmal abschließend zurück – zentrale qualitative Prozessmerkmale des Unterrichtsangebots darstellen und potentiell einen Einfluss auf die Lernwirkungen haben.

Den Aufbau unseres Beitrags leihen wir an die typische Struktur von Unterricht an. Nach diesem problemorientierten **Einstieg** werden wir auf die **Arbeitsorganisation** – in diesem Falle das methodische Vorgehen unserer Studie – eingehen. Anschließend werden wir einige Befunde präsentieren und Schlussfolgerungen **erarbeiten**. Schließlich wollen wir als **Ergebnis-sicherung** die Befunde zusammenfassen und diskutieren.

## 2 Arbeitsorganisation: Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Unsere Beobachtungsstudie zielt u. a. auf die zeitlich-quantitative Erfassung des Sozialformeneinsatzes und die Rhythmisierung der Lehr-Lern-Arrangements durch Unterrichtsphasen ab. Aufgrund des Forschungsstand muss davon ausgegangen werden, dass der kaufmännische Unterricht maßgeblich durch die Formen des Frontal- oder Klassenunterrichts dominiert wird und zwar unabhängig vom methodischen Zugriff (Beobachtungen, Befragungen) und der Perspektive (Lehrer, Schüler, Beobachter) (vgl. hierzu GÖTZL/JAHN/HELD 2013, 4 ff.).

Zudem versuchen wir, durch die exemplarische Beschreibung und Analyse der sich daraus ergebenden Muster Unterrichtsprozessstrukturen zu rekonstruieren.

Die Fragestellungen, die wir hier in den Blick nehmen wollen, lauten:

1. Wie wird die echte Lernzeit im kaufmännischen Unterricht genutzt?
2. Wie werden Sozialformen im kaufmännischen Unterricht genutzt?
3. Wie werden Unterrichtsphasen im kaufmännischen Unterricht genutzt?
4. Lassen sich typische Unterrichtsmuster kaufmännischen Unterrichts identifizieren und rekonstruieren?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein quantitativ-deskriptives Forschungsdesign entwickelt. Wir haben uns im Rahmen der Studie für eine standardisierte Beobachtung der Unterrichtsrealität entschieden. Die Konzeption zur minutengenauen Erfassung der Unterrichtsprozesse verdeutlicht *Abb. 1* (vgl. zur Operationalisierung GÖTZL/JAHN/HELD 2013, S. 8 ff.). Zusätzlich wurden vor dem Hintergrund des eingangs erwähnten theoretischen Rahmens weitere Merkmale der Unterrichtseinheiten erfasst, die das Angebot beeinflussen (z. B. Lerninhalte, Schulformen, Klassenkontext, Typ und Lage der Stunde, Merkmale der Lehrkraft und der Schulorganisation).

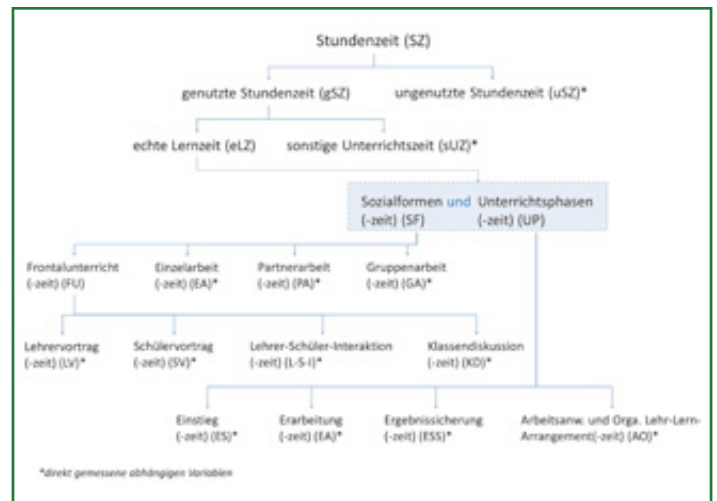


Abb. 1: Kategoriensystem der endogenen Variablen (Quelle: GÖTZL/JAHN/HELD 2013, S. 9)

Der Datenerhebung ging ein zweistufiger Pretest an kaufmännischen Berufsschulen sowie eine Beobachterschulung inkl. Simulationen und Einführung in das Beobachterhandbuch voraus. Die Erhebung wurde erstmals 2012 durchgeführt und 2013 repliziert, wobei hier ergänzend narrative Protokolle zu den Unterrichtsstunden eingesetzt wurden, um – neben den quantitativen Prozessmerkmalen – qualitative Daten zur inhaltlichen oder situativen Erklärung bestimmter Unterrichtsverläufe zu erheben. Zudem wurde das kognitive Niveau auf der Grundlage der BLOOM'schen Taxonomie (vgl. BLOOM ET AL. 1972) entlang der Unterrichtsphasen erfasst. Dazu ist anzumerken, dass es sich hierbei um eine hoch-inferente Beurteilung bzw. hoch ausgeprägte Schlussfolgerung der Beobachter über das intendierte kognitive Niveau handelt (vgl. *Abb. 2*).

			ERHEBUNG I (2012)	ERHEBUNG II (2013)
Beobachtete Unterrichtsstunden			N=428	N=462
Anzahl der Schulen			22	27
Anzahl Beobachter			28	31
Intercoder-Reliabilität (Holsti)			.94	.95
Merkmale der Organisation Schule	Anzahl Schulgebäude	ein Schulgebäude	105 (24,5%)	187 (40,5%)
		mehrere Schulgebäude	323 (75,5%)	275 (59,5%)
Merkmale der Unterrichtseinheit	Studententyp	Einzelstunde	161 (37,6%)	125 (27,1%)
		Doppelstunde	267 (62,4%)	338 (73,2%)
Merkmale der Klasse	Schülerzahl	Anwesende Schüler (gesamt)	MW=17,29	MW=16,84
Merkmale der Lehrpersonen	Qualifikation	ohne pädagogisches Studium	74 (17,3%)	37 (8,0%)
		mit pädagogischem Studium	309 (72,2%)	341 (73,8%)
	Geschlecht	k. A.	45 (10,5%)	84 (18,2%)
		weiblich	267 (62,4%)	265 (57,4%)
	männlich	116 (27,1%)	167 (36,1%)	
	k. A.	45 (10,5%)	30 (6,5%)	

Abb. 2: Kurzdarstellung der Erhebungen und ausgewählter Merkmale

Insgesamt wurden mithilfe dieses Instrumentariums für ca. 40.000 Unterrichtsminuten die endogenen Unterrichtsprozessmerkmale erfasst. Wesentliche Befunde aus den beiden Erhe-

ERHEBUNG II (2013) (N=462)	Ungenutzte Stundenzeit (uSZ)	Genutzte Stundenzeit (gSZ)	Sonstige Unter- richtszeit (sUZ)	Echte Lernzeit (eLZ)	Verspätung Unterrichtsbeginn	Verspätung Beginn echter Lernzeit	Zeit für Organisatorisches am Anfang
	Mittelwert (in Min.)	2,75	42,25	3,42	38,82	1,73	4,17
Standardabweichung	3,33	3,33	4,65	5,98	2,64	5,53	4,49

ERHEBUNG I (2012) (N=428)	Ungenutzte Stundenzeit (uSZ)	Genutzte Stundenzeit (gSZ)	Sonstige Unter- richtszeit (sUZ)	Echte Lernzeit (eLZ)	Verspätung Unterrichtsbeginn	Verspätung Beginn echter Lernzeit	Zeit für Organisatorisches am Anfang
	Mittelwert (in Min.)	2,17	42,83	3,79	39,05	1,64	3,96
Standardabweichung	2,62	2,62	4,78	5,69	2,10	5,02	4,19

Abb. 3: Zeitnutzung im Überblick

bungen wollen wir im Folgenden kurz präsentieren, um ein ge-  
naueres Bild kaufmännischen Unterrichts zu erarbeiten.

### 3 Erarbeitung I: Befunde zur echten Lernzeit, zum Sozialformeneinsatz und zur Rhythmisierung kaufmännischen Unterrichts

Im Hinblick auf die echte Lernzeit resp. Nettounterrichtszeit zeigt sich, dass in beiden Erhebungen nahezu identische Befunde hinsichtlich der Quantität des Angebots Unterricht identifiziert werden können. Die echte Lernzeit beträgt durchschnittlich 39 Min. (s. Abb. 3) – ein Befund der sich mit den Ergebnissen

aus anderen Studien deckt (vgl. u. a. RUTTER ET AL. 1980, S. 145; SEIFRIED/GRILL/WAGNER 2006, S. 239)

Zudem zeigt sich, dass die verbleibenden 6 Min. nicht ungenutzt bleiben, sondern in einem erheblichen Maße für – zwar nicht ziel- und inhaltsbezogene – relevante organisatorische oder disziplinarische Aktivitäten genutzt werden, die für das Funktionieren von Schule und Unterricht bedeutsam sind.

Im Hinblick auf den Sozialformeneinsatz lässt sich, wie schon in den oben erwähnten Untersuchungen, auch in unserer Studie eine Dominanz der verschiedenen „Formen“ des Frontalunterrichts (68 % bzw. 72 % der echten Lernzeit) festhalten (s. Abb. 4). In beiden Erhebungen können keine gravierenden Unterschiede in der Gestaltung des Unterricht bzw. der Interaktionsformen konstatiert werden.

ERHEBUNG II (2013) (N=462)	Einzelarbeit	Partnerarbeit	Gruppenarbeit	Frontalunterricht (Summe)	darunter			
					Lehrervortrag	Schülervortrag	Lehrer-Schüler-Interaktion	Klassendiskussion
Durchschnittlicher Einsatz in der Stichprobe (in Min.)	8,5	1,9	1,9	26,5	11,0	1,1	13,9	0,4
Anteil des SFE an echter Lernzeit	21,9%	5,0%	5,0%	68,2%	28,4%	2,8%	35,9%	1,0%
Durchschnittliche Dauer der SF bei Einsatz (in Min.)	14,1	14,6	17,6	27,2	12,3	8,0	16,4	5,5

ERHEBUNG I (2012) (N=428)	Einzelarbeit	Partnerarbeit	Gruppenarbeit	Frontalunterricht (Summe)	darunter			
					Lehrervortrag	Schülervortrag	Lehrer-Schüler-Interaktion	Klassendiskussion
Durchschnittlicher Einsatz in der Stichprobe (in Min.)	6,5	1,6	2,5	28,4	11,9	1,5	14,2	0,8
Anteil des SFE an echter Lernzeit	16,7%	4,0%	6,5%	72,8%	30,6%	3,8%	36,4%	2,0%
Durchschnittliche Dauer der SF bei Einsatz (in Min.)	12,0	13,8	20,2	28,7	12,5	7,2	15,4	9,9

Abb. 4: Sozialformeneinsatz im Überblick

Neben den verschiedenen Ausprägungen des Frontalunterrichts – der fast ausschließlich durch Lehrervorträge und Lehrer-Schüler-Interaktionen geprägt ist – spielen Einzelarbeiten eine relativ große Rolle im kaufmännischen Unterricht. Partner- und Gruppenarbeiten, als kooperative Interaktionsformen, machen ca. 10 % der echten Lernzeit aus. Allerdings wird auch deutlich, dass wenn diese Sozialformen gewählt werden, sie relativ viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Es zeigt sich demnach, dass in den hier untersuchten Stunden durchaus eine gewisse Variabilität der Methoden, Verlaufs- und Sozialformen zu beobachten ist und methodische Arrangements gewählt werden, die als eher schülerorientiert bezeichnet werden können. Gerade diese Variabilität wird, wie eingangs erwähnt, als ein Prozessmerkmal guten Unterrichts benannt (vgl. HELMKE 2007; 2012; LIPOWSKI 2007, S. 27; MEYER 2010a). Ob dies im Hinblick auf die Häufigkeit als angemessen beurteilt werden kann ist offen, da hierfür schlichtweg ein Referenzmaß fehlt. Unabhängig davon ist die „Qualität“ nicht Gegenstand der Untersuchung. Das heißt, sowohl Gruppenarbeiten als auch Lehrervorträge können mehr oder weniger zielführend sein. Dies hängt letztlich u. a. von den intendierten Lernzielen und dem kognitiven Niveau ab.

Darüber hinaus können wir feststellen, dass es eine Inhaltsspezifität im Sozialformeneinsatz gibt. Beispielsweise findet im Rechnungswesen-Unterricht tendenziell mehr Einzelarbeit statt als bei BWL- oder VWL-Inhalten. Gruppenarbeiten kommen eher in den Lerngebieten BWL oder VWL vor. Zudem finden sich kooperative Lernformen sowie Schülervorträge oder Klassendiskussionen vermehrt in Doppelstunden (vgl. GÖTZL/JAHN/HELD 2013, S. 12).

geblich prägen (53 % der echten Lernzeit, durchschnittlich 20,5 Min.). Die Ergebnissicherung hat zwar ebenfalls eine große Bedeutung, weist aber einen deutlich geringen Zeitanteil auf (vgl. hierzu ähnliche Befunde von Hage et al. 1985, S. 57). Insofern wird die von HELMKE (2007; 2012), LIPOWSKI (2007) oder MEYER (2010a) geforderte Festigung und Sicherung der Lernergebnisse in Übungs- und Wiederholungsphasen hierüber repräsentiert. Über die Angemessenheit von Qualität und Quantität der Ergebnissicherungsphasen können wir auf der Basis dieser Befunde keine Aussagen treffen. Bedeutsam ist aus unserer Sicht zudem der Befund, dass Unterrichtseinstiege und Lern- bzw. Arbeitsorganisationsphasen mehr als 10 % der Unterrichtszeit beanspruchen. Wenngleich wir auch hier nichts über die Qualität der Umsetzung dieser Sequenzen sagen können, beziehen sich diese Phasen ebenso auf einige der eingangs genannten Qualitätsmerkmale guten Unterrichts (z. B. Strukturiertheit und Klarheit, thematische Einführungen, Klarheit der Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen). Unterrichtseinstiege kommen allerdings nur in der Hälfte der Stunden vor und überraschenderweise fehlen sie nicht nur im zweiten Teil von Doppelstunden. Überdies treten inhaltliche Differenzierungen hervor. Während im Rechnungswesen-Unterricht ein größerer Anteil auf die Ergebnissicherung entfällt, nehmen die Erarbeitungsphasen im BWL- oder VWL-Unterricht einen größeren Raum ein. (GÖTZL/JAHN/HELD 2013, S. 13).

Als Zwischenfazit wollen wir festhalten, dass sich die Ergebnisse der ersten Untersuchung replizieren lassen und anschlussfähig an bisherigen Forschungsergebnisse der prozessorientierten Unterrichtsmethodenforschung sind. Es lässt sich – betrachtet man allein die Häufigkeiten der Ausprägungen der verschiedenen Sozialformen – für den Unterricht im kaufmännischen Bereich eine starke Dominanz frontaler Interaktionsstrukturen nachweisen. Insofern geben uns die Untersuchungen keine Hinweise auf fundamentale Veränderungen der Unterrichtsprozessstrukturen. Die hier dargestellten Befunde bilden allerdings primär Mittelwerte ab, d. h. bislang haben wir eine Art Durchschnittsstunde kaufmännischen Unterrichts betrachtet, die der Variabilität der Unterrichtsrealität, die sich in den Daten abbildet, nicht gerecht wird. Insofern haben wir versucht, die beobachteten Stunden entlang von Sozialformen und Phasen zu typisieren.

		Unterrichtseinstieg	Erarbeitung	Ergebnissicherung	Lernorganisation
ERHEBUNG II (2013) (N=462)	Durchschnittlicher Einsatz in der Stichprobe (in Min.)	2,8	20,9	13,3	1,8
	Anteil des SFE an echter Lernzeit	7,2%	53,9%	34,3%	4,5%
	Durchschnittliche Dauer der SF bei Einsatz (in Min.)	5,5	24,1	18,1	3,3
ERHEBUNG I (2012) (N=428)	Durchschnittlicher Einsatz in der Stichprobe (in Min.)	3,0	20,6	13,0	2,5
	Anteil des SFE an echter Lernzeit	7,7%	52,7%	33,3%	6,4%
	Durchschnittliche Dauer der SF bei Einsatz (in Min.)	5,7	23,0	16,8	3,7

Abb. 5: Unterrichtsphasen im Überblick

Im Hinblick auf die Unterrichtsphasen haben wir ein recht grobes Phasenschema entlang des methodischen Dreischritts nach MEYER (2010b, S. 121; 2010c, S. 70 f.) gewählt. Dieses ist in nachfolgenden Untersuchungen zweifelsohne auszudifferenzieren. Im Hinblick auf die ersten beiden Untersuchungen zeigt sich (s. Abb. 5), dass Erarbeitungssequenzen den Unterricht maß-

#### 4 Erarbeitung II: Ansätze zur Typisierung der Unterrichtsprozessstrukturen über den Einsatz von Sozialformen und Unterrichtsphasen

Zur Identifizierung typischer Unterrichtsmuster haben wir clusteranalytische Verfahren angewendet, die als multivariate Analyseverfahren die Unterrichtsstunden anhand der Merkmale Sozialformen und Phasen derart zusammenfassen, dass Gruppen gebildet werden können, deren Mitglieder sich einerseits ähnlich sind (Kohäsion) und die sich andererseits voneinander abheben (Separation) (vgl. BACKHAUS ET AL. 2000).

Mit Blick auf die Sozialformen lassen sich zwei Typen identifizieren, die mit der typisch dichotomen Auffassung von Lehrer- vs. Schülerzentrierung korrespondieren (vgl. u. a. WUTTKE/SEIFRIED 2010, S. 118 ff.). In eher lehrerzentrierten Lehr-Lern-Ar-



rangements kommen, vermutlich einem klassisch-instruktional geprägten Lehr-Lern-Verständnis folgend, fast ausschließlich Lehrervorträge, Lehrer-Schüler-Interaktionen und Einzelarbeiten vor. Nur in eher schülerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements finden sich Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten, Schülervorträge und Klassendiskussionen in signifikantem Umfang. Vor dem Hintergrund des Forschungsstands und der bisher vorgestellten Befunde ist es erwartungskonform, dass nur ein Viertel der Unterrichtsstunden dem eher schülerzentrierten Cluster zugeordnet werden kann (vgl. JAHN/GÖTZL 2014).

Analog zur Typisierung der Unterrichtsstunden entlang der Sozialformen haben wir in einem zweiten Schritt eine clusteranalytische Typenbildung auf der Grundlage der Unterrichtsphasen vorgenommen. Auf der Basis dieser Analyse können 5 Typen identifiziert werden. Während *erstens* „Erarbeitungsstunden“ vs. *zweitens* „Übungsstunden“ relativ eingängig über die je dominierenden Phasen geprägt werden, sind *drittens* die „geschlossenen Stunden“ durch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Erarbeitung und Ergebnissicherung gekennzeichnet. Schwieriger fällt hingegen die Interpretation der verbleibenden beiden Typen, die eher selten vorkommen. Wir haben diese in einem ersten Schritt anhand ihrer charakteristischen Phasenausprägung als *viertens* „Inhaltliche Einführungsstunden“ und *fünftens* „Methodische Einführungsstunden“ bezeichnet. (vgl. JAHN/GÖTZL 2014).

Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit sich die Prozessstrukturen einzelner Unterrichtsstunden, die dem einen oder dem anderen Typ zugeordnet werden, rekonstruiert und visualisiert werden können. Abb. 6 zeigt bspw. eine „BWL-Stunde“ bei Rechtsanwaltsfachangestellten, die als **Erarbeitungsstunde** dem eher **lehrerzentrierten Unterrichtstyp** zugeordnet wird. Diese Einzelstunde, die formal 8.00 Uhr beginnt, startet mit einigen organisatorischen Hinweisen durch die Lehrkraft (1-4 Min.). Zu Beginn der echten Lernzeit erfolgt ein Unterrichtseinstieg primär über einen Lehrervortrag, der jedoch zum Ende dieser Phase in eine Lehrer-Schüler-Interaktion wechselt. Danach folgt eine lange Erarbeitungsphase mit einer kurzen Unterbrechung, in der alternierend Lehrervorträge und Lehrer-Schüler-Interaktion

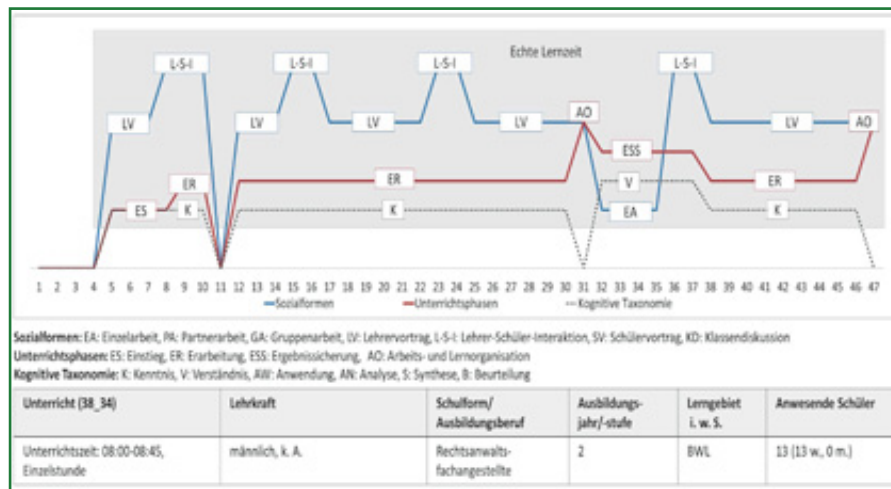


Abb. 6: Beispiel eines eher lehrerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements

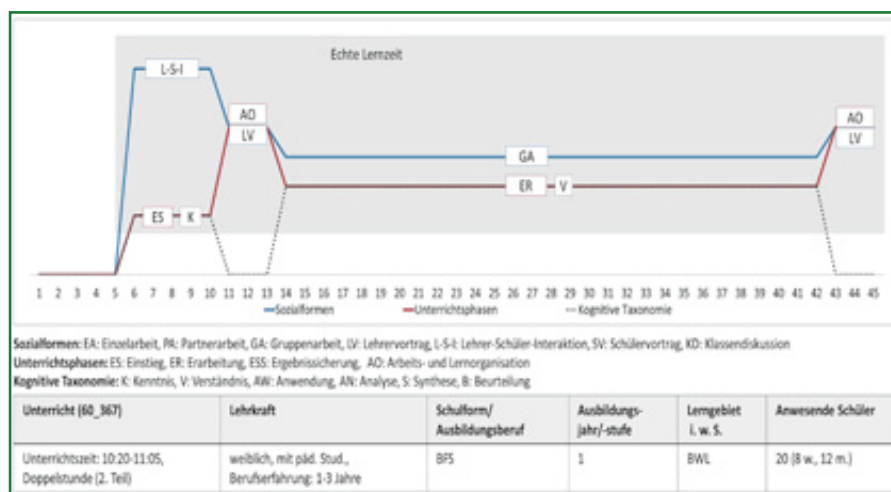


Abb. 7: Beispiel I eines eher schülerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements

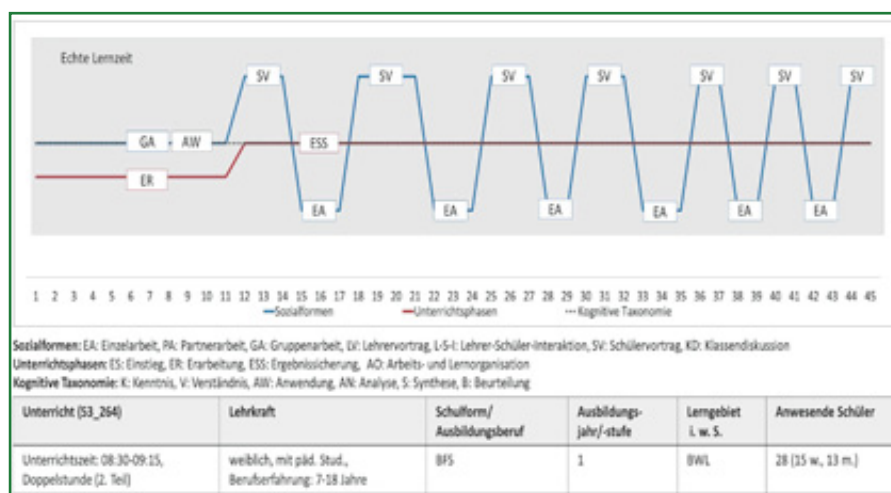


Abb. 8: Beispiel II eines eher schülerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements

stattfinden. Nach einer sehr kurzen Phase der Arbeitsorganisation im Lehrervortrag erfolgt eine Ergebnissicherung in zunächst Einzelarbeit und dann Lehrer-Schüler-Interaktion. Es schließt sich eine weitere Erarbeitungsphase im Lehrervortrag an. Der Lehrer beendet die Stunden 2 Min. nach dem Pausenzeichen mit einer kurzen Arbeitsorganisation. Trotz der organisatorischen Hinweise und der Unterbrechung beträgt die echte Lernzeit hier 42 Min. und liegt damit deutlich über dem Durchschnitt. Die Stunde ist als Erarbeitungsstunde hauptsächlich durch zwei längere Erarbeitungsphasen geprägt. Die Lehrerzentrierung zeigt sich hier in der Interaktionsstruktur sehr deutlich. Die Unterrichtsstruktur ist allein durch Lehrervorträge, Lehrer-Schüler-Interaktion und Einzelarbeit geprägt, also jenen Sozialformen, die den eher lehrerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements zugeordnet werden.

Die Typisierung der Unterrichtsstunden über die Sozialformen wird im Kontrast der Unterrichtsmuster deutlicher. Im Vergleich zur ersten Unterrichtseinheit zeigt Abb. 7 die Rekonstruktion der Unterrichtsprozessstrukturen eines eher **schülerzentrierten Lehr-Lern-Arrangement**, das ebenso als **Erarbeitungsstunde** charakterisiert wird. Auch hier kommen – wie oben bereits erwähnt – zwar Lehrervorträge und Lehrer-Schüler-Interaktion vor. Charakteristisch ist jedoch die (in diesem Beispiel) langandauernde Gruppenarbeit. Dieser zweite Teil einer Doppelstunde beginnt mit einem (verspäteten) Einstieg. Anschließend erfolgt nach einer kurzen Lernorganisationsphase eine Erarbeitung in Gruppenarbeit. Auch diese Stunde endet wiederum mit einer Phase der Arbeitsorganisation.

Ein weiteres Beispiel eines eher **schülerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements** ist in Abb. 8 zu sehen. Hierbei handelt es sich um eine Übungsstunde. Während sich die Unterrichtsprozessstrukturen der ersten beiden Beispiele (s. o.) relativ gut interpretieren lassen, gibt es Unterrichtsstunden oder -sequenzen, die kontraintuitiv oder nur schwer erklärbar sind. Diese Verläufe sind dann allein aus den Prozessstrukturdaten heraus kaum zu verstehen. Warum diese Unterrichtseinheit als 2. Teil einer Doppelstunde direkt mit einer Gruppenarbeit beginnt, ist noch erklärbar. Warum auf die Erarbeitungsphase in Gruppenarbeit ein Schülervortrag zur Ergebnissicherung folgt, mag auch noch einleuchten. Warum dann aber eine Einzelarbeit stattfindet, wieder ein Schülervortrag usw., ist kaum nachvollziehbar.

Auf Basis dieser Limitation in der ersten Erhebung haben wir die zweite Erhebung durch narrative Protokolle ergänzt. Diese Protokolle enthalten nun die Daten, die einerseits notwendig sind, um solche Stunden überhaupt prozesshaft beschreiben und verstehen zu können. Andererseits ermöglichen sie eine Kontrolle, ob die Interpretationen relativ eingängiger Verläufe valide sind. In unserem letzten Beispiel einer BFS-Klasse hat die Lehrerin mittels Hausaufgabenkontrolle festgestellt, dass die Schüler/-innen den Dreisatz noch nicht hinreichend beherrschen. Sie erteilt daher den Lernenden im ersten Teil der Doppelstunde den Arbeitsauftrag, eigene Dreisatz-Aufgaben in 3er-Gruppen zu entwickeln. HELMKE (2012, S. 239 f.) konstatiert diesbezüglich das derartige Arrangements der Unterrichtsbeiträge durch die Schüler viel zu selten eingesetzt werden. Im zweiten Teil der Doppelstunde (s. Abb. 8) präsentierten die Gruppen ihren Klassenkameraden jeweils die konstruierten Dreisatz-Aufgaben, die diese anschließend selbstständig in Einzelarbeit lösen und mit den Ergebnissen der Ausgangsgruppen vergleichen müssten. Die Sequenz „Schülervortrag–Einzelar-

beit–Schülervortrag“ wiederholt sich daher mehrmals. Darüber hinaus kann man in den Prozessdaten erkennen, dass sich die Sequenz – vermutlich durch den Übungseffekt – zunehmend verkürzt.

## 5 Ergebnissicherung: Rekonstruktion und Normativität

Im Hinblick auf die eingangs formulierten Fragestellungen können wir mit unserer Beobachtungsstudie u. a. die Ergebnisse der bisherigen (domänenspezifischen) Untersuchungen weitgehend bestätigen und zeigen, dass Lehrerdominanz nach wie vor das Bild kaufmännischen Unterrichts prägt – wir wollen dies aber keinesfalls negativ konnotiert verstanden wissen.

Unser Ausgangspunkt bestand in der Absicht Unterrichtsprozessstrukturen kaufmännischen Unterrichts aus einer distanziert-neutralen Perspektive zu rekonstruieren. Da wir jedoch, wie eingangs dargestellt, auf die Merkmale guten Unterrichts zurückgreifen und unser Forschungsprojekt auch hierüber verorten, rekurrieren wir implizit auf Werturteile darüber, wie das Angebot guten Unterrichts gestaltet sein sollte. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass in diesen Vorstellungen nicht dogmatisch eine allein schülerzentrierte Prozessstruktur präskriptiv empfohlen wird. Vielmehr geht es doch um die Angemessenheit der methodischen Gestaltung im Hinblick auf Ziele und Inhalte und um die Variabilität im Unterrichtsgeschehen. Dass (nur) 25 % der Unterrichtsstunden einem eher schülerzentrierten Lehr-Lern-Arrangement zugeordnet werden können, ist vor diesem Hintergrund nicht zu werten. Zudem verbirgt sich in eher lehrerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements eine Variabilität der Unterrichtsmuster, die sich jedoch in vielen Fällen auf einen (möglicherweise angemessenen) Wechsel zwischen Lehrervorträgen und Lehr-Schüler-Interaktionen beschränkt. Ferner deutet sich eine Variabilität dahingehend an, dass Lehrkräfte sowohl lehrer- als auch schülerzentrierte Lehr-Lern-Arrangements anbieten. Eine Bewertung der rekonstruierten Unterrichtsprozessstrukturen lässt sich folglich nicht vornehmen – zumal wir keinerlei Daten erhoben haben, mit denen sich die Prozessqualität der jeweiligen Stunden beurteilen ließe oder mit denen man die so oder so erreichten Bildungswirkungen bewerten könnte.

Insofern bleiben vor allem Fragen offen, die es in weiteren Forschungsarbeiten zu untersuchen gilt. Aufbauend auf diesen Beschreibungen von Unterrichtswirklichkeit sind die Bedingungen, unter denen diese Strukturen zutage treten, besser zu erklären. Hierzu sind insbesondere diejenigen zu befragen, die ein so oder so gestaltetes Unterrichtsangebot anbieten und nutzen – also Schüler und Lehrer. Warum planen und gestalten Lehrkräfte ihren Unterricht auf die eine oder andere Weise? Wieviel (angemessene) Variation zeigen sie über einen längeren Zeitraum und was halten sie für angemessen? Und wie beurteilen eigentlich die Schülerinnen und Schüler einen so oder so gestaltetes Unterricht?

### Literatur

- BACKHAUS, K. ET AL. (2000): Multivariate Analysemethoden. Berlin.  
 BLOOM, B. S. ET AL. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim.

- GÖTZL, M. ET AL. (2013): Bleibt alles anders!? Sozialformen, Unterrichtsphasen und echte Lernzeit im kaufmännischen Unterricht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausg. 24. S. 1–23.
- HAGE ET AL. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- HELMKE, A. (2007): Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? In: Pädagogik, 59, H. 5. S. 46–50.
- HELMKE, A. (2010): Unterrichtsqualität. In: HORN, K.-P. ET AL. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften. Bd. 3: Phänomenologische Pädagogik – Zypern. Bad Heilbrunn. S. 1364 f.
- HELMKE, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber.
- JAHN, R. W./GÖTZL, M. (2014): Unterrichtsmuster sichtbar machen – Zur Variabilität von Unterrichtsrhythmen und Sozialformen im kaufmännischen Unterricht. In: ZBW, 110, H. 1. S. 57–78.
- LIPOWSKY, F. (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. In: Friedrich-Jahresheft, 25. S. 26–30.
- MEYER, H. (2010a): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- MEYER, H. (2010b): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Berlin.
- MEYER, H. (2010c): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin.
- PÄTZOLD, G. ET AL. (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern. Oldenburg.
- REUSSER, K./PAULI, C. (2010): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In: REUSSER, K./PAULI, C./WALDIS, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Münster u. a. S. 9–32.
- RUTTER ET AL. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim u. a.
- SEIFRIED, J./GRILL L./WAGNER M. (2006): Unterrichtsmethoden in der kaufmännischen Unterrichtspraxis. In: Wirtschaft und Erziehung, 58, H. 7–8. S. 236–241.
- WUTTKE, E./SEIFRIED, J. (2010): Unterrichtliche Kommunikation in schülerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements. In: NICKOLAUS, R. ET AL. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 118–121.



## Staat muss in Schulen richtig auf berufliches Leben vorbereiten – Realschulen gehören zu bewährter Schulstruktur

Der Staat ist in der Pflicht, Schülerinnen und Schüler in den Schulen „auf ein erfolgreiches berufliches Leben – auch ohne Promotion und Habilitation für alle – vorzubereiten“. Das sagte der dbb Bundesvorsitzende KLAUS DAUERSTÄDT auf dem 23. Bundesrealschultag des VDR (Verband Deutscher Realschullehrer) am 23. Mai 2014 in Fulda und fügte hinzu, diese Erwartung hätten auch Wirtschaft und Handwerk. „Mit dem VDR steht daher sein Dachverband dbb auch für eine stabile und bewährte Schulstruktur ein – mit Mittel- und Realschulen und nicht ohne sie“, versicherte DAUERSTÄDT.

In einer Zeit, in der die Quote der Studienabbrecher beängstige und nicht wenige von ihnen kein berufliches Bein auf die Erde bekämen, sollte man „einmal in der Bildungspolitik und ihren Strukturveränderungen unseres Schulsystems innehalten und überlegen: Was ist wichtig für unsere Jugend?“, so der dbb Bundesvorsitzende. Er verwies auf das Motto des Bundesrealschultages „Gute Bildung – reale Chancen“ und forderte: „Also fragen wir doch bitte nach der Zukunftsfähigkeit und der vermittelten Qualität. Diese haben sich am Bedarf der Gesellschaft zu orientieren und sollten nicht dem Zeitgeist der letzten Jahr-zehnte gehorchen, dass erst mit dem Abitur der Mensch begänne, aufrecht zu gehen.“

Eine erfolgversprechende Schulpolitik, so der dbb Chef weiter, erfordere neben den Bildungschancen für die Schülerinnen und Schüler auch gute Arbeitsbedingungen für die Lehrerinnen und Lehrer: „Dazu gehört auch der Beamtenstatus für Lehrende.“

*dbb-aktuell Nr. 21 vom 28.05.2014*

## dbb bundesfrauenvertretung fordert Mütterrente auch für Landesbeamtinnen

„Wenn wir in Deutschland von Gleichberechtigung sprechen, dann müssen wir im öffentlichen Dienst auch die Beamtinnen und Beamten in den Blick nehmen. Die zeit- und inhaltsgleiche Übertragung des Tarifergebnisses und der Rentenreform, insbesondere der Mütterrente, auf die Landesbeamtinnen und -beamten ist dringend erforderlich und im Sinne der Gleichbehandlung nur konsequent“, sagte HELENE WILDFEUER, Vorsitzende der dbb bundesfrauenvertretung, am 26. Mai 2014 in Berlin.

Nicht nur in Bayern, wo bereits eine systemgerechte Besoldungs- und Versorgungsanpassung beschlossen wurde, sei man hier bereits einen Schritt voraus. Auch in Baden-Württemberg werde derzeit eine Regelung für ein Pendant zur verbesserten Mütterrente im Beamtenbereich vom zuständigen Finanzministerium geprüft. „Insbesondere die verbesserte Anerkennung von Kindererziehungszeiten für vor 1992 geborene Kinder vermindert ein von uns seit langem bemängeltes Gerechtigkeitsdefizit bei der Bewertung von Erziehungszeiten“, machte WILDFEUER deutlich.

Gleichzeitig verwies sie auf die verbleibende Gerechtigkeitslücke, die es zu schließen gelte. „Bei der Rentenreform misst die Bundesregierung gerade bei der Bewertung von Erziehungszeiten weiterhin mit zweierlei Maß. Warum sollte die Erziehungsleistung von Frauen, die vor 1992 Kinder erzogen haben, nur zwei Rentenpunkte wert sein, während Frauen drei Rentenpunkte erhalten, die Kinder nach dem Stichtag geboren haben?“, kritisierte die Vorsitzende der dbb-bundesfrauenvertretung und forderte eine entsprechende Korrektur auch auf Bundesebene.

*dbb-aktuell Nr. 21 vom 28.05.2014*

**BA**

**Der Arbeitsmarkt im Mai 2014: Frühjahrsbelegung schwächt sich ab**

„Die Frühjahrsbelegung hat sich im Mai abgeschwächt. Das ist eine Spätfolge des milden Winters. Insgesamt steht der Arbeitsmarkt gut da.“, sagte der Vorstandsvorsitzende der Bundesagentur für Arbeit (BA), FRANK-J. WEISE, heute in Nürnberg anlässlich der monatlichen Pressekonferenz.

- Arbeitslosenzahl im Mai: -61.000 auf 2.882.000
- Arbeitslosenzahl im Vorjahresvergleich: -55.000
- Arbeitslosenquote gegenüber Vormonat: -0,2 Prozentpunkte auf 6,6 Prozent

**Arbeitslosigkeit, Unterbeschäftigung und Erwerbslosigkeit**

Die Zahl der arbeitslosen Menschen hat von April auf Mai um 61.000 auf 2.882.000 abgenommen. Ein Rückgang ist im Frühjahr üblich. Er fiel im Mai 2014 aber schwächer aus als in den letzten Jahren. Grund ist, dass die Arbeitslosigkeit aufgrund der außergewöhnlich milden Witterung im Winter weniger stark gestiegen war und sich zudem schneller und früher wieder abgebaut hat. Saisonbereinigt ist die Arbeitslosigkeit im Vergleich zum Vormonat deshalb um 24.000 angestiegen. Gegenüber dem Vorjahr waren 55.000 Menschen weniger arbeitslos gemeldet.

Die Unterbeschäftigung, die auch Personen in entlastenden arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen und in kurzfristiger Arbeitsunfähigkeit mitzählt, hat sich saisonbereinigt um 3.000 erhöht. Insgesamt belief sich die Unterbeschäftigung im Mai 2014 auf 3.801.000 Personen. Das waren 99.000 weniger als vor einem Jahr.

Die nach dem ILO-Erwerbskonzept vom Statistischen Bundesamt ermittelte Erwerbslosigkeit betrug im April 2,26 Millionen und die Erwerbslosenquote lag bei 5,3 Prozent. (...)

**Arbeitskräftenachfrage**

Die Nachfrage nach Arbeitskräften befindet sich weiterhin auf einem guten Niveau. Im Mai waren 452.000 Arbeitsstellen bei der Bundesagentur für Arbeit ge-

meldet, 15.000 mehr als vor einem Jahr. Saisonbereinigt liegt die Nachfrage gegenüber dem Vormonat allerdings um 3.000 leicht im Minus. Besonders gesucht sind zurzeit Arbeitskräfte in den Berufsfeldern Verkauf, Mechatronik, Energie und Elektro, Metall-, Maschinen- und Fahrzeugtechnik, Gesundheit sowie Verkehr und Logistik. Der Stellenindex der Bundesagentur für Arbeit (BA-X) – ein Indikator für die Nachfrage nach Arbeitskräften in Deutschland – sank im Mai 2014 um 5 Punkte auf 149 Punkte. Die schwächere Entwicklung im Mai dürfte damit zusammenhängen, dass aufgrund des milden Winters saisonal bedingte Stellenbesetzungen in geringerem Umfang und zudem früher vorgenommen wurden.

**Ausbildungsmarkt**

Die Zahl der Bewerber, die für den Herbst 2014 eine duale Ausbildung anstreben und sich von Oktober 2013 bis Mai 2014 bei der Ausbildungsvermittlung gemeldet haben, fällt mit 473.000 um 8.000 höher aus als im Vorjahreszeitraum. Gleichzeitig ist auch die Zahl der gemeldeten Berufsausbildungsstellen gestiegen und zwar um 10.000 auf 451.000 Ausbildungsstellen. Tendenziell haben sich Angebot und Nachfrage in den letzten Jahren zahlenmäßig angenähert. Dennoch fällt die Bewerberzahl nach wie vor rechnerisch um 22.000 höher aus als die Zahl der Stellenausschreibungen (Vorjahr: 24.000). Im Mai ist es zu früh, die weitere Entwicklung differenziert einzuschätzen, da der Ausbildungsmarkt noch in Bewegung ist.

*BA 018 vom 28.05.2014*

**Chancen nutzen – Teilzeitausbildung**

**Kinder und Ausbildung vereinbaren – Weg zum Berufsabschluss – Familienorientierte Personalpolitik als Wettbewerbsvorteil für Betriebe**

Es geht um junge Mütter und Väter, denen über Teilzeitausbildung eine realistische Chance zum Berufsabschluss eröffnet werden kann. Diese Form der Ausbildung unterstützt junge Menschen, die aufgrund von Elternschaft oder Pflegetätigkeit (Angehöriger) ihre Ausbildung unterbrochen haben oder eine Erstausbildung anstreben. Andererseits ist dieses Angebot insbesondere für kleine und

mittlere Betriebe eine gute Gelegenheit, Fachkräfte zu gewinnen und zu binden. Hierbei ist familienorientierte Personalpolitik ein wichtiger Wettbewerbs- und Standortvorteil.

Ohne Verlängerung der Ausbildungszeit beträgt die wöchentliche Ausbildungszeit einschließlich Berufsschulunterricht mindestens 25 Stunden und maximal 30 Stunden.

Mit Verlängerung der Ausbildungszeit bewegen sich die Wochenstunden einschließlich Berufsschulunterricht von mindestens 20 Stunden bis zu maximal 30 Stunden.

Für beide Formen gilt, dass sich Betrieb und Auszubildende absprechen, wann diese Stunden geleistet werden. Der Berufsschulunterricht findet in Vollzeit statt.

Seit dem Jahr 2005 ist Teilzeitausbildung nach §8 Berufsbildungsgesetz (BBiG) in allen anerkannten Berufen des dualen Ausbildungssystems möglich.

*BA 019 vom 30.05.2014*

**BIBB**

**Innovative betriebliche Modelle der Inklusion in der dualen Berufsausbildung gesucht!**

**Hermann-Schmidt-Preis: Bewerbungsfrist bis 27. Juni 2014**

Für die individuellen Lebenswege und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten behinderter Menschen ist die Teilhabe an Bildung und Beschäftigung von zentraler Bedeutung. Ziel einer inklusiven dualen Berufsausbildung muss es daher sein, die Ausbildung behinderter Menschen künftig stärker betrieblich auszurichten oder auch betrieblich mit Unterstützung durch externe Partner umzusetzen. Aber wie müssen die Lern- und Arbeitsbedingungen und -umgebungen gestaltet sein, damit Menschen mit und ohne Behinderungen sie gemeinsam nutzen können? Was bedeutet das für die Organisation betrieblicher Prozesse? Wie muss das Ausbildungspersonal qualifiziert sein, und wie können Lernortkooperationen im Sinne einer inklusiven Berufsausbildung erfolgreich gestaltet werden? Das Thema des diesjährigen Wettbewerbs um den „Hermann-Schmidt-Preis“ lautet deshalb „Innovative betriebliche Modelle der Inklusion“

in der dualen Berufsausbildung“. Bewerbungsfrist ist der 27. Juni 2014. Mit dem Preis des Vereins „Innovative Berufsbildung e. V.“ sollen gezielt Projekte und Initiativen prämiert werden, die innovative und beispielhafte Modelle der Inklusion in der dualen Berufsausbildung entwickelt haben. Der Verein wird getragen vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem W. Bertelsmann Verlag (wbv).

Folgende Themenbereiche sind von besonderem Interesse: Projekte, Initiativen und Modelle der beruflichen Bildung, bei denen behinderte Menschen in einer Weise in betriebliche Prozesse integriert sind, die ihnen das Erlernen und die Erfahrung von Arbeits- und Geschäftsprozessen ermöglichen, innovative Wege der Qualifizierung des Bildungspersonals gefunden wurden, um den besonderen Belangen behinderter Menschen gerecht zu werden, Lehr- und Lernformen, die die besonderen Belange behinderter Menschen berücksichtigen, entwickelt und eingesetzt werden, am Lernort Berufsschule im Sinne einer erfolgreichen Lernortkooperation ein inklusiver Unterricht stattfindet.

Der Hermann-Schmidt-Preis 2014 wird durch eine unabhängige Fachjury vergeben und ist mit einem Geldpreis in Höhe von 3.000 Euro dotiert. Darüber hinaus kann die Jury bis zu drei weitere Wettbewerbsbeiträge mit einem Sonderpreis auszeichnen. Dieser ist mit jeweils 1.000 Euro dotiert.

Die Bewerbungsunterlagen können angefordert werden unter [www.bibb.de/hermannschmidtpreis](http://www.bibb.de/hermannschmidtpreis)

*BIBB 18 vom 30.04.2014*

### **Auf individuelle Unterstützung und enge regionale Vernetzung kommt es an**

#### **BIBB-Studie zur Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf**

Der Berufseinstieg junger Menschen ist langwieriger und komplexer geworden. Im Zentrum einer jetzt veröffentlichten Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) stehen die pädagogischen Fachkräfte, die am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung eine Schlüsselfunktion einnehmen. Die Studie veranschaulicht ihren Tätigkeitsbereich und gibt einen ungewöhnlich direkten

Einblick in den kaum überschaubaren und wenig transparenten Bereich des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Sie zeigt, dass sich Rahmenbedingungen wie eine gute Vernetzung, eine regionale Koordinierung oder auch bessere didaktische Kenntnisse positiv auf die pädagogische Arbeit auswirken. Grundlegend verändern muss sich der pädagogische Ansatz, der deutlich stärker vom Jugendlichen her, also individuell unterstützend, zu gestalten ist. Aus den Ergebnissen des Projektes wurden Eckpunkte für ein Curriculum zu den Kompetenzen für pädagogisches Handeln erarbeitet.

Die BIBB-Studie mit dem Titel „Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität“ verdeutlicht exemplarisch die Sichtweise von Lehrkräften der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, von sozialpädagogischen Fachkräften sowie Ausbilderinnen und Ausbildern, die am Übergangsgeschehen beteiligt sind. In Interviews berichten sie aus ihrer Praxis, in der veränderte Anforderungen, neue Aufgaben durch individuelle Begleitung und Unterstützung der jungen Menschen sowie die Bildung von Netzwerken zentrale Bedeutung erhalten und eine Herausforderung für die Fachkräfte darstellen.

Zur Umsetzung in der Praxis nehmen diese pädagogischen Fachkräfte und ihre Professionalität eine zentrale Rolle ein. Die Studie des BIBB verdeutlicht die grundlegenden Veränderungen ihrer Arbeit im Übergangsbereich.

Die notwendige individuelle Begleitung und (Lern-)Unterstützung erfordert, pädagogisches Handeln viel deutlicher vom Jugendlichen her zu gestalten. Notwendig wird damit, die eigene Sichtweise im pädagogischen Prozess immer wieder zu überprüfen und „neu“ am Jugendlichen auszurichten. Zum anderen erfordert die Vernetzung und Kooperation unterschiedlicher Institutionen wie Schulen, Bildungsdienstleistern und Betrieben, trotz unterschiedlicher gesetzlicher Grundlagen eine Zusammenarbeit aufzubauen. Die Studie verdeutlicht, dass eine Annäherung der verschiedenen Fachkräfte, ihrer Sichtweisen, Konzepte und Berufskulturen notwendig ist, damit Kooperation gelingen kann.

Die Interviews mit den pädagogischen Fachkräften zeigen einerseits Barrieren auf diesem Weg auf: „Jeder geht ...

nebeneinander und nicht oder wenig zusammen ...“, so ein Handwerksmeister aus Lübeck. Positiv gesehen wird von den Ausbilderinnen und Ausbildern dagegen beispielsweise ein regionales Koordinierungsbüro, das alle Aktivitäten und Akteure verknüpft. Auch mehr über die Jugendlichen zu wissen und mehr methodisch-didaktische Fähigkeiten sowie diagnostische Kompetenzen zu erlangen, ist Wunsch der Lehrkräfte und Ausbildenden. (...)

Weitere Informationen zur BIBB-Studie unter [www.bibb.de/bildungspersonal-uebergang](http://www.bibb.de/bildungspersonal-uebergang)

*BIBB 19 vom 13.05.2014*

### **Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden - Analysen und Lösungsansätze**

#### **BIBB untersucht Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt**

Ungeachtet einer deutlich besseren Lage als etwa noch zur Mitte des letzten Jahrzehnts stellen zunehmende Passungsprobleme ein zentrales Problem auf dem Ausbildungsmarkt in Deutschland dar: Die Ausbildungsangebote der Betriebe und die Ausbildungswünsche der Jugendlichen driften insbesondere in regionaler und beruflicher Hinsicht auseinander. Eine Analyse des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sieht als Ursachen die demografische Entwicklung und Unterschiede in der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der Regionen, aber auch das bisherige Informations- und Auswahlverhalten der Jugendlichen wie der Betriebe. Die BIBB-Analyse beleuchtet dies detailliert und systematisiert mögliche Lösungsansätze.

Typische Regionen, in denen es besonders viele Ausbildungsplatzangebote, aber bereits zu wenige Ausbildungsplatznachfrager gibt, sind die bayerischen Arbeitsagenturbezirke Passau, Weilheim, Landshut-Pfarrkirchen und Freising. Aber auch Nordhausen in Thüringen zählt dazu. Dagegen gibt es in Recklinghausen, Hagen, Hameln, Solingen-Wuppertal (Nordrhein-Westfalen), in Limburg-Wetzlar (Hessen) und in Frankfurt/Oder (Brandenburg) im Vergleich zur Zahl der ausbildungsinteressierten Jugendlichen viel zu wenig Ausbildungsplatzangebote.

Was die Berufe angeht, so leiden vor allem Ausbildungsberufe im Lebensmittelhandwerk (Bäcker/-in, Fleischer/-in, Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk), im Gastronomiebereich (Restaurantfachmann/-frau, Fachkraft für Systemgastronomie, Koch/Köchin) und in der Reinigungsbranche (Gebäudereiniger) unter einem massiven Bewerberdefizit. Dagegen herrscht Lehrstellenmangel in den bei den Jugendlichen beliebten Berufen wie Gestalter/-in für visuelles Marketing, Fotograf, Mediengestalter Digital und Print, Bürokaufmann/-frau und Verkaufsfachmann/-frau.

Besonders schwierig wird es, wenn berufliche und regionale Ungleichgewichte zusammenkommen. Ein Beispiel ist die touristische Hochburg Stralsund. Hier gibt es allgemein zu wenig Jugendliche und zudem oft Ausbildungsplatzangebote in Berufen wie Restaurantfachmann/-frau oder Koch/Köchin, die bei Jugendlichen zurzeit nicht besonders nachgefragt sind. Die Folge: 27% des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots in der Region blieben unbesetzt - Spitzenwert in Deutschland.

Wie die Analysen des BIBB zeigen, liegen die Ursachen für die zunehmenden Passungsprobleme zum Teil in demographischen Entwicklungen, zum Teil auch in der unterschiedlichen wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der Regionen. In Regionen mit bereits stark gesunkenen Schulabgängerzahlen kommt es deshalb darauf an, insgesamt mehr Jugendliche für eine Berufsausbildung zu gewinnen, zum Beispiel Abiturienten, Studienabbrecher, Migranten, sozial Benachteiligte. In Regionen mit Lehrstellenmangel müssen umgekehrt noch mehr Betriebe für eine Ausbildungsbeteiligung gewonnen werden, gerade auch in den von den Jugendlichen präferierten Branchen.

Vor allem müssen aber die Anstrengungen vergrößert werden, das bestehende Angebot und die bestehende Nachfrage besser als bislang zusammenzuführen. Zum Teil hilft es schon, Betriebe und Jugendliche dabei zu unterstützen, eine bessere Marktübersicht zu gewinnen. In anderen Fällen müssen die Mobilitätsbereitschaft und -fähigkeit der Jugendlichen gefördert werden. Besonders wichtig ist es offenbar auch, Jugendlichen ein nüchternes Bild ihrer tatsächlichen Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu vermitteln. Überschätzen sie ihre Chancen, so besteht die Gefahr, dass sie sich nur noch auf vermeintlich attraktive

berufliche Bewerber bewerben, während Lehrstellen in Berufen, in denen sie eine reale Chance gehabt hätten, unbesetzt bleiben. (...)

Weitere Daten und Hintergründe finden Sie in Kapitel A1 des BIBB-Datenreports 2014, [www.bibb.de/datenreport](http://www.bibb.de/datenreport)

*BIBB 22 vom 27.05.2014*

## BMBF

### Perspektiven für Europas Jugendliche

**Bundesbildungsministerin Wanka, EU-Bildungskommissarin Vassiliou, Bundesjugendministerin Schwesig und die Präsidentin der Kultusministerkonferenz Löhrmann feiern den Auftakt von Erasmus+**

Erasmus+ – das bedeutet mehr Mobilität und Kooperation, wenn es ums Lernen geht. Erasmus+ soll einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Bildungssysteme in allen Bereichen in Europa leisten. Zur nationalen Auftaktveranstaltung Erasmus+ sind heute rund 500 Gäste aus Bildungs- und Jugendpolitik, aus Fachpraxis sowie von Unternehmen und Gewerkschaften nach Berlin gekommen. Das Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport hat eine Laufzeit von sieben Jahren und ist mit einem Budget in Höhe von etwa 14,8 Milliarden Euro ausgestattet.

Bundesbildungsministerin JOHANNA WANKA bezeichnete Erasmus+ und seine Vorgängerprogramme als „europäische Erfolgsgeschichte“. „Das Programm schlägt Brücken zwischen Menschen, wirkt über Bildungsbereiche und Ländergrenzen hinweg.“ Die finanziell deutlich bessere Ausstattung biete jungen Menschen einzigartige Angebote und Chancen, sich persönlich weiterzuentwickeln und wichtige berufliche Kompetenzen anzueignen. „Das beugt Jugendarbeitslosigkeit vor und schafft Perspektiven für die Jugend Europas“, so WANKA. Dieses Signal sei insbesondere mit Blick auf die kommende Europawahl wichtig: „Ich wünsche mir, dass die Bürgerinnen und Bürger Europa und die Wahl vor allem als Chance begreifen. Erasmus+ steht für ein offenes, durchlässiges, tolerantes und miteinander lernendes Europa.“

Die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, MANUELA SCHWESIG, machte deutlich: „Viele junge Menschen wollen Erfahrungen im Ausland sammeln und sich weiterbilden. Erasmus+ bietet die Möglichkeit, auch jene jungen Frauen und Männer zu motivieren an einem solchen Programm teilzunehmen, die diesen Schritt für sich bislang nicht in Erwägung gezogen haben. Auch die Jugendpolitik in Deutschland kann durch solche europäischen Impulse gestärkt werden. Der internationale Austausch ist zudem ein gutes Mittel gegen Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit.“ (...)

Erasmus+ löst das Programm für Lebenslanges Lernen ab (2007 – 2013) und bündelt die bisherigen non-formalen und formalen Bildungsprogramme der EU. Dabei wird auch das Programm „Jugend in Aktion“ integriert. Mehr als 4 Millionen Menschen in Europa – insbesondere Schüler/-innen und Studierende, Auszubildende, Lehrkräfte und junge Freiwillige – sollen in seiner Laufzeit bis 2020 Stipendien und Zuschüsse für einen Aufenthalt zu Lernzwecken im Ausland erhalten. Über den gesamten Programmverlauf bis 2020 sollen in Deutschland geschätzt bis zu 275.000 Studierende, 150.000 Auszubildende und 130.000 junge Menschen in Begegnungsmaßnahmen gefördert werden. Darüber hinaus fördert das Programm die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen, indem innovative Bildungs- und Jugendprojekte sowie länderübergreifende Partnerschaften; z. B. zwischen Hochschulen und Unternehmen, gefördert werden.

In Deutschland setzen vier Nationale Agenturen mit Sitz in Bonn Erasmus+ um: Die Nationale Agentur „Jugend für Europa“ ist für den Bereich Jugend zuständig ([www.jugend-in-aktion.de](http://www.jugend-in-aktion.de)), die Nationale Agentur im Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz für den Schulbereich ([www.kmk-pad.org](http://www.kmk-pad.org)), die Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit beim DAAD für den Bereich der Hochschulbildung (<https://eu.daad.de>) und die Nationale Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung für den Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung ([www.na-bibb.de](http://www.na-bibb.de)).

Weitere Informationen zum Thema finden Sie unter: [www.erasmusplus.de](http://www.erasmusplus.de), [www.bmbf.de](http://www.bmbf.de), [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de), [www.kmk.de](http://www.kmk.de)

*BMBF 034 vom 24.04.2014*

Knut Harms

## Neue Wege des Projektmanagements in der Schule – »Scrum« als Methode agiler Projekte



Zur Lösung komplexer Probleme gilt das klassische Projektmanagement als anerkannter Standard. Doch bereitet die lineare und minutiös vorausplanende Bearbeitung auch Probleme. Die Kritikpunkte der Wirtschaft sind dabei stets die gleichen: zu komplex, zu offen, zu ungewiss. Das alternative Scrum-Konzept versucht dieses statische Vorgehen agil zu gestalten und Veränderungen während des Projekts zuzulassen. Dabei kann das Vorgehen, ein damit verbundenes alternatives Rollenverständnis und ein offener Projektverlauf bei Kunden, Anwendern und Entwicklern gleichermaßen auf Begeisterung stoßen. Bemerkenswert dabei ist, dass dieses agile Vorgehen optimal auf Projekte im schulischen Umfeld übertragbar ist. Der Aufsatz beschreibt in aller Kürze den Scrum-Entwicklungsprozess und schildert die Erfahrungen dieses Ansatzes im schulischen Umfeld.

### 1 Klassische (Schul-)Projekte

Das Thema Projektmanagement ist Bestandteil vieler Bildungsgänge beruflicher Schulen. Die Aktualität dieses Themas wird beispielsweise durch die Novellierung des Ausbildungsberufs „Kaufleute für Büromanagement“, in der das Projektmanagement mit 40 Stunden Berücksichtigung findet, deutlich.

Die Thematik vermittelt zahlreiche Kompetenzen, übt aufgrund seiner per se handlungsorientierten Struktur einen besonderen Reiz bei Schülerinnen und Schülern aus und verfolgt zahlreiche extrafunktionale Qualifikationen.

Klassischerweise werden Projekte im Unterricht linear geplant, durchgeführt und kontrolliert. Konkret bedeutet das, dass alle notwendigen Arbeitspakete mit den dazugehörigen Aufgaben **vorab**

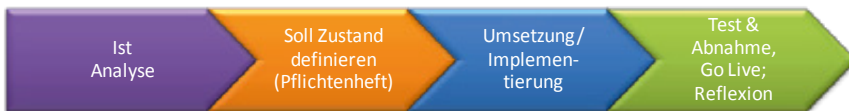
- identifiziert
- zeitlich bewertet
- und in eine sinnvolle Reihenfolge

gebracht werden. Darüber hinaus sollten Kosten berücksichtigt, Risiken identifiziert und Eskalationspfade definiert werden. Ein Vorgehen, das aus Schulen nicht mehr wegzudenken ist.



OStR Knut Harms unterrichtet an den Berufsbildenden Schulen Haarentor in Oldenburg. Dort unterrichtet er vorwiegend Themen der Informationstechnologie und der Medienberufe. Seit 2003 betreut er das Projekt aris@school und ist Herausgeber mehrerer Lehrwerke zum Thema Prozess- und Projektmanagement.

Einmal festgelegt, werden die Inhalte in der Regel arbeits- teilig durchgeführt und zum Abschluss gebracht. Am Ende soll- te das Ergebnis dem entsprechen, was sich der interne oder ex- terne Kunde vorgestellt hat. Eine Reflexion der Projektphase schließt die Einheit ab und sichert Erlerntes.



Werden demnach Projekte in der Schule u.a durchgeführt, um Schülerinnen und Schülern Kom- petenzen wie zum Beispiel Selbstständigkeit, Eigen- verantwortlichkeit, Planungsfähigkeiten, Koordina- tionsfähigkeit oder Teamfähigkeit zu vermitteln und ist das Projektziel vollständig beschreibbar, erscheint diese ge- radlinige Projektmethode sinnvoll.



Doch was, wenn das Projekt nicht 20 Unter- richtsstunden benötigt, sondern mit einem erhöh- ten Aufwand durchgeführt wird, wie teilweise in Fachoberschulen und Berufsfachschulen gefordert? Und: Wie soll ein Projekt durchgeführt werden, von dem Kunden die volle Funktionalität des Endprodukts zu Be- ginn der Projektlaufzeit ebenso wenig abschätzen können, wie das Projektteam, das unter Umständen noch wenig Erfahrun- gen mit den notwendigen Werkzeugen hat? Rahmenbedingun- gen, wie sie in der Wirtschaft jeden Tag vorzufinden sind und auf die die Wirtschaftsinformatik eine mittlerweile geeignete Antwort gefunden hat – das **agile Projektmanagement**, das nachfolgende Kernprobleme zu beseitigen versucht.



1. Kunden können am Projektbeginn weder genau einschät- zen noch exakt definieren, was sie als Endprodukt zur Lö- sung einer Aufgabe benötigen.
2. Projektteams sind nicht in der Lage, ein langfristig ausge- legtes Projekt vollständig zu überblicken und zu planen.
3. Projekte werden zu Beginn vollständig geplant und nach dieser Planung abgearbeitet. Ein offener Verlauf, bei dem Änderungen als notwendiger Bestandteil der Entwicklung angesehen wird, ist nicht vorgesehen.

Ein Beispiel aus der Praxis. Ein Kunde gab bei meiner Klasse eine Website mit dem Content-Management-System (CMS) Wordpress in Auftrag. Seine Idee war es, seinen Sozialclub im Internet darzustellen. Demnach wurde von den Schülerinnen und Schülern auf Grundlage einer Anforderungsdefinition des Kunden ein detailliertes Pflichtenheft geschrieben. Dort wurde fein säuberlich festgehalten, dass es neben des eigentlichen CMS mit einer Content-Übernahme der alten Seite noch eine Bil- dergalerie und einen Kalender geben soll. Die „Vertragsgrund- lage“ war gefunden. In Projektwoche 11 kam der geschätzte Pro- jektpartner, der tags zuvor einen befreundeten Sozialclub be- sucht hatte, freudestrahlend zum Entwicklerteam und verkün- dete, was er auf der anderen Website noch so alles entdeckt ha- be. Es folgte der gutgemeinte, aber fatale Draufschlag eines Kontaktmanagements und einer Intranetlösung für Mitglieder.

Darüber hinaus sollte noch eine Rubrik „Aktuelles“ mit einer Brücke zu Facebook integriert werden. Der Kunde freute sich, wähn- te er sich doch auf der Höhe der Zeit. Das Projektteam war ge- schockt und ich stand in der Zwickmühle zwischen „Das schafft ihr schon“ und „Das war aber nicht vereinbart“. Die Kernfrage lautete damals: **»Was ist ein detailliertes ver- bindliches Pflichtenheft in diesem Augenblick noch wert«?**

Dieses Beispiel zeigt: Je komplexer das zu ent- wickelte System, desto schwieriger eine lineare Planung und desto weniger ist die originäre Pla- nung bei Veränderungen wert. Grund genug, sich mit dem agilen Projektmanagementvorgehen, insbesondere das Konzept Scrum, eingehender zu beschäftigen.

## 2 Das Paradigma »Scrum«

Die Ursprünge von Scrum liegen in den USA der 90er-Jahre. Scrum wurde von ALISTAIR COCKBURN, JAMES COPLIN, JIM HIGHSMITH, KEN SCHWABER, KENT BECK und weiteren entwickelt.

Scrum zeichnet sich **prozessorganisatorisch** grundsätzlich dadurch aus, dass nicht mehr versucht wird, das Gesamtprojekt mit einem fest definierten Funktionsumfang vollständig zu plan- en und anschließend auf diesen Plan bestehend abzuarbeiten. Stattdessen wird in kleinen Zyklen (Iterationen), sogenannten **Sprints** gearbeitet. In jedem Sprint entscheidet sich neu, wel- che Funktionalitäten in Form von Produkten (Inkrementen) er- reicht werden sollen. Wesentlich ist dabei, dass die Liste der ver- bleibenden Anforderungen offen für Änderungen ist. Die Aus- wahl der Funktionalitäten für den anstehenden Sprint bestimmt sich aus dem Geschäftswert, das heißt, aus der Wichtigkeit der Funktion (Priorität) zur Erreichung des Gesamtziels. Dieses Ge- samtziel wird bei Scrum **Vision** genannt.

Durch diese Vorgehensweise können sich Kunden und Pro- jektteam über den Projektverlauf an das Ziel „heranpirschen“. Leitidee ist: Der Kunde weiß, was er will, wenn er sieht, was er bekommt.

Ein weiteres **aufbauorganisatorisches** Erfolgskriterium bei agilen Projekten ist ein Paradigmenwechsel, weg vom klassi- schen hierarchischen Vorgesetztenmuster, das einen Projektlei- ter mit weitreichenden, disziplinarischen Befehlsstrukturen vor- sieht, hin zu einem kooperativen, eigenverantwortlichen Orga- nisationsprinzip innerhalb des Entwicklerteams. Einen Projekt- leiter, der dem Kunden Dinge verspricht, die die Entwickler gar nicht in der Lage sind zu leisten, gibt es bei Scrum nicht.

Mehr zu diesen Grundideen und den damit verbundenen positiven Effekten erfahren Sie in der nachfolgenden Detailbe- trachtung.

## 3 Der Scrum-Prozess

Der Begriff Scrum stammt aus dem Bereich des Sports. Beim Rugby stellt ein Scrum den Moment dar, in dem die Spieler im Kreis mit der gegneri- schen Mannschaft rangeln, um in den Ballbesitz zu gelangen. In diesem Scrum ist nur erfolgreich und schnell, wer im Team als Einheit flexibel auftritt. So die Herleitung des Begriffs.





Das agile Scrum lebt von nur drei internen Rollen, wenigen Artefakten (Hilfsmitteln) und einem festgelegten Entwicklungsprozess. Die nachfolgende Vertiefung stellt zunächst den allgemeinen Scrum-Prozess („Scrum by the book“) der Erfinder dar. Eine schulische Anpassung, die auf meinen Erfahrungen im Unterricht basiert, beschreibt das Kapitel „Scrum SP“.<sup>1</sup>



Abb. 1: CC BY-SA 3.0 PierreSelim

Ein Scrum Projekt beginnt mit einer Phase, in der der Produktverantwortliche (**Product Owner**) mit dem Kunden eine grobe Vision, wie zum Beispiel die „Darstellung eines Social-clubs im Internet“ festlegt. Er ist kein Vorgesetzter eines anderen Teammitglieds, sondern versteht sich als Mittler und Vertreter des Kunden. Daher hat er auch das „letzte Wort“, wenn es um die Festlegung der Produktfunktionalität im Team geht.

Da eine Abnahme der Sprintergebnisse in den Arbeitsbereich des Product Owners fällt, kann er selbst kein Mitglied des Entwicklerteams sein. Ansonsten würde er seine eigene Arbeit in Vertretung für den Kunden bewerten.

Die ersten Ideen des Kunden werden als **User Stories** erfasst. Eine User Story ist als Anforderung an das herzustellende Produkt zu verstehen und beschreibt diese aus Sicht des Kunden bzw. des Anwenders. Sie sollte offen gestaltet und abschließbar sein, z. B.:

- „Als Redakteur kann ich über aktuelle Aktionen berichten.“
- „Als Administrator kann ich Artikel freigeben.“

Da die Umsetzung der Anforderung vom Entwicklerteam getroffen wird, wäre es falsch die Anforderung als konkrete Funktion zu modellieren, z. B.:

- „Newsmodul im CMS System“.

Aus diesen User Stories entsteht das **Product Backlog**, eine Liste mit Produktanforderungen, die für Veränderungen innerhalb des Projektverlaufs offen ist. Es fängt unter Umständen mit wenigen Anforderungen an, die im Laufe des Projekts mehr und vor allem näher spezifiziert werden. Das Product Backlog ist stets nach Nutzen für das Gesamtprojektergebnis (Geschäftswert) und Aufwand<sup>2</sup> priorisiert.

Das Product Backlog wird nun in den anstehenden Sprints vom **Entwicklerteam** (Development Team) mit dem Product Owner sukzessive abgearbeitet. Ein Sprint umfasst einen Zeitraum von 2–4 Wochen, wobei eine über das Projekt gleichbleibende Sprintdauer festgelegt wird. Diese „Time-Box“ wird niemals spontan erweitert oder verkürzt.

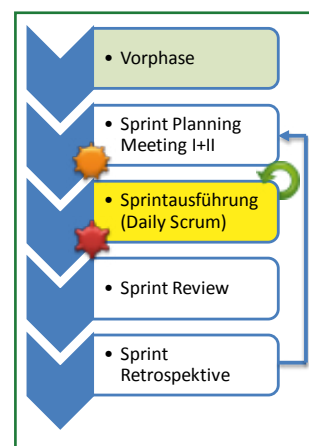
Als ideale Gruppengröße für ein Entwicklerteam wird häufig 3–7 Personen genannt. Beim Entwicklerteam liegt die vollständige Entscheidungsmacht, was und wie das Projekt im an-

stehenden Sprint bearbeitet wird. Das Team organisiert sich demnach selbst und hat die volle Eigenverantwortung in Bezug auf die fristgerechte Umsetzung der Produktversprechen (**commitment**).

Zu Beginn eines Sprints werden im **Sprint Planning Meeting 1**

- User Stories vorgestellt;
- Anforderungen geklärt;
- die im anstehenden Sprint zu schaffenden User Stories ausgewählt.

Als Ergebnis entsteht ein **Selected Product Backlog**, also eine Liste mit den im nächsten Sprint anstehenden User Stories. Diese Liste anstehender Aufgaben wird im Laufe eines Sprints nicht mehr geändert. Nur so kann ein Entwicklerteam kontinuierlich und konzentriert an den anstehenden Aufgaben arbeiten.



Die fortlaufende Aufwandsabschätzung von User Stories und Aufgaben verbunden mit einer allgemein tragfähigen Einschätzung und Einordnung im Team ist bei Scrum von elementarer Bedeutung. Sichert es doch die allgemeine Akzeptanz aller Teammitglieder und sorgt für sorgsame Entscheidungen.

Direkt im Anschluss bestimmt das Entwicklerteam in einem zweiten Schritt (**Sprint Planning Meeting 2**), welche Aufgaben (**Tasks**) zur Erreichung der User Stories notwendig sind. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Tasks an einem Sitzungstag vollendet werden können. Das erleichtert die Identifizierung von möglichen Problemen während des Sprints und ermöglicht ein Gegensteuern.

Im Anschluss an die Planung folgt die eigentliche Bearbeitung. Bereits hier wird ein Unterschied zum klassischen Projektmanagement deutlich. Die Planungsphase beschränkt sich auf nur eine Sitzung und verfolgt nicht das Ziel eines vollständigen Pflichtenhefts.

Die eigentliche Entwicklungsphase beginnt jeden Tag mit einem 15-minütigen **Daily Scrum Meeting**, eine auf ein Minimum reduzierte Teamsitzung. Diese Sitzung verfolgt das Ziel, alle Mitglieder auf einen gleichen Wissensstand zu bringen und eindeutige Tagespläne festzulegen.

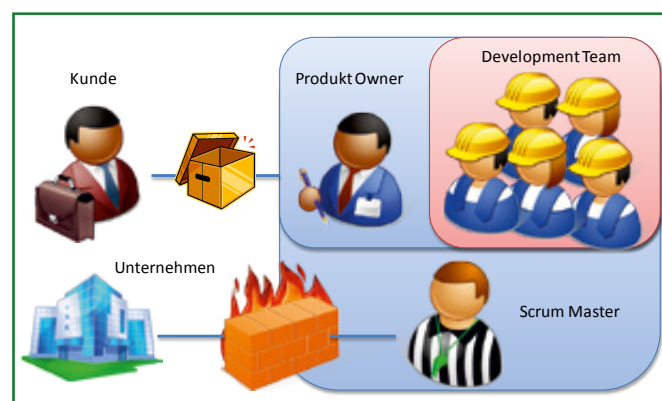


Abb. 2: Rollen gemäß Methodenplakat

Dieses Stand-Up-Meeting wird, wie der Name es schon sagt, im Stehen durchgeführt. Ziel ist es, sich effektiv und effizient auszutauschen, was viel Disziplin des Einzelnen erfordert. Zu spät kommen, bequem anlehnen oder thematisch abweichen wird häufig vom Moderator „geahndet“ (z. B. durch Mitbringen einer Tafel Schokolade zum nächsten Treffen). Alle Teilnehmer sollen mit voller Konzentration und wachem Verstand am Treffen teilnehmen.

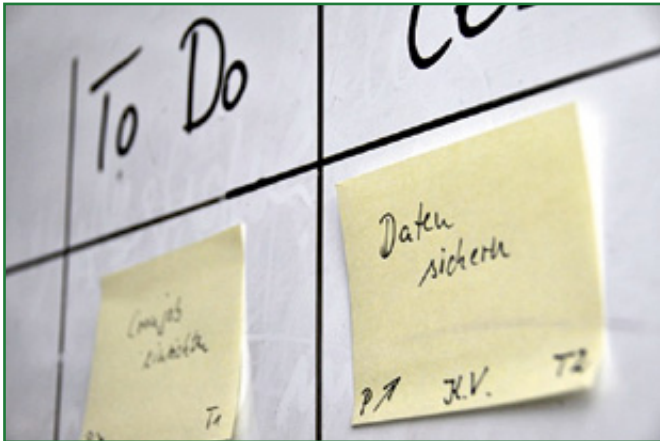


Abb. 3: Taskboard

Initiiert vom Moderator wird jeder Teilnehmer reihum immer gleich befragt:

- Was hast du in der letzten Sitzung geschafft?
- Was willst du bis zur nächsten Sitzung schaffen?
- Welche Probleme gibt es, die sprintgefährdend sind?

Der Moderation dieser Meetings nimmt sich der **Scrum Master** an. Er gehört wie der Product Owner weder dem Entwicklerteam an noch ist er ein Vorgesetzter der Gruppe. Seine Hauptaufgabe ist es, das Team kommunikatorisch zu begleiten und Werte und Regeln des Prozesses zu sichern. Des Weiteren nimmt er sich etwaiger Probleme (**impediments**) an, die im Daily Scrum Meeting zutage befördert werden. Er hält somit dem Entwicklerteam den Rücken frei, damit es sich auf die eigentliche Arbeit konzentrieren kann. Ein Scrum Master steht nicht zu Fragen rund um das Produkt zur Verfügung, dafür ist der bereits erwähnte Product Owner verantwortlich, der „notfalls“ zur Klärung noch einmal Rücksprache mit dem Auftraggeber hält.

Ein wichtiges Instrument zur Durchführung des Daily Scrum Meetings und der Sprints ist das **Taskboard**. Diese tabellarische Übersicht dokumentiert alle User Stories und Tasks des aktuellen Sprints. Dieses Werkzeug, das sich zur Dokumentation vieler Haftnotizen bedient, ermöglicht Planungen, gibt eine Übersicht über den Status quo und wird selbstständig von allen Teammitgliedern gepflegt. Dokumentiert wird der jeweilige Status über die Zustände To-Do, in Arbeit, im Test und fertig.

Ergänzt wird das Taskboard durch eine Übersicht über den Soll- und Ist-Verlauf des Sprints im **Burn Down Chart**. Dieses Diagramm wird am Ende eines Arbeitstages vom Scrum Master gepflegt. Am Ende eines Sprints folgt die Abnahme des auslieferbaren Produkts im **Sprint Review**, dessen Erreichung sich das Entwicklerteam am Sprintanfang durch ein **Produktversprechen** verpflichtet hat.

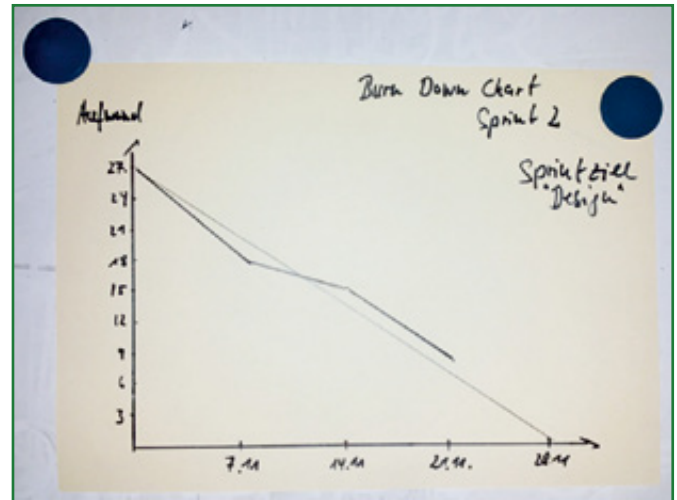


Abb. 4: Burn Down Chart

Das Ende eines Sprints darf wie das Erreichen eines Meilensteins im klassischen Projektmanagement wahrgenommen werden. Die Wertschätzung des Product Owners, stellvertretend für den Kunden, ist das, was das Team für den neuen Sprint motiviert.

Damit das Team in dieser lernenden Organisation von Sprint zu Sprint immer besser wird, wird vor dem nächsten anstehenden Sprint eine **Retrospektive** durchgeführt, die der Scrum Master moderiert.

Auf diese beschriebene Art und Weise findet Sprint für Sprint statt und bringt den Kunden dem näher, was er braucht. Durch die priorisierte Liste der User Stories kann es beim Festpreisprojekt vorkommen, dass nicht alle Wünsche abgearbeitet werden. Es ist dann die Entscheidung des Kunden, ob wirklich alle User Stories erfüllt werden sollen und demnach weiteres Geld in das Projekt investiert wird. Fest steht jedoch, dass alle hochpriorisierten Anforderungen erfüllt wurden. Beim klassischen Projekt, bei dem am Projektende das Produkt in seiner Gesamtheit übertragen wird, besteht von Anfang an die Gefahr, dass der Kunde innerhalb der Frist und des Budgets nichts erhält und folglich nachträgliche Gelder bewilligen muss. Daher genießt Scrum den Ruf, das fairere Konzept zu sein.

#### 4 Scrum SP

Warum wollte ich nach so vielen Jahren des klassischen Projektunterrichts überhaupt etwas anderes ausprobieren? Die Antwort ist vielschichtig:

- Spaß, etwas Neues auszuprobieren;
- Hinweise der Betriebe auf Scrum;
- zunehmende Probleme mit dem starren Konzept des Pflichtenhefts;
- Anspruch, auf der Höhe der Zeit für den Markt und für die akademischen Institutionen zu lehren.

Gut belesen und mit dem guten Gefühl, das System verstanden zu haben, machten wir uns in der Fachoberschule Wirtschaft und Verwaltung, Schwerpunkt Informatik auf den Weg, neues Territorium zu erobern. Direkt nach dem Ablegen brach leider der erste Mast, um in dieser Analogie zu bleiben.

Der Auslöser war schnell gefunden. Das klassische Projektmanagement, das den Schülern schon aus vorangegangenen Schulformen bekannt war, bestimmte unser Handeln. Aus Meilensteinen wurden Sprints, es wurde wieder generalstabsmäßig bis zum Schluss in kleinen Aufgaben gedacht, jede Aufgabe nannten wir nun User Story, das Ziel detailliert und fest vor Augen, planten wir ein Projekt und nannten es Scrum. Ein Fehler, den auch sehr viele Unternehmen beim ersten Scrum Projekt machen. Es war Zeit, professionelle Hilfe zu holen.

Kurzerhand setzten wir einen Hilferuf ab. Sehr spontan und kurzfristig fand ein Eskalations-Workshop mit einem Scrum Master eines Oldenburger Unternehmens statt. Der zertifizierte Scrum Master nahm sich der vielen Fragen der Klasse an und bearbeitete diese professionell im Verfahren eines Taskboards. Wir starteten gestärkt und mit einer klaren Navigation erneut ins Abenteuer.

Zunächst einmal galt es, den externen Kunden das Grundprinzip von Scrum zu vermitteln. Das bedeutete für die Kunden eine erhöhte Frequenz von Meetings und die Bereitschaft, Ergebnisse am Sprintende abzunehmen und bei Erreichung für gelöst zu erklären. Änderungen an einem Endzustand sind natürlich auch bei Scrum kein Problem, werden aber als neue User Story aufgenommen und priorisiert.

Ein Beispiel: Einem Kunden wurde am Ende eines Sprints das gemeinsam erarbeitete Ergebnis präsentiert und von diesem auch abgenommen. Sprintziel war die Erstellung des gewünschten Templates (Design) für die zu erstellende Webseite. Wochen später kam der Kunde mit Änderungswünschen am Design. Diese wurden als neue User Story erfasst, niedrig priorisiert und hinten angestellt. Dieses Vorgehen basiert darauf, dass das Template als Produkt abgenommen wurde und nun erst einmal die verbliebenen User Stories höher priorisiert waren. In jedem anderem Projekt hätte dieser Kundenwunsch die gesamte Planung in Gefahr gebracht, nicht so bei Scrum.

Die ersten Projektstage zeigten bereits, dass es aufgrund des schulischen Umfelds ratsam ist, die intendierten Scrum Rollen minimal anzupassen. Das ist so zu deuten, dass die zugewiesenen Aufgaben der Personen zwar eins zu eins übertragbar sind, aber die Besetzung der Rollen genau auf das schulische Umfeld abgestimmt sein sollte.

Diese Betrachtung bezieht sich zunächst grundlegend auf die Rolle des Scrum Masters. Dieser begleitet das Team bei Fragen zum Scrum Prozess und achtet auf die Einhaltung des Prozesses. Er moderiert zahlreiche Sitzungen und beseitigt Probleme, die im organisatorischen Umfeld liegen. Mit dieser Erkenntnis fiel die Besetzung der Rolle nicht schwer. Diese Aufgaben sind exakt die, die ich in klassischen Projekten stets wahrgenommen habe. **Diese Rolle ist wie geschaffen für die Lehrkraft.** Folgende Vorteile ergeben sich meines Erachtens dadurch:

- vollständiger Einblick in den Entwicklungsstand des Projekts durch die Moderation der Daily Scrum Meetings;
- vollständiger Überblick über die Integration der Schüler in die Projektteams durch die Abfrage „Was war, was ist und welche Probleme gibt es?“
- lösen projektbegleitender Probleme des externen Umfelds (zu beschaffende Gerätschaften, Buchung von Räumen für Besprechungen, Bewilligung finanzieller Ressourcen etc.).

Durch die Rolle des Scrum Masters in Verbindung mit den Jour-Fixe Terminen der Daily Scrum Meetings konnte ich die Projektstände, die Einzelleistungen der Schüler sowie das Vorgehen mit all seinen Facetten in einer noch nie erlebten Intensität begleiten. Zwischenstandsgespräche, wie ich sie bei klassischen Projekten in regelmäßigen Abständen durchgeführt habe, sind bei Scrum Projekten nicht notwendig. Durch die institutionalisierte und formal vorgesehene Rolle des Scrum Masters konnte ich der Gruppe Sicherheit vermitteln und war organisatorischer Bestandteil dieser, ohne aktiv in irgendeiner Weise in das Geschehen einzugreifen oder lenken zu müssen.

Eine weitere Rolle sollte in Hinblick auf die Schulorganisation geringfügig abgeändert werden. Im originär vorgesehenen Konzept Scrum ist der Product Owner kein Mitglied des Entwicklerteams. Diese Forderung ist berechtigt und sinnvoll, auf Schule jedoch nicht anwendbar. Würde es doch bedeuten, dass Schüler bis auf wenige Ausnahmen eher passiv am Unterricht teilnehmen. Daher empfehle ich, dass der Product Owner ebenfalls zum Entwicklerteam gezählt wird. Unabhängig davon ist er weiterhin der primäre Ansprechpartner des Kunden und hat das Ergebnis als Produktverantwortlicher zu vertreten.

Eher intuitiv als gelenkt wurde im Projekt der Schüler mit den weitreichendsten Fachkenntnissen im Kernprozess (meist Programmierung) von der Gruppe als Product Owner auserkoren. Ein Vorgehen, das sich folgerichtig als gute Lösung herausstellte, da dieser gemäß seiner intendierten Rolle am meisten mit dem Kunden zu tun hatte.

Die Erfahrung mit Scrum in diesem Schuljahr hat gezeigt, dass eine Gruppengröße von 3 bis 5 Personen als ideal angesehen werden kann. Zwar sind auch 2 Personen-Projekte in Scrum denkbar, jedoch wirken die Daily Scrum Meetings mit der genauen Zuteilung von Aufgaben in so einem Fall etwas aufgesetzt. Dennoch werden auch in solchen Treffen der aktuelle Stand und die anstehenden Aufgaben deutlich. Bei Gruppen mit mehr als fünf Schülerinnen und Schülern besteht hingegen die Gefahr, dass diese Teams ineffizient sind und infolgedessen Teammitglieder nicht hinreichend mit Aufgaben ausgestattet werden.

Neben der Erfahrung als begleitender Lehrer und Scrum Master ganz dicht an den Planungen, Erfahrungen und Entscheidungen der Schüler zu sein, zeigte sich noch eine weitere Besonderheit. In einem Scrum Projekt gibt es keinen verantwortlichen Projektleiter, sondern die Planungsgewalt liegt vollständig in der Entwicklergruppe. Insbesondere im Umfeld Schule ist das für den Projektunterricht ein Segen. **Warum?**

In der Regel wird der Projektleiter in klassischen Schulprojekten lediglich auf denjenigen reduziert, der kumuliert Auskunft zum Projekt geben kann und den Projektplan im Auge behält. Eine disziplinarische Gewalt, wie sie jeder Projektleiter als quasi Vorgesetzter hat, wurde zugunsten eines harmonischen Miteinanders abgeschafft. Und auch die Aufgabe des „Zeitkontrolleurs“ scheint eher Mittel zum Selbstzweck zu sein, da wie bereits festgestellt, keine Weisungsbefugnis geschweige denn ein Abhängigkeitsverhältnis vorliegt und auch nicht vorliegen sollte. Die Rolle des Projektmanagers wird also auf die Aufgaben eines Controllers beschnitten. Da es keine echte Projektführung gibt, entscheiden sich viele Schüler für eine folgerichtige kooperative Leitung, wobei wir dann fast schon wieder beim Scrum Grundprinzip wären.

Scrum kennt diese Probleme von vornherein nicht. Alle Teammitglieder sind gleichermaßen planerisch tätig und verantwortlich für das Einhalten der Vorgaben.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Rollen Product Manager und Scrum Master perfekt in das Bild des Projektmanagements in der Schule hineinpassen. Der Product Owner ist der Produktexperte, der Scrum Master die gute Seele des Projekts.

Um der Gruppe Sicherheit zu geben, Transparenz herzustellen und ein effizientes Arbeiten zu ermöglichen, helfen die bereits beschriebenen Artefakte und der gut strukturierte Prozess. Scrum Projekte haben eine relativ kurze, dafür aber fortlaufende Planungsphase, was dem Drang meiner Schüler, schnell mit dem Projekt zu beginnen, sehr entgegen kam. Während die klassischen Projekte noch an der Erstellung des Pflichtenheftes arbeiteten, befanden sich die ersten Scrum Teams bereits in der Entwicklung. Als besonders motivierend empfanden die Schüler, dass schon nach dem ersten Sprint eine erste Produktübergabe verbunden mit der positiven Rückmeldung des Kunden stattfand.

Die Einordnung, was vom Team in einen Sprint bewältigt werden kann, basiert auf einer guten Aufwandsabschätzung. Diese Schätzung basiert beispielsweise auf den Ergebnissen ei-

nes sogenannten „**Planning Pokers**“<sup>®</sup>, bei dem am Ende der Planung einstimmige Einschätzungen der User Stories vorliegen. Die Durchführung des Planning Poker<sup>®</sup> mutet zunächst recht aufgesetzt an. Sind aber die ersten beiden Runden erst einmal überstanden, wird es zur sinnvollen Selbstverständlichkeit, schafft eine Transparenz in den Aufgaben und führt zu einem Konsens in den Entscheidungen.

Sehr lobend äußerten sich die Schüler in der Abschlussbesprechung über die Daily Scrums. Meine ursprüngliche Befürchtung, dass diese täglichen Treffen zu einer Farce verkommen, trat nicht ein. Mit großer Ernsthaftigkeit und auch mit der Gewissheit, dass der Scrum Master aus der fachlichen Distanz heraus das Geschehen beobachtete und bei Problemen angesprochen werden konnte, wurde wertschätzend angenommen.

Ein Daily Scrum muss im Übrigen nicht am Anfang des Arbeitstages stattfinden. Oftmals wird es auch vor der Mittagspause durchgeführt. Wesentlich ist nur, dass es an jedem Arbeitstag zu einer festen Zeit durchgeführt wird. Meine Erfahrung zeigt, dass es wichtig ist, dass die Zeit für das Jour-Fixe stets gut sichtbar fixiert und deren Durchführung penibel eingehalten wird.

Das wichtige Instrument „**Taskboard**“ wurde von den Teams sehr gut angenommen. Dabei erfuhren wir von der Schulleitung

Abb. 5: Taskboard und Methodenplakat (Quelle: www.schulprozesse.de)

	A	B	C	D	E	F	G
1	Id. Nr.	User Story	Sprint post ... Task		Status	ggf. Bearbeiter	Erfassungsdatum
2	1	Kunde möchte Bilder veröffentlichen	Sprint 1	Zugriff auf Websystem funktioniert nicht	Impediment gelöst	Schmidt	1.10.20xx
3	2		Sprint 1	Bilderbridge auswählen	Task offen		

Abb. 6: angepasste Offene Posten Liste

große Unterstützung, in dem wir kurzfristig drei Whiteboards anschaffen konnten. Diese wurden mit der Bitte beschildert, die Inhalte nicht zu verändern und für andere Unterrichtszwecke zu nutzen. Da nicht jedes Team ein eigenes Whiteboard zur Verfügung hatte (Platzgründe), arbeiteten einige Gruppen mit einem digitalen virtuellen Taskboard im Internet. Die Erfahrungen, die wir damit gemacht haben, sind eindeutig und wurden in der Abschlussbesprechung auch so wiedergegeben: Ein virtuelles Taskboard erfüllt nicht denselben Zweck. Es fehlt die schnelle Zugänglichkeit, die für jedermann permanente Sichtbarkeit und auch das haptische „Erfolgserebnis“, einen Klebezettel von „in Arbeit“ auf „Erledigt“ zu setzen.

Die Retrospektive zeigte, dass die Schüler erstaunt waren, wie wenig während des Projekts dokumentiert wurde. Bei genauerer Betrachtung wurde jedoch nicht weniger, sondern lediglich auf andere Art und Weise dokumentiert. Das Taskboard ist eine hervorragende Dokumentation über die Aufgaben und Zuständigkeiten innerhalb eines Sprints. Durch die unkomplizierte Art und Weise mit Haftnotizen zu arbeiten, wurde die Dokumentationspflicht nicht mehr als lästiges Übel, sondern als Arbeitswerkzeug wahrgenommen.

Das Product Backlog wurde ergänzend zum Taskboard als Offene Posten Liste (OPL) geführt und nach dem jeweiligen Sprintende aktualisiert. So konnten alle Aufgaben mit Verantwortlichen und zeitlichen Werten lückenlos dokumentiert werden.

Die Produktabnahmen werden in Scrum Projekten selbstverständlich auch dokumentiert, ähnlich der Meilensteinprotokolle in klassischen Projekten. Besondere Erleichterung herrschte bei den Schülern darüber, dass keine Tagesberichte geschrieben werden mussten. Der Grund für dieses Vorgehen liegt auf der Hand: Alle Tätigkeiten sind auf dem Taskboard erfasst.

Um zeitlich eine Orientierung zu haben und sich kontrolliert einem Sprintende zu nähern, ist das Burn Down Chart auch bei Scrum SP immens wichtig. Auf ihm sollte, insbesondere bei der Vielzahl der von der Lehrkraft zu betreuenden Projekten, der Sprintanfang, das Sprintende und die Soll-/Ist Timeline dokumentiert werden. Originär ist zur Pflege des Burn Down Charts der Scrum Master vorgesehen, womit eine Lehrkraft bei mehreren parallel laufenden Projekten am Ende des Projekttag aber schnell überlastet wäre. Daher sieht „Scrum SP“ im Gegensatz zum „Scrum by the book“ für diese Aufgabe der Pflege den Product Owner vor.

Vom Entwicklerteam sollte alles gegeben werden, um ein Sprintziel mit dem damit gegebenen Produktversprechen zu erreichen. Doch es kann auch anders kommen: Eine Gruppe hatte die Aufgabe, im Sprint die Website eines Kunden auf eine neuere Version zu heben. Während des Sprints wurde die vorhandene Website gehackt, der Account vom Provider gesperrt und eingefroren. Damit war der Sprint „Update eines Systems“ nicht mehr zu leisten, der Sprint wurde abgebrochen. Das Product Backlog wurde in einem neuen Sprint Planning Durchlauf

aktualisiert, an die neuen Gegebenheiten angepasst und ein neuer Sprint begann.

Jeder abgeschlossene Sprint stellt eine Erweiterung des bis dahin entstandenen Produkts dar. Somit ist jede Produktauslieferung auch ein Grund zum Feiern. Diese positive Sichtweise eines Sprint Reviews an die Schüler weiterzugeben, ist mir in diesem Schuljahr noch nicht gelungen. Das eigentlich vom Product Owner angedachte wertschätzende Lob an die Gruppe halte ich im schulischen Umfeld für nicht zielgerichtet. Ich denke, in Schulprojekten sollte ein solches Lob vom Lehrer, also vom Scrum Master nach der Retrospektive (zum Beispiel in Form eines Kartons Schokoküsse) erfolgen. Dadurch wird der feierliche Aspekt, wieder etwas in der Zeit geschafft zu haben, deutlicher.

Auch das organisatorische Umfeld von Scrum Projekten verdient eine Betrachtung, wobei diese deckungsgleich mit den klassischen Projekten zu sehen ist. Unsere Projektzeit wurde von 3 Wochenstunden für das gesamte Jahr auf eine erhöhte Stundenzahl für ein halbes Schuljahr gebündelt. So konnten nach Abschaffung der 90 Minutenblockung die Schüler konzentriert über einen längeren Zeitraum am Tag arbeiten. Bei unseren IT-Projekten versteht es sich, dass eine ausreichende und leistungsfähige IT-Ausstattung vorhanden ist. Viele Schüler haben es bevorzugt, auf ihren eigenen Notebooks zu arbeiten, da diese individuell eingerichtet sind. Ein Vorgehen, das ich gut nachvollziehen kann und auch begrüße. Zur Arbeit machte ich ein kooperatives Arbeitsumfeld zur Voraussetzung (Google Mail/ Docs, Zoho, Hotmail, MS Office Online o. a.). Als Teammitglied forderte ich, wie jeder andere, ein LogIn. Damit erhielt ich Einblicke in die strukturierte Ablage und den Kommunikationsstil mit dem Kunden.

Das klingt bisher alles problemfrei, doch gab es auch Schwierigkeiten während der Projektdurchführung. Die größte Hürde erschien mir, dass wir alle schnell in alte Denkgewohnheiten zurückfielen. Schnell waren klassische To-Do Listen mit Funktionen wieder auf dem Tisch. Diese wurden in Blöcke eingeteilt und fertig war die Sprintplanung. Das war aber kein Scrum und schaffte die gleichen Probleme wie das klassische Projektmanagement, denn Scrum ist ergebnisoffen aber nicht ergebnislos.

Eine weitere Herausforderung war die Sprint-Abschlussphase. In den nächsten Jahren muss ich deutlich mehr Wert darauf legen, dass sowohl die Sprint Reviews als auch die Retrospektiven sorgsamer durchgeführt werden. Allzu oft wurde im Über-eifer direkt mit dem neuen Sprint Planning begonnen, statt den letzten Sprint zu reflektieren. Beide abschließenden Phasen sind jedoch äußerst wichtig, um von Sprint zu Sprint besser zu werden und um Inkremente ernsthaft iterativ zu produzieren. Der dazu aufzubringende Zeitaufwand von etwa 60 bis 90 Minuten pro Sprint, verbunden mit der Tatsache, dass ich bis zu sieben Projekte gleichzeitig zu betreuen habe, stellt mich vor noch nicht gelöste Probleme.

## 5 Fazit: Was macht Scrum SP so interessant für Schule?

Das überzeugende und einfache Rollenkonstrukt von Scrum ist mit zahlreichen Vorteilen verbunden. Die neue Rolle der Lehrkraft ermöglicht noch nicht erlebte Einblicke in soziale und produktive Prozesse. Die neue Rolle des Product Owners und die Abschaffung des klassischen Projektleiters entspricht einem Menschenbild, das ich aus humanistischen Gründen eindeutig bevorzuge und das auf das Umfeld Schule kompromissfrei anwendbar ist.



Abb. 8: Schüler beim Sprint Planning Meeting

Die Wahrnehmung der Rolle des Scrum Master durch die Lehrkraft offenbart Vorteile in vielerlei Hinsicht. Der Lehrer ist prädestiniert, schwerwiegende Hindernisse, die sich projekt-hemmend auswirken, aus dem Weg zu räumen. Durch die Daily Scrum Meetings und die Sprint Retrospektive verschafft er sich eine weitreichende, tiefgehende und individuelle Übersicht über Geleistetes im Team. Richtig genutzt, stellen diese Treffen exzellente Bewertungsgrundlagen dar. Statt einer umfassenden, abschließenden Projektnote, die sich am Ende des Projektzeitraums aus unterschiedlichen Kriterien zusammensetzt, bieten sich die Retrospektiven an, jeden einzelnen Sprint zu bewerten. Ein Verfahren, das mir wesentlich gerechter erscheint als eine Bewertung des gesamten Projekts. Weitere Ansätze für die Bewertung könnten in Scrum Projekten die User Stories, Story Points, Taskbestimmung, Kundenumgang, Kommunikation in alle Richtungen sowie Kriterien rund um das Handlungsprodukt sein.

Bei der Durchführung von Scrum Projekten erlebte ich, dass die Schüler, obgleich sie sich nicht bis in die kleinsten Feinheiten des angestrebten Produkts einarbeiten mussten, gerade in

der Startphase äußerst konzentriert waren. Die Kreativität wurde nicht mehr durch Produktfunktionalitäten beschränkt, sondern konzentrierte sich auf das Hineindenken in das, was sich der Kunde wünscht und die Einschätzung, wie wichtig dieser Wunsch ist. Relativ schnell konnte mit der Erarbeitung des Produkts begonnen werden. Die ungeliebte Erstellung eines Pflichtenhefts verschlang nicht mehr viele Stunden. Auch das „ins Blaue“ Raten bei der Gantt-Diagramm Erstellung gehörte der Vergangenheit an. Planen hieß nun, Arbeiten für den nächsten Sprint zu bestimmen.

Äußerst positiv wurden die Transparenz und die Einfachheit der dabei verwendeten Werkzeuge von allen Beteiligten wahrgenommen. Klebezettel, Papier und eine Tabellenkalkulation waren überall zu finden. Die Pflege dieses Planungstools geschah nahezu nebenbei.

Letztendlich schienen auch unsere Kunden mit der Einführung von Scrum deutlich zufriedener. Befremdliche Einstiegsfragen wie „Was stellen Sie sich denn für Ihre Internetseite vor?“ blieben aus. Der Druck, gleich zu Beginn des Projekts alle Fragen zu beantworten, war genommen, Änderungen wurden zu jeder Zeit auch im Verlauf zugelassen. Einen Vertreter des Kunden im Projektteam zu haben, war sowohl für den Kunden als auch für das Entwicklungsteam eine echte Bereicherung. Kunde und Product Owner bildeten in vielen Fällen eine Einheit.

Und was sagen die Schüler dazu? Gefragt nach der Glad, Sad, Mad-Methode wurde positiv bemerkt:<sup>3</sup>

- „jeder wusste über alles Bescheid“;
- „freie Arbeitsgestaltung bzw. -verteilung“;
- „Lehrer wusste immer über das Projekt bescheid“;
- „Zwischenergebnisse waren sichtbar“;
- „Gefährdung des Projektes vorhersehbar, Lösungen können früh genug gefunden werden“;
- „Sprints wurden immer besser geplant“.

Abschließend stelle ich für mich fest, dass ich über Jahre geglaubt habe, trotz der bis zu sieben parallel stattfindenden Projekte, einen tiefgehenden Einblick in die Arbeit der Projekte zu haben. Nach der Einführung von Scrum weiß ich, dass ich das nie hatte.

### Anmerkungen

- 1 Scrum SP steht für Scrum für Schulprojekte
- 2 Planning Poker® oder Magic Estimation sind gängige Methoden zur Aufwandsabschätzung.
- 3 Mad-Kriterien bezogen sich auf technische und organisatorische Maßnahmen, keine auf Scrum.
- 4 Planning Poker® is a registered trademark of Montain Goat Software.



# Kaufmännische Bildung: Wir haben eine klare Meinung!

Dieter Hölterhoff

## „Duale Lücken“ – eine Entgegnung auf die vermeintlichen Lücken, die das Institut der deutschen Wirtschaft entdeckt hat



### 1 Ausgangslage

Das Institut der deutschen Wirtschaft hat in seinem iw-dienst Nr. 9 vom 27. Februar 2014 festgestellt, dass die Berufsschulpflichtregelungen der Länder uneinheitlich seien und es an einheitlichen Standards für ganz Deutschland fehle.

In dem Beitrag wird eine Übersicht gegeben, die angesichts der für diesen Beitrag von mir erarbeiteten Synopse über die Regelungen in den Ländern Unbehagen aufkommen lässt. Unbehagen, ob wirklich die gesetzlichen Regelungen vom iw hinreichend untersucht wurden. Unbehagen auch hinsichtlich der Botschaft, die ausgesandt wird: An wen richtet sie sich? Was soll sie bezwecken?

Es wird festgestellt, dass die Auszubildenden zu Ausbildungsbeginn immer älter seien. Da stellt sich doch die Frage nach Ursache und Wirkung:

Wenn ab den 1980er-Jahren immer mehr Jugendliche Warteschleifen durchlaufen mussten, weil es entweder an Ausbildungsplätzen mangelte oder weil die jungen Menschen nicht „ausbildungsreif“ genug waren, um sofort ein Ausbildung zu beginnen, dann steigt konsequenterweise das durchschnittliche Eintrittsalter. Nimmt man noch die Studienabbrecher hinzu oder die Vielzahl von Abiturienten, die bevorzugt als Auszubildende eingestellt wurden, hinzu, dann wundern sich die Fachleute über das höhere Alter schon lange nicht mehr. An wen richtet sich der längst überholte Hinweis darauf, dass irgendwann einmal Abiturienten aufgrund des höheren Alters, ihrer höheren Allgemeinbildung und Reife nicht zur Berufsschule gehen mussten, stammt wohl aus der Zeit vor dem Berufsbildungsgesetz von 1969, das den Besuch der Berufsschule in § 7 regelte?

**Das Institut der deutschen Wirtschaft hat angebliche Lücken in den Berufsschulpflichtregelungen der Länder ausgemacht. Diesen liegt offenbar eine nicht besonders sorgfältige Analyse der Schulgesetze zu Grunde. Es bleibt das Geheimnis der Absicht des Artikels. Es wird insbesondere auf die Vollendung des 21. Lebensjahres abgehoben und gleichzeitig auf Auszubildende aus anderen EU-Ländern eingegangen, die z. T. mit bereits abgeschlossenem Studium in Deutschland eine Berufsausbildung beginnen bzw. begonnen haben. Aber auch das höhere Eintrittsalter in eine Berufsausbildung wird herangezogen, ohne auf die Hintergründe einzugehen. Der für diese Altersgruppe angeblich nicht mehr mögliche Berufsschulunterricht, wird als Hindernis und Mangel angesehen. Verkannt wird, dass die Schulpflicht, deren besonderer Teil im Schulrecht die Berufsschulpflicht ist, nicht unendlich ausgedehnt werden kann. Insofern ist es logisch, dass eine Grenze gezogen wird. Die Regelungen sehen aber vor, dass die Berufsschulpflicht ohne Einschränkung für die Dauer der Berufsausbildung besteht.**



**Dr. Dieter Hölterhoff**

war Referatsleiter Sekundarstufe II/Berufliche Bildung im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

In der BIBB-Studie Perspektiven beim Übergang Schule-Berufsausbildung aus dem Jahr 2011 heißt es u.a. ...

*„Wie lange es dauert, bis nichtstudienberechtignte Jugendliche nach Verlassen der Schule in eine der Varianten nichtakademischer Berufsausbildung einmünden, wird von vielfältigen Faktoren beeinflusst. So hängt die Einmündung in eine betriebliche Berufsausbildung ... zwar stark von der schulischen Vorbildung (Schulabschluss, Noten im Abgangszeugnis) ab. Als ebenfalls bedeutsam erweisen sich jedoch u. a. die soziale und ethnische Herkunft der Jugendlichen. ... Besonders betroffen von diesen und anderen negativen Einflussfaktoren sind Jugendliche mit Migrationshintergrund. ... Schlechtere Übergangschancen in betriebliche Berufsausbildung verbinden sich auch mit der regionalen Herkunft: Für ostdeutsche Jugendliche ist es insgesamt deutlich schwerer, rasch mit einer betrieblichen Berufsausbildung zu beginnen.“* (BIBB 2013, S. 8 f.)

Sich auf das befristete Förderprogramm für lebensältere europäische Jugendliche wie MobiPro-EU zu berufen, weil diese dann nicht berufsschulpflichtig wären ist ebenso wenig zielführend, wie zu behaupten, dass es Unterschiede zwischen der Berufsschulpflicht in NRW und Niedersachsen gäbe. In der gewählten Formulierung wird latent unterstellt, dass dies 2010 der Grund für den Wechsel von mehr als 3.100 Auszubildenden von NRW nach Niedersachsen sei. Der Verfasser des Beitrags ver-

kennt, dass der Abschluss von Ausbildungsverhältnissen nicht an der jeweiligen Landesgrenze halt macht. Daraus ergibt sich dann auch ein anderer Schulort. Die Quelle dieser Behauptung wird verschwiegen. Belege dafür, dass Gründe von Kammern und in der Schulstatistik erhoben würden, gibt es nicht.

Vollends eigenartig wir der Aufruf zum Schluss des Beitrags: *„Damit alle Azubis die gleichen Startchancen erhalten, sollte die Berufsschulpflicht vereinheitlicht werden.“* (IW-DIENST, 2014, S. 7) Es geht doch vielmehr um die Qualität der Ausbildung – und zwar sowohl in der Berufsschule als auch in den Ausbildungsbetrieben.

Es wäre hilfreich gewesen, wenn nicht nur eine allgemeine Übersicht gegeben worden wäre, sondern präziser die einschlägigen Regelungen, die sich lediglich in Nuancen unterscheiden, analysiert worden wären. Im Grundsatz gibt es kaum Unterschiede. Mir ist auch kein Land bekannt, das Auszubildende bei Erreichen einer im Gesetz genannten Altersgrenze nicht zum Berufsschulunterricht zulässt oder vom Unterricht ausschließt. Wird der Begriff der „Berechtigung“ verwendet, wie die Länder Baden-Württemberg, Brandenburg sowie Thüringen, so impliziert das die Verpflichtung zum Berufsschulbesuch, der sich aus dem Ausbildungsvertrag ergibt.

Ein Vergleich der rechtlichen Regelungen der Länder ist anhand der nachfolgenden Synopse möglich.

Land	Rechtsquelle	Regelung
Baden-Württemberg	§ 78 Dauer der Berufsschulpflicht	(2) Auszubildende, die vor Beendigung der Berufsschulpflicht nach Absatz 1 ein Berufsausbildungsverhältnis beginnen oder eine Stufenausbildung fortsetzen, sind bis <b>zum Abschluss der Ausbildung berufsschulpflichtig</b> . ... Wer nach Beendigung der Berufsschulpflicht nach Absatz 1 ein Berufsausbildungs- oder Umschulungsverhältnis beginnt oder die Stufenausbildung fortsetzt, kann die Berufsschule bis zum Abschluss mit den Rechten und Pflichten eines Berufsschulpflichtigen besuchen.
Bayern	Art. 39	(2) Wer in einem Ausbildungsverhältnis nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung steht, ist bis zum Ende des Schuljahres berufsschulpflichtig, in dem das 21. Lebensjahr vollendet wird ... <b>Die Berufsschulpflicht endet mit dem Abschluss einer staatlich anerkannten Berufsausbildung.</b>
Berlin	§ 43 Beginn und Dauer der Berufsschulpflicht	(1) Nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht wird <b>berufsschulpflichtig, wer in einem Berufsausbildungsverhältnis im Sinne des Berufsbildungsgesetzes steht</b> . Die Schülerin oder der Schüler muss bis zum Ende des Berufsausbildungsverhältnisses die Berufsschule besuchen.
Brandenburg	§ 39 Dauer und Erfüllung der Berufsschulpflicht	(2) Wer vor Vollendung des 21. Lebensjahres ein Berufsausbildungsverhältnis beginnt, ist <b>bis zum Ende des Ausbildungsverhältnisses berufsschulpflichtig</b> . (4) Wer nach dem Ende der Berufsschulpflicht ein Berufsausbildungsverhältnis beginnt, ist berechtigt, den Bildungsgang ... zu besuchen, solange das Ausbildungsverhältnis besteht.
Bremen	§ 54 Dauer der Schulpflicht	(2) Auszubildende, die in einem Ausbildungsverhältnis in einem anerkannten oder gleichwertig geregelten Ausbildungsberuf stehen, sind <b>für die Dauer des Ausbildungsverhältnisses schulpflichtig</b> .
Hamburg	§ 37 Grundsätze zur Schulpflicht	(2) Auszubildende sind <b>für die Dauer ihres Berufsausbildungsverhältnisses in Hamburg schulpflichtig</b> , wenn sie ihre Ausbildungsstätte innerhalb Hamburgs haben.



Hessen	§ 62 Beginn und Dauer der Berufsschulpflicht	(2) Auszubildende, die in einem Ausbildungsverhältnis im Sinne des Berufsbildungsgesetzes stehen, sind <b>für die Dauer des Ausbildungsverhältnisses berufsschulpflichtig.</b>
Mecklenburg-Vorpommern	§ 42 Schulpflicht im Sekundarbereich II	(2) Die Pflicht zum Besuch einer beruflichen Schule gemäß § 11 ... beginnt nach Verlassen einer Schule des Sekundarbereichs I und <b>dauert 1. bei Bestehen eines Berufsausbildungsverhältnisses bis zum Ende der Ausbildungszeit ...</b>
Niedersachsen	§ 65 Dauer der Schulpflicht	(2) Auszubildende sind <b>für die Dauer ihres Berufsausbildungsverhältnisses berufsschulpflichtig.</b>
Nordrhein-Westfalen	§ 38 Schulpflicht in der Sekundarstufe II	(2) Wer vor Vollendung des einundzwanzigsten Lebensjahres ein Berufsausbildungsverhältnis beginnt, ist <b>bis zu dessen Ende schulpflichtig.</b>
Rheinland-Pfalz	§ 59 Wahl der Schullaufbahn	(1) ... <b>Besteht ein Berufsausbildungsverhältnis, so ist die Berufsschule zu besuchen.</b>
Saarland	Gesetz Nr. 826 über die Schulpflicht im Saarland § 9 Dauer der Berufsschulpflicht	(1) Die Berufsschulpflicht dauert drei Jahre. <b>Auszubildende sind unabhängig davon bis zur Beendigung des Berufsausbildungsverhältnisses berufsschulpflichtig.</b>
Sachsen	§ 28 Dauer und Ende der Schulpflicht	(3) <b>Die Berufsschulpflicht eines Auszubildenden endet mit dem Ende des Berufsausbildungsverhältnisses.</b>
Sachsen-Anhalt	§ 40 Dauer und Ende der Schulpflicht	(4) ... Wer nach Beendigung der Schulpflicht eine Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung beginnt, <b>ist verpflichtet, für die Dauer des Ausbildungsverhältnisses die Berufsschule zu besuchen.</b>
Schleswig-Holstein	§ 23 Beginn und Ende der Berufsschulpflicht	(1) Die Berufsschulpflicht ... <b>dauert 1. bis zum Abschluss eines bestehenden Ausbildungsverhältnisses ...</b>
Thüringen	§ 21 Berufsschulpflicht	(1) <b>Wer in einem Ausbildungsverhältnis nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung steht, ist zum Besuch der Berufsschule verpflichtet. ... Sie endet mit dem Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung</b> , spätestens zum Ende des Schuljahres, in dem das 21. Lebensjahr vollendet wird. (3) Personen, die nicht mehr berufsschulpflichtig sind und sich in einem Ausbildungsverhältnis befinden, sind zum Besuch der Berufsschule berechtigt. Die Auszubildenden haben den Besuch der Berufsschule zu gestatten.

Abb. 1: Synopse der Schulpflichtregelungen der Länder

Welche Botschaft wollte das Institut der deutschen Wirtschaft übermitteln? Das bleibt wohl sein Geheimnis!

#### Literatur:

BIBB (EBERHARD, V. ET. AL.) (2013): Perspektiven beim Übergang Schule-Berufsausbildung. Bonn 2013.

IW-DIENST (2014) Nr. 9, 27. Februar.

KMK (2014): Schulgesetze der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Stand: Dezember 2013). <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html> (Stand: 11. März 2014)



**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.**

## Bilanzmethode oder „Neues Rechnungswesen“: Welche Methode fördert das ökonomische Denken?



In dieser Zeitschrift ist in den letzten Jahren intensiv darüber gestritten worden, ob die herkömmliche Methode zur Einführung in das betriebliche Rechnungswesen, die sogenannte Bilanzmethode, nicht ersetzt werden müsse durch eine neuartige Methode, die von ihren Befürwortern (PREISS, TRAMM, RÜCKWART u. a.) „Wertstrommethode“, „Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen“, „Modellbasiertes“ oder auch – kurz, aber keineswegs bescheiden – „Neues Rechnungswesen“ (nRW) genannt wird.

In seinem ebenso klaren wie übersichtlichen Beitrag *„Bilanzmethode oder Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen: Welche Methode ist die beste?“* in W & E 1/2014 arbeitet FOLKER ERNST präzise zentrale Unterschiede zwischen den Methoden heraus und zieht folgendes Fazit:

- Das nRW bricht mit der international üblichen Terminologie und Denkweise des Rechnungswesens; damit erschwert diese Methode „die Anschlussfähigkeit an die ‚Rechnungswesen-Community‘ für Berufsschulabsolventinnen und -absolventen“ (S. 32).
- Die Schwächen des traditionellen Rechnungswesen-Unterrichts können überwunden werden, „ohne das Erklärungsmodell der Bilanzmethode aufgeben zu müssen“ (ebd.).
- Gleichwohl sollen nicht nur Fachdidaktiker, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer vor Ort entscheiden, welche Methode sie ihrem Unterricht zugrunde legen.

Ich möchte an diesen Beitrag anknüpfen und aufzeigen, welche beiden grundlegenden Fragen in der Diskussion bisher übersehen wurden und welche Schlussfolgerungen aus ihrer Berücksichtigung zu ziehen sind.



StD aD **Dr. Axel Stommel** war Fachseminar- und Fachbereichsleiter an den Oberstufenzentren Handel und Bürowirtschaft in Berlin. Seinen Ruhestand nutzt er unter anderem, um sich eingehend mit grundlegenden Fragen von Wirtschaft und Pädagogik auseinander zu setzen.

### 1 Die irrealen Perspektive und die Umwertung der Werte im „Neuen Rechnungswesen“: Unternehmen werden zu eigenständigen Personen, Plus wird Minus (und umgekehrt)

Den grundlegenden, gewissermaßen betrachtungstechnischen Unterschied zwischen den beiden Methoden hat ERNST treffend auf den Punkt gebracht. Er schreibt: Das nRW „erklärt die Buchungssystematik anhand eines Unternehmensmodells. In Übereinstimmung mit der Wertschöpfungskette werden alle Wertzugänge in das Unternehmen im Soll, alle Wertabgänge im Haben gebucht.“ Haben-Buchungen wie Umsatzerlöse werden demgemäß als Wertabgänge betrachtet (Waren verlassen das Unternehmen), Soll-Buchungen wie Gehaltszahlungen dagegen als Wertzugänge (Arbeitsleistungen fließen ins Unternehmen). Dieses Verfahren hat nicht weniger als eine komplette Umwertung der Werte zur Folge, nämlich diejenige, „dass Erträge, Gewinne und Eigenkapital als Wertabgänge und etwas Negatives (und Aufwendungen und Verluste als Wertzugänge und etwas Positives) dargestellt werden.“ (ERNST 2014, S. 31 f.)<sup>1</sup>

Nach allgemeinem, weltweitem Verständnis dagegen ist Ertrag etwas Begrüßenswertes, Positives, ist der aus unternehmerischer Tätigkeit „resultierende Bruttozufluss wirtschaftlichen Nutzens während der Berichtsperiode, der zu einer Erhöhung des Eigenkapitals führt, soweit er nicht aus Einlagen der Anteilseigner stammt“. So jedenfalls wird es in der Internationalen Rechnungslegung (z. B. IAS, S. 18, Frame 70) mit globalem Geltungsanspruch definiert. Erträge erhöhen demnach das Eigenkapital, sind Wertzuflüsse; Aufwendungen mindern es und stellen Wertabflüsse dar. Im nRW dagegen erscheint alles ver- bzw. umgekehrt: Aufwendungen als Wertzuflüsse, Erträge als Abflüsse – aus Plus wird Minus und aus Minus Plus.<sup>2</sup>

Ursache für die komplette Umwertung ist, so führt ERNST alsdann aus, dass die Geschäftsvorfälle im nRW aus einer neuen und, wie zu zeigen sein wird: aus einer nicht vorhandenen, einer unrealen Perspektive betrachtet werden: „Die Bilanzmethode betrachtet die Geschäftsvorfälle aus Sicht der Eigenkapitalgeber. Für diese stellen Gewinne Wertzuflüsse und damit etwas Positives dar. Das WiRe [d. h. das „Neue Rechnungswesen“ – AS]

betrachtet die Geschäftsvorfälle dagegen aus Sicht des Unternehmens, wonach Eigenkapital angesehen wird wie Fremdkapital (nämlich als Schuld des Unternehmens an die Eigenkapitalgeber). Entsprechend stellen Gewinne Wertabflüsse (aus dem Unternehmen) und damit etwas Negatives dar.“ (ERNST 2014, S. 32)<sup>3</sup> Dieser „drastische Perspektivwechsel“ also ist es, der die komplette Verkehrung der Werte, also die Umkehrung von positiv in negativ, von Plus in Minus (und umgekehrt) als logische Folge in sich birgt.

Nun ist eine Betrachtung ein und desselben Sachverhalts aus unterschiedlichen Perspektiven selbst etwas Positives, ist hohes, allgemeines Ziel nicht nur des Unterrichts. Denn mehrperspektivische Betrachtungen erweitern den Horizont und das Problemverständnis der Betrachter, hier namentlich: unserer Schüler. Voraussetzung ist allerdings, dass es sich um reale Perspektiven handelt, nicht um Einbildungen, Hirngespinnste. Die Frage lautet demnach: Welche Sichtweisen bzw. Perspektiven auf Unternehmen also sind real, entsprechen wirklichen Betrachtungsweisen?

Es sind drei: Unternehmen können (und sollten) betrachtet werden aus der Perspektive

1. der Unternehmenseigner bzw. Kapitalgeber,
2. der in den Unternehmen Beschäftigten sowie
3. des Staates bzw. der Gesellschaft.

*Eine eigene Unternehmensperspektive dagegen gibt es nicht.* Auch wenn es anders erscheinen mag: Ein Unternehmen ist kein lebendiges Wesen mit einer eigenständigen Sichtweise. Sondern es ist ein vorübergehendes Produkt menschlichen Handelns, von Menschen mit bestimmten Absichten bzw. Zielen (namentlich: Gewinnerzielung, Bedarfsdeckung<sup>4</sup>) geschaffen und betrieben. Sobald die maßgeblich Beteiligten, also die maßgeblichen Menschen zu der Ansicht gelangen, das Unternehmen leiste keinen Beitrag mehr zur Erreichung ihrer Ziele, werden die Mitarbeiter bzw. der Betrieb eingestellt, das Unternehmen liquidiert.<sup>5</sup>

**Erstes Fazit:** Mit seinem Perspektivwechsel verlässt das nRW den Bereich des Realen, der Wirklichkeit, und nimmt eine bloß vorgestellte: eine irrealer Perspektive ein. Als Folge seines neuen Standpunktes verliert es mit seiner Umwertung der Werte nicht nur die von ERNST beklagte „Anschlussfähigkeit an die ‚Rechnungswesen-Community‘“. Sondern – darauf hat schon WALTER PLINKE zusammen mit anderen wichtigen Aspekten in dieser Zeitschrift und andernorts hingewiesen<sup>6</sup> – es verliert auch

die verständige Nachvollziehbarkeit durch unsere Schüler. Dass Gewinne etwas Negatives sein sollen, dass sich gewinnmaximierende Unternehmen in aufwandmaximierende verkehren<sup>7</sup> – all das will verständigen Schülern nicht in den Kopf. Recht haben sie! Aus irrealer Perspektive gewinnt man keine realen Erkenntnisse.

Abb. 1: Wer das Nächstliegende übersieht, fällt besonders leicht – so lautet HEINRICH HOFFMANN'S Lehre im „Struwwelpeter“



Der Sachverhalt ist wohl zu banal, zu naheliegend, um bemerkt zu werden. Aber: Wer das Nächstliegende übersieht, stürzt besonders schnell und heftig. Hans-Guck-in-die-Luft (Abb. 1) lässt grüßen.<sup>8</sup>

## 2. Das „Neue Wirtschaftsrechnen“ als Weltanschauung: Alles erscheint richtig & gerecht („Es ist, wie's ist, und so ist's gut“)

Noch schwerer als die nachgerade babylonische Begriffsverwirrung, die das nRW produziert, wiegen jedoch seine weltanschaulichen Folgen. Im wertstromgeleiteten nRW nämlich verwandelt sich die Doppik, also das formale Prinzip der betragsgleichen Soll- und Haben-Buchungen, unter der Hand und damit kaum merklich in die permanente, unausgesprochene, inhaltliche Versicherung des stets wertgleichen Austausches von Leistung und Gegenleistung (sowie in deren ständige, ausdrückliche Vergewisserung sogar). Zwei Beispiele mögen das Gemeinteverdeutlichen.

### 2.1 Jeder Lohn ist richtig, jeder Preis auch

Es liegen bereits Lehrbücher auf der modellbasierten Wertstrombetrachtung des nRW vor. Eins davon trägt den selbstbewussten Titel „Neues Rechnungswesen“ (BURCKHARDT U. A. 2010). Dort sind viele Geschäftsvorfälle zu buchen, zum Beispiel die Lohnzahlungen an drei Dauer-„Aushilfen“. Die „Aushilfen“ sind die einzigen Angestellten in dem Modellunternehmen des Lehrbuchs, einem Saftladen namens „taufrisch“; sie werden jeweils mit bescheidenen 400 € entlohnt. Um diese Löhne zu buchen, müssen die Schüler, wie bei jedem anderen Geschäftsvorfall im „Neuen Rechnungswesen“ auch, sich vier Fragen stellen und beantworten (s. Abb. 2):

1. Wer sind die „Marktpartner“?
2. Worin besteht die Leistung?
3. Worin besteht die Gegenleistung?
4. „Ist Leistung = Gegenleistung?“

Die Antwort auf die vierte Frage („Ist Leistung = Gegenleistung?“) lautet immer und unter allen Umständen „Ja“, denn die Leistung, die Lohnzahlung, wird mit der vertraglich vereinbarten Lohnhöhe bewertet, während die Gegenleistung, also die Arbeitsleistung, ebenfalls mit der vereinbarten Lohnhöhe bewertet wird. Sind aber zwei Größen einer dritten gleich, so sind sie selber gleich.

*Nebenbei: Die Abbildung illustriert exemplarisch, wie simpel und erkenntnisfolgenfrei die Aussagen im Allgemeinen sind, die mit der „Wertstrommethode“ und ihren Pfeilen gewonnen werden. Die Vertreter des „Neuen Rechnungswesens“ sehen das selbstverständlich anders; RÜCKWART 2010, S. 364 z. B. richtet sich vorwurfsvoll an die internationale Fachwelt: „Oder sollte das Prinzip von Leistung und Gegenleistung auf europäischer Ebene noch nicht bedacht sein?“ Wir können RÜCKWART beruhigen. Schon für die alten Römer, weiland die Tonangebenden „auf europäischer Ebene“, war ihr „do, ut des – ich gebe, damit du gibst“ ein stehender Alltagsausdruck. Aber auch die sogenannten Naturvölker von den Eskimos bis zu den*

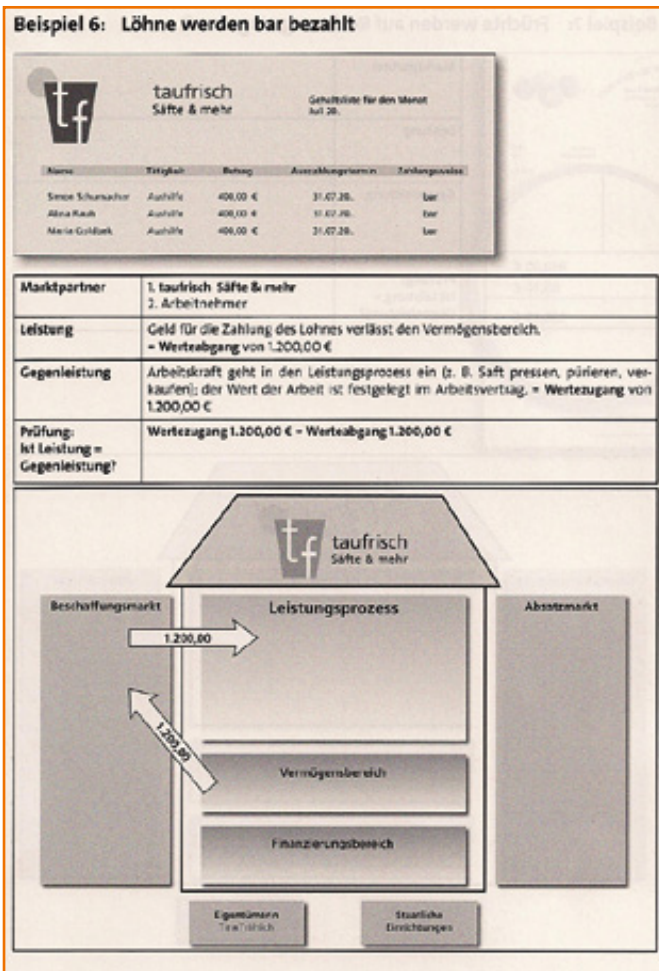


Abb. 2: Die unbedingte Wertgleichheit von Leistung und Gegenleistung im „Neuen Rechnungswesen“ (entnommen: BURKHARDT U. A. 2010, S. 145)

Bergstämmen Papua-Neuguineas kennen und beachten das Prinzip von Leistung und Gegenleistung durchaus genau. Ja selbst der Tausch Manhattans gegen ein paar Glasperlen war ein Geschäft auf der Basis von Leistung und Gegenleistung – bei allerdings hoch-differenten Bewertungen auf Seiten der Indianer und der Siedler.

Übrigens ist das Prinzip von Leistung und Gegenleistung sogar im Tier- und Pflanzenreich verbreitet. Die Kannenpflanze *Nepenthes rafflesiana* in Borneo z. B. gewährt der Kleinen Wollfledermaus in ihrem geräumigen Blattwerk exklusiv einen sicheren Schlafplatz und erhält als Gegenleistung die nährstoffreichen Ausscheidungen der Fledermaus. Rund 34 % des Stickstoffs, der sich in den Blättern der Pflanze befindet, stammt aus dem Fledermauskot.

Das heißt: Jede nur denkbare Lohnhöhe und jede nur denkbare Arbeitsleistung sind in jeder nur denkbaren Kombination in dieser System immer wertgleich. Also auch, wenn (a) Löhne jenseits der Grenze zur Sittenwidrigkeit oder, genau anders herum, im fürstlichen Bereich vereinbart sind sowie (b) völlig unabhängig davon, ob hervorragend gearbeitet wurde oder überhaupt nicht, und zwar gleichgültig aus welchen Gründen (Krankheit, innere Kündigung oder was auch immer sonst). In der Welt des „Neuen Rechnungswesens“ also sind Leistung und Gegenleistung stets äquivalent, auf Deutsch: von gleichem Wert.

In der wirklichen Welt stellt der Unternehmer dagegen Personal nur dann ein und beschäftigt es grundsätzlich nur solange, wie er den Wert der Arbeitsleistungen höher einschätzt als den Wert seiner Lohnzahlung. Dasselbe fachterminologisch strenger ausgedrückt: Damit Beschäftigung stattfindet, muss folgende Ungleichung erfüllt sein: Wertgrenzprodukt der Arbeit ist größer (>) als der Wert der Entgeltzahlung. Im nRW dagegen wandelt sich die Ungleichung in eine Gleichung, mehr noch: in ein und dasselbe, also eine Identität (≡): Leistung und Gegenleistung sind gleich dem Dritten, sind also selber gleich. Zur Wandlung von Minus in Plus gesellt sich die Wandlung von > in ≡, von größer in gleich. Das gemeinsame Geheimnis beider (und weiterer) Metamorphosen ist die spezifische Werteumwertung des neuen Rechnungswesens-Ansatzes. Und der wiederum ist, wie ausgeführt, Folge seines Perspektivwechsels ins Irreale. Es rutscht sich halt sehr leicht, wenn man auf der schiefen Ebene sitzt, wie FRIEDRICH ENGELS schon bemerkt hat.

Die Tatsache, dass der Wert der Arbeitsleistung höher eingeschätzt werden muss als der Wert der Lohnzahlung als Voraussetzung dafür, dass Unternehmen Personal einstellen, ist unseren Schülern dagegen durchaus leicht vermittelbar. In der schönen, neuen Welt des immeräquivalenten Tausches wird diese Einsicht jedoch schon im Keim durch die – bewerten wir es wohlwollend: höchst eigenwillige – Bewertungsdefinition des „Neuen Rechnungswesens“ systematisch verhindert. Ist das das „ökonomische Denken“, welches der neue Ansatz nicht müde wird zu fordern und – angeblich – zu fördern? „Rechnungswesen und ökonomisches Denken“, so lautet programmatisch der Titel der PREISS/TRAMM'schen Initialschrift von 1996. Das erscheint wie ein Witz – ein schlechter freilich.

## 2.2 Auch Steuern und öffentlichen Leistungen erscheinen in „Neuen Rechnungswesen“ ausnahmslos als richtig & gerecht

Bei ARMIN GOLDBACH, dem engagierten Lieferanten des zweiten Beispiels, schlägt der Witz ins Groteske um. Er schreibt: „Wenn ein Unternehmen Gewerbesteuer an seine Kommune zahlt, dann ist die Auszahlung wertnegativ, der Aufwand aber wertpositiv, da dafür ja kollektive Güter der Kommune genutzt worden sind, zumindest aber zur Nutzung zur Verfügung stehen bzw. standen (v.a. Infrastrukturleistungen der Kommune), auch wenn die Leistungs-Gegenleistungsbeziehung hierbei nur mittelbar besteht.“ (GOLDBACH 2010, S. 327 f.)

Eine märchenhaft harmonische, neue Welt, in der die neuen Wirtschaftsrechner leben! Kein Unternehmer wird sich in ihrer Welt jemals über zu hohe Steuerlasten oder mangelhafte öffentliche Leistungen beschweren können – auch dann nicht, wenn die kommunale Infrastruktur völlig marode im Argen liegen sollten. Denn die Leistung, hier: die Steuerzahlung, wird zum Zahlungsbetrag bewertet, und die Gegenleistung, hier: die Nutzungsmöglichkeit kommunaler, also öffentlicher Güter, wird ebenfalls zum Betrag der jeweiligen individuellen Steuerzahlung bewertet. Beiläufig sei vermerkt, dass ansonsten zu lernen ist: Beiträge und Gebühren sind Leistungen mit individuellem Gegenleistungsanspruch, Steuern sind Leistungen ohne diesen Anspruch. Hier wird aus „Ohne“ „Mit“. Muss jetzt auch die Abgabenordnung umgeschrieben werden? Wir sammeln und addieren die

Umwertungen: Minus wird Plus, Ohne wird Mit, größer wird gleich, gleich wird ein und dasselbe.

Bei dieser Lage der Dinge bzw. ihrer „wertstromgeleiteten“ Definitionen ist alles immer im Lot, d. h. alles ist immer richtig und immer gerecht. Einen Grund zu klagen gibt es nicht, nicht einmal für Unternehmer. „Da kann man nicht meckern!“ Dieses höchste Lob eines Berliners verdient sich hier ausnahmslos jeder wirtschaftliche Leistungsaustausch. Das bedeutet: Die Aussage „Leistung = Gegenleistung“ ist, wie erwähnt, im wertstromgeleiteten nRW zur Identitätsgleichung mit drei Strichen mutiert: Leistung = Gegenleistung, ganz so, wie bei J. M. KEYNES dadurch, dass er Sparen zur Investition in Geld erklärte, Sparen identisch mit Investieren wurde, beide zu ein und demselben verschmolzen:  $S \equiv I$ , Sparen  $\equiv$  Investieren. Als Folge der KEYNES'schen Umdeutung begreifen und bezeichnen wir heute gedankenlos jeden, der Geld anlegt, und sei es in Staatsanleihen, Devisengeschäfte oder Derivate, als „Investor“ – mit gravierenden Auswirkungen.<sup>9</sup> Ist die „wertstromgeleitete“ Umdeutung des nRW damit vergleichbar?

### 3 Auflösung der Erklärungsaufgabe und Erosion der Marktlegitimation: Das „Neue Rechnungswesen“ als zu kurz gedachte Ideologie

Die definitorische Volte nicht nach, aber mit großem, historischem Vorbild mag auf den ersten Blick faszinieren. Denn mit dem Überschreiben von Soll = Haben durch Leistung  $\equiv$  Gegenleistung, scheinbar lediglich eine kleiner Wortwechsel bzw. ein kleine Verschiebung von Standort und Perspektive, scheint sichergestellt, dass ständig ein und dasselbe Märchen in immer neuen Variationen erzählt wird: das Märchen vom weisen, immer gerechten Markt.

Bei näherer Betrachtung zeichnen sich jedoch üble Begleiterscheinungen dieser kaum merklichen Verschiebung ab. Sie bestehen darin, dass der Markt im „Neuen Rechnungswesen“ nichts weniger als seine innere Berechtigung verliert, wenn jedes beliebige Wirtschaftsergebnis unter allen möglichen Bedingungen als durch ausnahmslos wertgleichen Leistungsaustausch zustande gekommen erscheint. Dann nämlich erscheint jedes beliebige Wirtschaftsergebnis zugleich als systemgemäß und richtig, d. h. alle nur möglichen, wirtschaftlichen Gegebenheiten erfüllen in diesem System des Rechnens und Denkens die Bedingungen der Äquivalenz, sind also vernünftigerweise nicht kritisierbar, sondern sind hinzunehmen, wie sie sind: Es ist, wie's ist, und so ist's recht.

Speziell den Autoren des „Neues Rechnungswesen“ wird dieser Zusammenhang zwar kaum bewusst sein. Aber sie befördern ihre – zudem in ihrer durchgängigen, harmonischen Widerspruchlosigkeit von Grund auf statisch-erstarre – verquere Wirtschafts- und Weltsicht. Und das ist entscheidend. Denn was hier vermittelt wird, das ist der ständige, lautlose Aufruf zur Passivität, zur fraglosen Hinnahme allen wirtschaftlichen Geschehens. Kritik und Verbesserung, und sei es auch nur vom Unternehmer an Steuern oder Löhnen, die ihm ein gewinnbringendes Wirtschaften unmöglich machen, sei es vom Beschäftigten an der Höhe seines Lohnes, die ihm eine Lebensführung ohne soziale Hilfe unmöglich macht, sind hier radikal ausgeschlossen

durch den äquivalenzverklärten Tausch. Ein großartiges, zumal unbedachtes, folglich unbeachtetes und deshalb sogar besonders wirksames, gesellschaftliches Einschläferungsinstrument also, das „Neue Rechnungswesen“!

Mit den kognitiven und affektiven Verwerfungen in der Gedankenwelt der Schüler, welche der Ansatz wie ein süßes Nervengift produziert, stellt das nRW sich jedoch in krassen Gegensatz zu dem Verlangen nach verständiger Durchdringung der Welt und Bewertung der Zustände, in denen wir leben und wirtschaften. Gleichzeitig stellt es sich in krassen Gegensatz zu dem in Sonntagsreden sowie in allen einschlägigen Lehrplänen gewöhnlich im Vorwort verkündeten Ziel der aktiver Einflussnahme auf bzw. der gezielten Gestaltung unserer (Um-)Welt. Ohne Bemängelung jedoch keine Verbesserung (jedenfalls keine systematische, allenfalls ein versehentliche, also zufällige). Oder sind wir schon in der besten aller Welten angekommen? Und haben es bloß noch nicht bemerkt?

Nüchtern festzustellen ist: Die Wertstrommethode ist für das betriebliche Rechnungswesen, was das PARETO-Kriterium für die neoklassische Wirtschaftstheorie, speziell die Verteilungslehre, ist: Die allgemeine und umfassende Begründung dafür, dass alles so bleiben muss, wie es gerade ist.<sup>10</sup>

Des Weiteren ist es, nebenbei bemerkt und zu Ende gedacht, ausgeschlossen, dass bei ausnahmslos äquivalenten Tauschvorgängen irgendwo Gewinne entstehen. In der wirtschaftlichen Wirklichkeit entstehen aber Gewinne, wie man weiß.

Schließlich wird man aus der falschen, unwirklichen Welt der harten, eindeutigen, mathematischen Ordnung jäh hinauskatapultiert in eine nicht minder irrealer Welt der grenzenlosen Beliebigkeit – jeder Lohn ist richtig, weil wertgerecht. Jeder Preis auch. Ebenso jede Steuer und jede öffentliche Leistung. *In dieser Wirtschaft gibt es gar nichts Falsches.* Die reale Wirtschaft verliert mit dieser Sichtweise indes ihre Dynamik. Deren Triebkraft nämlich heißt: *Kritik*.<sup>11</sup>

Dass sich die Beliebigkeit der stets äquivalenten Austauschwerte obendrein hinter exakten Zahlen (in den beiden Beispielen: der je vertraglichen Gehaltszahlung und der je konkreten kommunalen Steuern und Leistungen) heimtückisch versteckt, sei am Rande vermerkt. Die wirkliche wirtschaftliche Welt dagegen ist eine Welt des Ungefähren, Unscharfen, der korridorischen Freiheit, ist weder mit mathematischer Exaktheit erfassbar noch beliebig. Die wirkliche wirtschaftliche Welt liegt zwischen diesen Extremen.<sup>12</sup>

#### Fazit:

Das „neue ökonomische Denken“ des wertstromgeleiteten „Neuen Rechnungswesens“ bedenkt weder die von ihm ausgelöste Auflösung der Erklärungsaufgabe von Lehre noch die von ihm ausgelöste Erosion der Marktlegitimation. Kurz: Das nRW ist schlicht und einfach zu kurz gedacht (siehe dazu auch Abb. 3 a – c).

Speziell die Methode ist niemals lediglich ein mehr oder weniger schnelles, bequemes, geeignetes Vehikel auf dem Weg zur Erkenntnis. Sondern die Methode bestimmt entscheidend mit über Standpunkt und Perspektive der Erkenntnisuchenden und drückt dem Erkenntnisprozess sowie seinem Ergebnis (seinem „Produkt“: der Erkenntnis) ihren Stempel auf. Einmal ausgewählt, bestimmt der Weg das Ziel, die Methode die Erkenntnis

– im Grunde wieder eine bloße Banalität, die aber weit über den vorliegenden Zusammenhang hinausgeht (an Abb. 1 sei erinnert).<sup>13</sup> Im Fall des „Neuen Rechnungswesens“ produziert die Methode reine Ideologie.

*Und die eingangs erwähnten Lehrer vor Ort?* Ist es realistisch zu erwarten, dass sie mehrheitlich die hier geschilderten Zusammenhänge selber erkennen? Wohl kaum; zumal in der atemlosen Gedrängtheit ihres Unterrichts-, Konferenz- und Korrekturalltags stellen entsprechende Erwartungen eine deutliche Überforderung dar. Dementsprechend wird das nRW ungeachtet seiner diversen Absonderlichkeiten durchaus vielerorts ernsthaft in Unterrichtsbetracht gezogen.

Diese Entwicklung wirft kein gutes Licht auf die deutschsprachige Sektion der internationalen wirtschaftspädagogischen Community. Deshalb muss ich dem ansonsten sehr geschätzten Beitrag von FOLKER ERNST in diesem Punkt widersprechen: Die Lehrer vor Ort können nicht allein gelassen werden bei ihrer Entscheidung über die Methode des Rechnungswesen

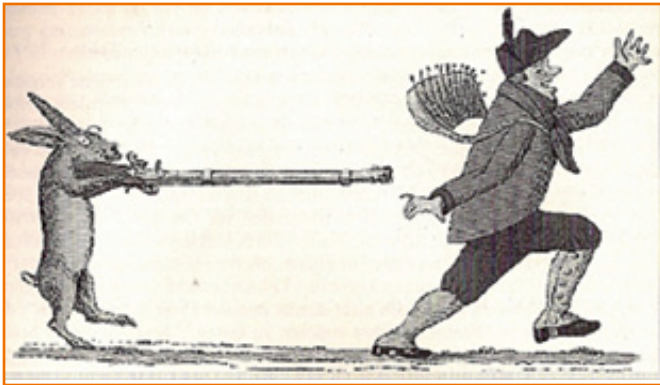


Abb.3 a: Eine Umkehrung der Verhältnisse... war bisher schwierig und selten. (Bild: H. HOFFMANN, Der wilde Jäger)

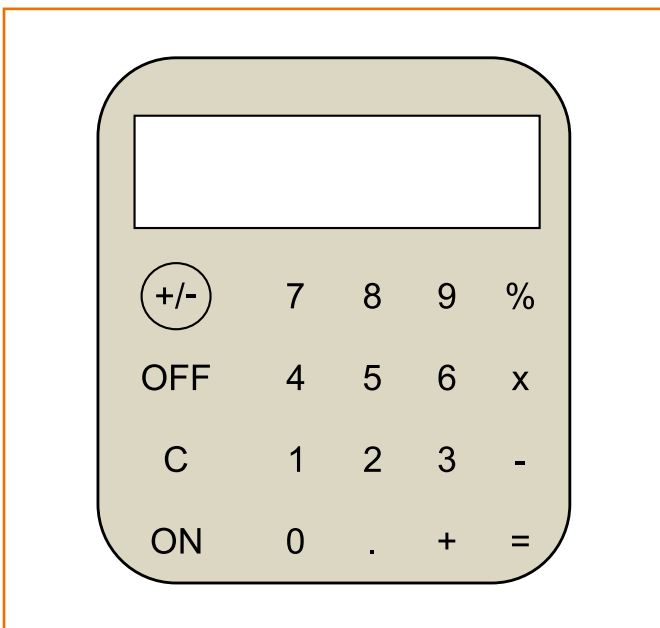


Abb. 3 b: Die Umkehrung der Verhältnisse... ist am Taschenrechner zur kinderleichten Übung geworden (dank der Spezialtaste links oben).

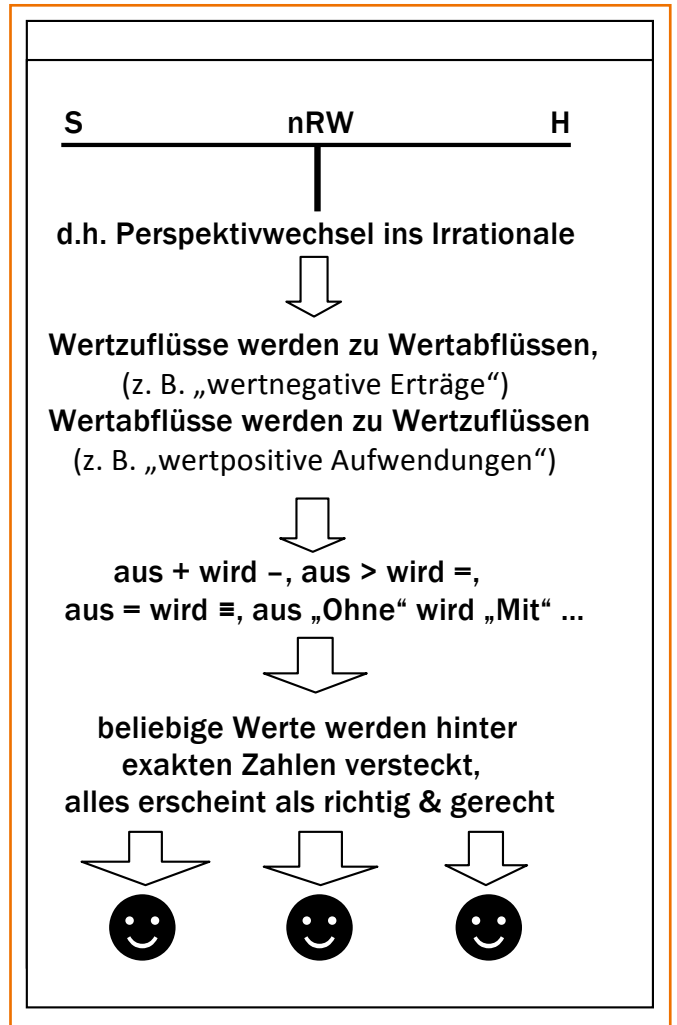


Abb. 3 c: Die Umkehrung der Verhältnisse... ist im „Neuen Rechnungswesen“ (nRW) Geschäftsgrundlage.

Unterrichts. Maßstab und Folgen der jeweiligen Auswahlentscheidung müssen ihnen vermittelt, um nicht zu sagen: frei Haus bzw. frei Schule geliefert werden.

#### 4 Abschließender Hinweis

Bei den vorliegenden Ausführungen handelt es sich um einen angepassten Auszug auf Teil 3 meiner jüngsten, zuletzt noch in der Nr. 1/2014 dieser Zeitschrift besprochenen Monografie mit dem etwas reißerischen Titel „Die Reichen, die Banken, die Schulden und wir – Wirtschaft verstehen“. Teil 3 trägt die Überschrift „Richtig rechnen! Betriebswirtschaft, Umwelt und Weltsicht“; in dessen letztem Abschnitt „Wie Rechnen unser Weltbild prägen kann“ werden die hier erörterten Probleme im Einzelnen erörtert. Vor allem die Frage, wieso die Modellierungsmethode, also das nicht nur für das „Neue Rechnungswesen“ charakteristische Lernen mit Hilfe eines Modellunternehmens das kurze Denken zum Programm erhebt, wird dort mit der gebotenen Gründlichkeit exemplarisch analysiert. Das Ergebnis meiner dortigen Untersuchung lautet: „Generell indiziert das ‚Neue Rechnungswesen‘ einen fortgeschrittenen Niedergang

des ökonomischen Denkens, während der als alleinige Norm gesetzte Tunnelblick der modellunternehmerischen Sicht blinde Ahnungslosigkeit in Gesellschaftsfragen zum Ideal erhebt.“ (S. 245.) Also gerade kein mehrperspektivisches Denken, sondern ein überdies extrem verengter Mono-Perspektivismus setzt sich beiläufig als zwar unerkanntes, aber hochwirksames Unterichtsresultat in den Köpfen unserer Schüler im Gefolge des nRW fest.

Im Hauptteil des Buches geht es dagegen um 44 so genannte Basics der Ökonomie, d. h. um Grundlagenwissen für alle, die sich in Wirtschaftsfragen nicht gerne ein X für ein U vormachen lassen. Die dort behandelten Fragen lauten zum Beispiel

- „Wieso ist die Mehrwertsteuer eine Märchensteuer und für wen wird das Märchen wahr?“,
- „Werte und Preise: Warum ist ein Rolls-Royce teurer als ein Radiergummi und welche Rolle spielen Angebot und Nachfrage dabei?“,
- „Warum ist das Gerechtigkeitsprinzip ein Wirtschaftstreiber allerersten Ranges?“, um es bei drei Basisfragen zu belassen.

### Anmerkungen

- 1 ARMIN GOLDBACH, auch ein engagierter Vertreter des neuen Ansatzes, sieht sich deshalb zu dem empathischen Zugeständnis genötigt: „Dass mit dem Begriff ‚Aufwendungen‘ etwas Positives verbunden werden soll (und analog mit Erträgen des Negatives) mag – zugegeben – in der Tat ebenso gewöhnungsbedürftig sein wie die ‚positive Seite eines Verlustes‘.“ (GOLDBACH 2010, S. 326).
- 2 FRIEDRICH NIETZSCHE wäre ob dieser Umwertung der Werte, obendrein in streng mathematischer Präzision, vor Neid erblasst. Denn obwohl der Gedanke von der Umwertung der Werte sein Schaffen durchzieht, waren ihm die Umwertungen nie derart umfassend, exakt und elegant gelungen; demgemäß vermerkt er noch in seinem Spätwerk vergleichsweise vage und eher resignativ: „Zur Aufgabe einer *Umwertung der Werte* waren vielleicht mehr Vermögen nötig, als je in einem Einzelnen beieinander gewohnt haben, vor Allem auch Gegensätze von Vermögen, ohne dass diese sich stören, zerstören durften.“ (1994 [1888], S. 420; Hervorhebung im Original).
- 3 Gemäß allen international gültigen Standards wie IFRS (IAS 16 und Framework 49 c) und US-GAAP (SFAS 109, 130, ARB 43, Reg S-X, Rule 5-0.29 ff.) besteht das Wesen des Eigenkapitals gerade dagegen darin, dass es mit keinerlei vertraglichen Rückzahlungsverpflichtungen für das Unternehmen belastet ist. Entsprechend wird es im Gesellschafts-, Steuer- und Insolvenzrecht sowie im Finanzsektor behandelt (Stichworte: Kernkapitalquote, Stresstest, Zwangskapitalisierung, Kredithebel, Basel III...). Darauf kann hier aber nicht näher eingegangen werden.
- 4 Die Unternehmensziele „Gewinn“ und „Bedarfsdeckung“ stehen in höchst widersprüchlicher Beziehung zueinander. Dies habe ich an anderer Stelle im Detail ausgeführt: s. STOMMEL 2012 a, S. 134 ff.
- 5 Dass Kapitalgesellschaften den Rechtsstatus einer juristischen Person zugesprochen bekommen, bedeutet nicht, dass diese Unternehmen echte (fachausdrücklich: „natürliche“) Personen sind, fähig, eigene Perspektiven zu entwickeln. Kapitalgesellschaften sind vielmehr – das betont die Jurisprudenz ausdrücklich – bloße „Geschöpfe der Rechtsordnung“. Als solche handeln sie durch ihre „Organe“ (Gesellschafterversammlung, Geschäftsführung u. a.), also durch Menschen, und zwar ausschließlich durch diese. Menschen aber handeln entsprechend eigenen Vorstellungen und Perspektiven – dass Menschen ihre Perspektiven oft unter inneren und äußeren Zwängen (sowie in bewusster oder unbewusster Berücksichtigung derselben) entwickeln, widerspricht nicht der Feststellung, dass es gleichwohl ihre eigenen, wenn auch unter gegebenen Umständen, sind. Die gegenteilige Sichtweise der Vertreter des nRW, nämlich dass Unternehmen eigenständige Perspektiven besitzen, hätte KARL MARX sicherlich gut gefallen als ein weiterer Beleg für seine Theorie von der Verselbständigung des Kapitals „hinter dem Rücken der Produzenten“, wie er es auszudrücken pflegte.
- 6 S. PLINKE 2010, 2011 a, 2011 b sowie insbesondere 2013.

- 7 RÜCKWART, ein engagierter Vertreter des „Neuen Rechnungswesens“, gesteht dies indirekt ein, wenn er sich ebenso entrüstet wie oberlehrerhaft gegen einen profunden Kritiker, PLINKE, zur Wehr setzt: „Sie wissen doch recht gut, dass ich Ihren Satz: ‚Gewinnmaximierende Unternehmen mutieren dadurch zu aufwandsmaximierenden Wirtschaftssubjekten‘ nach der Bilanzmethode mit dem gleichen ‚Wahrheitsgehalt‘ in sein Gegenteil verkehren kann: ‚Gewinnmaximierende Unternehmen mutieren dadurch zu aufwandsminimierenden Wirtschaftssubjekten.‘ *Das erfolgreichste Unternehmen ist dann das, bei dem keine Aufwendungen mehr auftreten.*“ (RÜCKWART 2010, S. 360, Hervorhebung durch mich -AS).

Schwer zu glauben, aber wahr: RÜCKWART, obwohl Lehrbuchautor, ist der Unterschied zwischen *verhindern* und *vermindern* fremd; er scheint eine Schwäche für H&M zu besitzen. Dabei lernt und begreift doch schon jeder Schüler auf Anhieb: Verluste sind zu *verhindern*, Aufwendungen zu *vermindern*. Denn ohne Aufwand gibt es keinen Ertrag, so wie ohne Fleiß keinen Preis. (Ausnahmen bestätigen die Regel, und zwar in beiden Fällen; in der Wirtschaft spricht man in diesem Fall z. B. von „windfall profits“, bei Schülern von „Glück“.) Mithin sind gewinnmaximierende Unternehmen sehr wohl aufwandsmindernde bzw., synonym, aufwandsminimierende Wirtschaftseinheiten, nicht aufwandsmehrende wie im „Neuen Rechnungswesen“. An dieser Stelle ist es unumgänglich, die Bedeutungen der deutschen Sprache anzuerkennen, wenn nicht jedwede Diskussion in babylonischer Sprachverwirrung untergehen soll. Deshalb: Gemäß Duden, Band 6, Das Fremdwörterbuch, heißt *minimieren* verringern, verkleinern; *minimieren* heißt *nicht* liquidieren, ausmerzen. RÜCKWART und die anderen Verfechter des „Neuen Rechnungswesens“ dagegen sehen das ganz anders; bei ihnen wird *Aufwandsmaximierung* zum Mittel der *Gewinnmaximierung*. Sie sind offensichtlich umgezogen in eine neue, selbst geschaffene Gedankenwelt, in der die Dinge auf dem Kopf stehen! Übrigens obendrein recht schief und krumm, da unausgewogen. Ein ganz und gar labiles Konstrukt mithin. All dies und noch mehr hat, wie gesagt, WALTER PLINKE bereits kenntnisreich im Detail dargelegt. Dem ist nichts hinzuzufügen.

- 8 Nicht nur HEINRICH HOFFMANN im „Struwelpeter“, sondern – zum Beispiel – auch E. A. POE, BERTOLD BRECHT und SILVIA SZYMANSKI (der Erste in seiner Novelle „Der entwendete Brief“, der Zweite mit seinem Verfremdungseffekt und die Dritte in ihrer „Chemische Reinigung“) haben die eigentümliche menschliche Eigenschaft, mitunter gerade das Offensichtliche, das Nächstliegende zu übersehen, bedacht und literarisch verarbeitet. Aber auch das Volk der San, bei uns wenn überhaupt bekannt unter dem pejorativen Namen „Buschmänner“, weiß wie viele andere Naturvölker um diesen Zusammenhang: Im Sand der Kalahari befindliche Dornen und umherkriechendes, giftiges Getier müssen laufend sorgsam beachtet werden – beim Gehen, beim Stehen, beim Sitzen und beim Liegen (also immer).
- 9 Diese Auswirkungen habe ich an anderer Stelle gründlich analysiert: s. STOMMEL 2012 a, S. 120 ff. und passim.
- 10 Gerafft und bloß am Rande vermerkt: Das Pareto-Kriterium (benannt nach VILFREDO PARETO, einem Schweizer Soziologen und Ökonomen des vorvorigen und vorigen Jahrhunderts) besagt: Ein gesellschaftlicher Zustand ist dann optimal, wenn keine Zustandsveränderung möglich ist, die mindestens eine Person besser stellt, ohne dass eine andere Person im Zuge der fraglichen Veränderung schlechter gestellt wird. Eine steuernde, staatliche Einflussnahme auf das Marktgeschehen, insbesondere auf seine Verteilungsergebnisse, hat demzufolge dann und nur dann zu erfolgen, wenn das Pareto-Kriterium *nicht* erfüllt ist, der Zustand mithin suboptimal ist. Das aber ist niemals der Fall; *jede* Verteilung einer gegebenen Gütermenge ist immer Pareto-optimal. Denn selbst die einseitige Aneignung sämtlicher Güter einer Volkswirtschaft durch eine einzige Person ist Pareto-optimal, weil jede Veränderung mit einer Einbuße für die begünstigte Person einhergeht. Folglich verpflichtet das Pareto-Kriterium Staat und Gesellschaft zu strikter sozialpolitischer Enthaltsamkeit. Mit PARETO konnte die neoklassische Wirtschaftstheorie folglich die verteilungs- und sozialpolitischen Konsequenzen der eigenen Grenznutzentheorie elegant entsorgen. Noch ARTHUR CECIL PIGOU beispielsweise hatte demgegenüber aus dem GOSSEN’schen Axiom des abnehmenden Grenznutzens das glatte Gegenteil abgeleitet, nämlich dass der gesellschaftliche Gesamtnutzen bei homogener Einkommensverteilung am größten ist – für einen Habenichtsinde 100 € subjektiv mehr wert als für einen Millionär. Unter ceteris paribus-Bedingungen musste demnach gerade die neoklassische Grenznutzenbetrachtung die vollständige Gleichverteilung der Einkommen empfehlen! Praktische Abweichungen von dieser theoretischen Konsequenz verlangten bis dato umständlich rechtfertigende, zudem prinzipiell immer bestreitbare Begründungen entweder effizienzorientierter Art („Bei Ungleichheit ist der Output größer, und das maximiert die Wohlfahrt“) oder sozialphilosophischer Art.

phisch inspirierte („Die Einkommens- und Vermögensunterschiede sind gerechter Ausdruck der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Individuen“) oder anderweitig gestützte. Diese Konsequenz der eigenen Theorie war lästig, zudem immer angreifbar, also deutlich suboptimal, und PARETO hat die Neoklassik mit seiner Optimum-Definition von dieser Last befreit. Was der neoklassischen Wirtschaftslehre das Pareto-Kriterium besorgt, das also soll die Wertstrommethode dem betrieblichen Rechnungswesen besorgen – wenn auch nur einer eigens dafür geschaffenen, deutschen Schulversion (d. h. einer deutlich zweitklassigen, verdrehten, schief und krumm geratenen, international inkompatiblen Version, bestimmt zum Einsatz in einer vermeintlich zweitklassigen Institution, der kaufmännischen Berufsschule und ihren Besuchern). Das alles aber, wie gesagt, sei hier lediglich gerafft als Fußnote vermerkt.

- <sup>11</sup> „Polemos pater hapanton – Der Krieg ist der Vater aller Dinge“ – so hat es schon HERAKLIT VON EPHESES um 520 v.u.Z. erkannt; die martialische Formulierung stellt eine Zuspitzung dar – wortwörtlich war es nicht gemeint („Polemos“ kann auch mit „Kampf“, „Widerstreit“, „Widerspruch“ übersetzt werden).
- <sup>12</sup> Dieser Gedanke zieht sich als ein roter Faden durch meine jüngste, größere Schrift: s. STOMMEL 2012 a, passim.
- <sup>13</sup> Im Lichte dieser Betrachtung erweist sich die derzeitige, einseitige Methodendiskussion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als eine verkappte Inhalts- und Zieldiskussion – auch wenn das den Diskussionsteilnehmern regelmäßig eher nicht bewusst sein wird.

## Literatur

- BURCKHARDT, F. U. A. (2010): Neues Rechnungswesen – Eine Einführung in das Rechnungswesen auf der Basis der Modellierungsmethode, Lehrerband, Braunschweig.
- ERNST, F. (2014): Bilanzmethode oder Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen: Welche Methode ist die beste? In: W & E, Nr. 1. S. 31 – 33.
- GOLDBACH, A. (2010): Vorteilhaftige Buchungsregeln des instrumentellen Ansatzes einer Rechnungswesendidaktik – auch für die kommunale Doppik, in: W & E, Nr. 10. S. 925 – 928.
- KEYNES, J. M (1936): Allgemeine Theorie des Geldes, des Zinses und der Beschäftigung. Berlin
- Nietzsche, F. (1994 /1888), Ecce homo – Wie man wird, was man ist. In: Werke, Bd. 3, Köln S. 385 – 494.
- PLINKE, W. (2010): Inakzeptable Buchungsregel des wirtschaftsinstrumentellen Ansatzes, des Werte- und Geldflussmodells sowie des Modells des doppelten Rechnungs- und Haushaltswesens für Kommunen in Deutschland. In: W & E, Nr. 6. S. 171 – 173.
- PLINKE, W. (2011 a): Mangelhafte Terminologie, Aussagen und Junktoren in der wirtschaftsinstrumentellen Wirtschaftsdidaktik. In: W & E, Nr. 1 – 2. S. 1 – 8.
- PLINKE, W. (2011 b): Gravierende Mängel in der wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesendidaktik erfordern ein Umdenken – Replik an Wolf-Dieter Rückwart. In: W & E, Nr. 3. S. 98 – 104.
- PLINKE, W. (2013): Plädoyer für eine funktions- und nutzerorientierte Rechnungswesendidaktik. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, Nr. 1. S. 14 – 31.
- PREISS, P./TRAMM, T. (Hrsg.) (1996): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Wiesbaden.
- PREISS, P. (2000): Das Rechnungswesen als Beitrag zum Verständnis ökonomischer Zusammenhänge und wirtschaftlicher Entscheidungen. In: Sonderschriftenreihe des VLW, Band 44: Funktionswandel des Rechnungswesen: Von der Dokumentation zur Steuerung. Wolfenbüttel. S. 5 – 21.
- RÜCKWART, W.-D. (2010, Und sie bewegt sich doch: Buchführungsdidaktik im Umbruch. In: W & E, Nr. 11. S. 363 – 366.
- STOMMEL, A. (2008, Unternehmenssteuerreform, Abgeltungssteuer und die stille Liquidation des Rechnungswesens. In: W & E, Nr. 6, sowie in: Winklers Flügelstift, Nr. 2. S. 178 – 186.
- STOMMEL, A. (2010): Ökonomische Analphabeten – Unsere Schulabgänger müssen befähigt werden, grundlegende wirtschaftliche Sachverhalte zu beurteilen. In: W & E, Nr. 7 – 8. S. 241 – 245.
- STOMMEL, A. (2012 a): Die Reichen, die Banken, die Schulden und wir – Wirtschaft verstehen, Bad Homburg vor der Höhe.
- STOMMEL, A. (2012 b): Wieso ist die Mehrwertsteuer eine Märchensteuer? Und für wen wird das Märchen wahr? In: W & E Nr. 11. S. 394 – 403.
- Stommel, A. (2013): 4.000 = 4.000 – Wieso sind die Arbeitgeber-Beiträge zur Sozialversicherung reiner Etikettenschwindel? In: Erziehungswissenschaft und Beruf, Nr. 1. S. 99 – 106.
- TRAMM, T. (Hrsg.) (2007): Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen. Troisdorf.



## Beihilfe für Attraktivität des öffentlichen Dienstes unverzichtbar

„Die Beihilfe ist wie die Beamtenversorgung für die Attraktivität des öffentlichen Dienstes unerlässlich.“ Das hat der dbb Bundesvorsitzende KLAUS DAUDERSTÄDT auf dem Gewerkschaftstag der Gewerkschaft der Sozialversicherung (GdS) am 15. Mai 2014 in Berlin unterstrichen. „Die gesetzliche Krankenversicherung (GKV) kann zur Beihilfe keine saubere Ergänzung anbieten. Ist ein Beamter in der Krankenversicherung, zahlt er den Beitrag ohne Arbeitgeberanteil allein und entlastet seinen Dienstherrn noch, weil neben Sachleistungen der GKV kaum Raum für Beihilfe bleibt.“ Die Legislative habe versagt, kritisierte der dbb Chef. „Hier hätten Lösungen wie etwa die von uns vorgeschlagene Teilkostenversicherung angeboten werden müssen.“

Mit Blick auf die Rentenversicherung bekräftigte DAUDERSTÄDT, dass die Lebensstandardsicherung im Alter nicht mehr allein von der DRV gemeistert werden könne. „Deshalb fördern wir auch die betriebliche Zusatzversorgung und unterstützen als dritte Säule private Vorsorge, mit Erleichterungen vor allem im Steuerrecht.“ Der dbb Chef erneuerte die Kritik des gewerkschaftlichen Dachverbandes an der geplanten Finanzierung von abschlagsfreier Rente mit 63 und „Mütterrente“ aus Beiträgen und nicht aus Steuern und forderte wirkungsgleiche Vorteile für die Beamtinnen und Beamten ein.

Das Parlament ermahnte der dbb Bundesvorsitzende, in der Sozialpolitik „nicht weiter Verschiebe-Bahnhöfe zu produzieren. Es ist ja großartig, dass in Zeiten laufender Konjunktur auch die Sozialkassen gut gefüllt sind. Das darf aber nicht zu missbräuchlicher Verlagerung zugunsten des Fiskalhaushalts führen oder das Kostenrisiko unparitätisch allein den Versicherten aufbürden.“

*dbb-aktuell Nr. 19 vom 15.05.2014*



**Der Geschäftsführende Bundesvorstand des VLW und der Landesvorstand des VLWN gratulieren ihrem langjährigen Mitglied**

**Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Frank Achtenhagen**

**zu seinem 75. Geburtstag auf das Herzlichste.**

Wir wünschen ihm für viele weitere Jahre Schaffenskraft und Wohlergehen und hoffen für den Verband, dass er, dessen kompetenten bildungspolitischen Rat wir schätzen, weiterhin die Verbandsarbeit als kritisch-konstruktiver Beobachter begleitet.

ERNST G. JOHN

ANGELIKA REHM

JÜRGEN BREHMEIER



**Nachruf auf Universitätsprofessor (em.) Dr. Jürgen Zabeck**

Professor DR. JÜRGEN ZABECK, ehemals Inhaber des Lehrstuhls Erziehungswissenschaft I der Universität Mannheim, verstarb nach kurzer Krankheit am 21. März 2014 im Alter von 82 Jahren. Mit ihm verliert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen ihrer prominenten Vertreter und die Universität Mannheim einen ehemaligen Kollegen, der durch sein fachliches Wirken und hochschulpolitisches Engagement den Mannheimer Handelslehrer-Studiengang entscheidend prägte.



JÜRGEN ZABECK wurde am 14. Oktober 1931 in Hamburg geboren. Nach einer durch die Kriegsereignisse überschatteten Schul- und Jugendzeit erwarb er 1951 an der Wirtschaftsober- schule das Reifezeugnis. Danach nahm er das Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Hamburg auf (1951–1954), dem sich – nach Absolvierung eines einjährigen Volontariats – an derselben Hochschule das Handelslehrerstudium anschloss (1956–1957). Der weitere Berufsweg führte ihn zunächst in den Hamburger Schuldienst. Nach zweijähriger Unterrichtstätigkeit wechselte JÜRGEN ZABECK, seinen wissenschaftlichen Neigungen folgend, auf eine Assistentenstelle des Lehrstuhls für Berufspädagogik am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Hamburg. Dort promovierte er 1963 zum Dr. rer. pol. Bereits im darauffolgenden Jahr erhielt Jürgen Zabeck eine Dozentur am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg. Anfang 1969 übernahm er eine o. Professur für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Berlin. Ende 1969 wurde er, in einer Zeit schwieriger dis-

ziplinärer und hochschulpolitischer Verhältnisse, als o. Professor an die Freie Universität Berlin berufen. 1972 folgte JÜRGEN ZABECK einem Ruf auf den Lehrstuhl Erziehungswissenschaft I der Universität Mannheim, den er bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1997 innehatte.

Die Themenbereiche, die JÜRGEN ZABECK in Forschung und Lehre vertrat, bilden ein breites Spektrum: Eines seiner zentralen Interessen galt der für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik über lange Jahre hinweg existentiellen Frage nach ihrem Wissenschaftscharakter. Mit dem Aufweis der semiotischen Struktur der Pädagogik lieferte er Mitte der sechziger Jahre das begründende Konzept für die heutige Auffassung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. Und als Antwort auf die Frage, wie man in Verfolgung unterschiedlicher Wissenschaftsansätze dennoch zu integrierbaren Forschungsergebnissen gelangen könnte, legte er Ende der siebziger Jahre das Konzept eines Paradigmenpluralismus vor, das dazu beitrug, die metatheoretische Auseinandersetzung in der Disziplin in ruhigere Bahnen zu lenken. Dennoch warb er angesichts einer fast völlig erlahmten Diskussion in einem seiner jüngeren Beiträge für eine Wiederbelebung des methodologischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Die Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung markierte einen weiteren Schwerpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit JÜRGEN ZABECKS. Hierzu lieferte er sowohl Beiträge zur Grundlegung des didaktischen Denkens – genannt seien hier die Modelle einer „antizipierenden“ sowie einer „performativen Didaktik“ – als auch zu aktuellen Problemen wie etwa der Frage nach den Realisierungschancen der Berufsbildungsidee bzw. den Gestaltungserfordernissen einer ideengerechten Berufserziehung angesichts der Globalisierung der Märkte und der damit einhergehenden Veränderungen der unternehmerischen Zielsysteme.

JÜRGEN ZABECK äußerte sich auch zu bildungspolitischen Fragen und Vorhaben, was – im Rahmen wissenschaftlicher Begleit-

forschungsprojekte – seinen Ausdruck vor allem in mehreren, umfangreichen Evaluationsstudien fand, so u. a. zur Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher und zur Berufsakademie (heute Duale Hochschule Baden-Württemberg).

Ein weiteres wichtiges Forschungsfeld bildete die Bearbeitung historiographischer Fragestellungen, in deren Mittelpunkt eindeutig die (in mehrfacher Hinsicht zentrale) Kategorie des Berufs und der Berufsbildung stand. Hierbei ging es etwa um „Die Idee der kaufmännischen Berufsbildung im Wandel der Zeit“ oder um „Berufspädagogische Aspekte einer Sozialgeschichte des Berufs“. Daneben ist besonders auf jene Arbeit zu verweisen, die erst in den letzten Jahren zum Abschluss kam: den (bereits in zweiter Auflage erschienenen, rund achthundert Seiten umfassenden und) zweifellos als Standardwerk einzustufenden Band einer „Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie“.

Als eine einigende Klammer für die unterschiedlichen Bereichen zuordenbaren Arbeiten JÜRGEN ZABECKS erweist sich das im „berufspädagogischen Prinzip“ Gefasste: Demnach muss sich im Rahmen der Berufserziehung das Bemühen stets darauf richten, dass „es dem Menschen, der sich um Versorgung bemühen muss, per Eingliederung in die Leistungsprozesse der arbeitsteilig strukturierten Gesellschaft gelingt, die Chance wahrzunehmen, die Idee seiner Persönlichkeit realitätsbezogen zu fas-

sen und seine Individualität in einer produktiven Auseinandersetzung mit Sachgegebenheiten und sozialen Ansprüchen unter Respektierung des Freiheitspostulats und des Prinzips der ökologischen Verantwortung zu entfalten“.

Nicht zuletzt setzte sich JÜRGEN ZABECK – in enger und fruchtbarer Kooperation mit dem Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen – stets für eine profunde Ausbildung der Wirtschaftspädagogen ein, und zwar unter Abhebung auf die Essentials einer frühzeitigen Vermittlung beruflicher Perspektiven, mit dem Ziel einer Qualifizierung sowohl für den Einsatz in den kaufmännischen Schulen als auch in den Betrieben.

Wir erinnern uns an JÜRGEN ZABECK als einem dem wissenschaftlichen Wahrheitsideal verpflichteten Forscher, als einem für viele Generationen angehender Handelslehrer fordernden wie fördernden akademischen Lehrer und Mentor, als einem im Hinblick auf die vielfältig übernommenen universitären Funktionen engagierten Kollegen sowie als einem Menschen, der – in seinem Handeln von KANTScher Pflichtethik geprägt – in jeder Hinsicht ein Vorbild war, und dem wir – aus je unterschiedlicher Perspektive – viel zu verdanken haben.

PROF. DR. HERMANN G. EBNER  
 PROF. DR. SABINE MATTHÄUS  
 DR. WOLFGANG MÜLLER

## Besoldung und Versorgung: Beamte verdienen Teilhabe

Die Entwicklung der Besoldung und Versorgung muss Beamtinnen und Beamte an den allgemeinen wirtschaftlichen Verhältnissen teilhaben lassen. Darauf hat der dbb Bundesvorsitzende KLAUS DAUDERSTÄDT am 6. Mai 2014 auf dem Gewerkschaftstag des dbb rheinlandpfalz in Mainz hingewiesen. In mehreren Bundesländern sei dieses Prinzip der Teilhabe allerdings in den vergangenen Jahren missachtet worden.

„Um andere Haushaltslücken zu schließen, zaudert die Politik nicht, auf Versorgungsrücklagen und Pensionsfonds zuzugreifen – obwohl diese auch durch die Beamtenschaft finanziert werden“, sagte DAUDERSTÄDT. „Die Landtage in Kiel und Hannover waren so frei, anderswo werden die Einlagen langsamer aufgefüllt oder vorzeitig entleert. Das wollen wir ändern und diskutieren über die Errichtung eines bundesweiten Beamtenversorgungswerks, das alle Rücklagen unter Aufsicht der Bundesbank bündelt und dem Zugriff einzelner Körperschaften entzieht.“

Mit Blick auf die geplante Rentenreform der Bundesregierung wies der dbb Chef darauf hin, dass in der Vergangenheit alle Verschlechterungen in der Rente wirkungsgleich auf die Beamtenversorgung übertragen wurden. „Jetzt gibt es bei Mütterterre und abschlagsfreiem Zugang ab 63 einmal eine Verbesserung, und schon werden wir der Unverschämtheit bezichtigt, weil wir auch dabei Gleichbehandlung erwarten“, erklärte DAUDERSTÄDT.

Die unzureichende Besoldungsentwicklung in vielen Ländern sei ebenfalls scharf zu kritisieren, so der dbb Bundesvorsitzende weiter. Die gängige Praxis, die entsprechenden Tarifabschlüsse aus dem Arbeitnehmerbereich auf die Beamtenschaft zu übertragen, werde zunehmend aufgeweicht. „Diese Fehlentwicklung muss schnell revidiert werden“, mahnte DAUDERSTÄDT. Das Bundesverwaltungsgericht in Leipzig habe jüngst darauf hingewiesen, dass es verfassungswidrig sei, die Beamtenbesoldung von den Tarifergebnissen abzukoppeln.

*dbb-aktuell Nr. 18 vom 08.05.2014*

## In Kürze

### Ausbildungsmarkt Mai 2014

Die Zahl der Bewerber, die für den Herbst 2014 eine duale Ausbildung anstreben, fällt nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit um 2 % höher aus als im Vorjahreszeitraum. Gleichzeitig ist auch die Zahl der bis Mai 2014 gemeldeten Berufsausbildungsstellen um 2 % gestiegen. Die Zahl noch unbesetzter Ausbildungsstellen liegt mit 220.100 leicht über den noch nicht vermittelten 219.400 Bewerbern. Aktuell ist der Ausbildungsmarkt noch in Bewegung, es bleibt daher abzuwarten, wie er sich im weiteren Jahresverlauf entwickeln wird.

### Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt

Die Ausbildungsangebote der Betriebe und die Ausbildungswünsche der Jugendlichen driften insbesondere in regionaler und beruflicher Hinsicht auseinander. Eine Analyse des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sieht u. a. als mögliche Lösungsansätze, Betriebe und Jugendliche dabei zu unterstützen, eine bessere Marktübersicht zu gewinnen, die Mobilitätsbereitschaft und -fähigkeit der Jugendlichen zu fördern und Jugendlichen ein nüchternes Bild ihrer tatsächlichen Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu vermitteln.

### Berufliche Segregation auf dem Arbeitsmarkt

In den letzten Jahrzehnten ist die Erwerbsbeteiligung von Frauen deutlich gestiegen, der Wandel hat sich jedoch nur wenig auf die Berufsmuster von Frauen und Männern und damit auf ihre Trennung in unterschiedliche berufliche Tätigkeiten ausgewirkt. Die Berufsbereiche Pflege, Erziehung, Reinigung und einfache Bürotätigkeiten sind Frauendomänen, technische und verarbeitende Berufe sind Männerdomänen. Rund 60 % aller in Westdeutschland beschäftigten Frauen arbeiten in „Frauenberufen“, Männer sogar zu zwei Dritteln in „Männerberufen“. Während der Anteil der Frauen in „Frauenberufen“ seit Mitte der 70er-Jah-

re nur um rund 4 % sank, ist der Anteil der Männer in „Männerberufen“ immerhin um rund 8 % zurückgegangen. Dies sind Ergebnisse des IAB-Kurzberichts 9/2014.

### Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf

Die BIBB-Studie „Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität“ verdeutlicht exemplarisch die Sichtweise u. a. von Lehrkräften der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, die am Übergangsgeschehen von der Schule in die Berufsausbildung beteiligt sind. In Interviews berichten sie aus ihrer Praxis, in der veränderte Anforderungen, neue Aufgaben durch individuelle Begleitung und Unterstützung der jungen Menschen sowie die Bildung von Netzwerken zentrale Bedeutung erhalten und eine Herausforderung für die Fachkräfte darstellen.

### Berufliche und akademische Bildung in eine funktionale Balance bringen

Deutschland muss seine Bildungspotenziale bestmöglich ausschöpfen und weiterentwickeln, um die Herausforderungen des demographischen Wandels meistern zu können. Der Wissenschaftsrat fordert dazu eine systematische Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe II, die berufliche und akademische Ausbildungswege gleichberechtigt vorstellt und jeweils eingehend über die entsprechenden Anforderungen, Beschäftigungsperspektiven und Weiterentwicklungsmöglichkeiten informiert. Um möglichst alle gesellschaftlichen Talentpotenziale zu erschließen, spricht sich der Wissenschaftsrat dafür aus, die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung in beide Richtungen zu erhöhen. Außerdem plädiert er für einen deutlichen Ausbau der Ausbildungsangebote, die berufspraktische und wissenschaftliche Inhalte verbinden.

### Berufsbildungspolitische Debatte im Deutschen Bundestag

Im Zeichen der Großen Koalition wurde ein Entschließungsantrag (BT-Drucksache 18/1451) verabschiedet, der Bundesregierung, Länder und Sozialpartner auffordert, weitere konkrete Schritte einzuleiten, um die berufliche Bildung zukunftssicher zu gestalten und damit Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung zu stärken. Über 20 einzelne Forderungen beschäftigen sich mit Fragen der Berufsorientierung, dem Übergangsmangement, Fragen der Durchlässigkeit, der Ausbildung von Berufsschullehrer/innen etc.

### DQR-Niveau jetzt auch auf Zeugnissen der Fortbildungsabschluss-Prüfungen

Mit der „Fünften Verordnung zur Änderung von Fortbildungsprüfungsverordnungen vom 16.3.2014“ (BGBl. I S. 274) kann auf Zeugnissen über die Prüfung von anerkannten Fortbildungsabschlüssen die DQR-Einstufung angegeben werden. Durch die Änderung von 65 nach BBiG/HwO geregelten Fortbildungsverordnungen wird auf den jeweiligen Abschlusszeugnissen das entsprechende Niveau 5, 6 oder 7 im Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen ausgewiesen.

### Fachwirt/-in – Neue „Marke“ in der kaufmännischen Fortbildung

Die Abschlussbezeichnung „Fachkaufmann/Fachkauffrau“ soll zukünftig in den Fortbildungsverordnungen keine Verwendung mehr finden und nur noch die Bezeichnung Fachwirt/Fachwirtin verordnet werden. Wesentliche Gründe für die Aufgabe der fachspezifischen bereichsübergreifenden Bezeichnung sind das schlechte Renommee und die unscharfen Konturen.

## Aus dem Geschäftsführenden Bundesvorstand

In Heft 3-2014 von W&E wurde bereits kurz über die Wahlen und das Wahlergebnis zum Geschäftsführenden Bundesvorstand berichtet. Hier soll nun gewissermaßen in einem Nachtrag ein Überblick über den neuen Bundesvorstand gegeben werden.

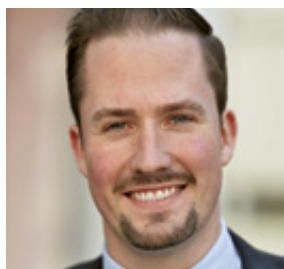
### Geschäftsführender Bundesvorstand des VLW

Bundesvorsitzende (Doppelspitze):	DR. ERNST G. JOHN DR. ANGELIKA REHM
1. Stellvertretender Bundesvorsitzender:	DETLEF SANDMANN
Weitere Stellvertretende Bundesvorsitzende:	THOMAS MICHAELIS STEFAN WERTH
Schatzmeister:	WALTER SCHMICH
Schriftführerin:	KATJA LAUE
Vorsitzende des Bildungs- und schulpolitischen Ausschusses:	CLAUDIA EIKMANN
Vorsitzender des Lehrerbildungsausschusses:	PANKRAZ MÄNNLEIN
Vorsitzender des Ausschusses Recht und Besoldung:	DIETER HARTMANN
Schriftleitung Wirtschaft und Erziehung:	DETLEF SANDMANN

### Kooptierte Mitglieder im Geschäftsführenden Bundesvorstand

Tarifbeauftragte:	KATHRIN GRÄTER
Bildungs- und Schulpolitik:	JOCHEN BÖDEKER

Wer sind nun die Neuen im Geschäftsführenden Bundesvorstand?



**STEFAN WERTH**, der zum Stv. Bundesvorsitzenden gewählt wurde, ist den Leserinnen und Lesern von Wirtschaft und Erziehung bereits gut bekannt durch eine Reihe von Leitartikeln, in denen er sich in den letzten drei Jahren zu verschiedenen wirtschaftspädagogischen und bildungspolitischen Themen geäußert hat. Er tat dieses als kooptiertes Mitglied im Bundesvorstand, was er seit 2011 war. Sein Aufgabenbereich war und ist auch weiterhin die Mitarbeit in der Redaktion von Wirtschaft und Erziehung, hier war er wesentlich an dem Relaunch von Wirtschaft und Erziehung beteiligt sowie an der Neugestaltung des Internetauftritts des VLW. Darüber hinaus ist er für den Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien zuständig. Hinzu kommen in der gerade begonnenen Amtsperiode Aufgaben als stellvertretender Bundesvorsitzender. Für diese Aufga-

ben ist der 37-jährige Oberstudienrat, der sein BWL- und Wirtschaftspädagogik-Studium als Dipl.-Kaufmann und Dipl.-Handelslehrer abgeschlossen hat, der über Industrieerfahrung verfügt und mittlerweile auch auf eine sechsjährige Unterrichtserfahrung in den Bereichen Wirtschaft und Wirtschaftsinformatik am Ludwig-Erhard-Berufskolleg in Paderborn zurückblicken kann, bestens vorbereitet. Eine wichtige Aufgabe sieht er in der Sicherung der berufsbildenden Schulen als zentrale Säule des deutschen Berufsbildungssystems, wobei seine inhaltlichen Schwerpunkte in den Bereichen Qualitätsmanagement und Personalentwicklung liegen.



Den Bildungs- und schulpolitischen Ausschuss führt zukünftig in der Nachfolge von JOCHEN BÖDEKER **CLAUDIA EIKMANN** (Jahrgang 1958), die in ihrem Hauptamt als Oberstudiendirektorin seit vier Jahren das Dietrich-Bonhoeffer-Berufskolleg in Detmold leitet. In den Fragen der Bildungs-

und Schulpolitik ist **CLAUDIA EIKMANN** bestens beheimatet, ist sie doch schon seit vielen Jahren im nordrhein-westfälischen Landesverband des VLW für diesen Bereich verantwortlich zuständig und gleichzeitig Mitglied im Geschäftsführenden Landesvorstand des vLW-nrw. Darüber hinaus konnte sie als Bezirkspersonalrätin in Detmold und im Hauptpersonalrat in Düsseldorf auch Erfahrungen in der Personalvertretung sammeln. Weitere Stationen im Lebenslauf von **CLAUDIA EIKMANN** sind u. a. ihre Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau, dann das Studium der Wirtschaftswissenschaften und Geschichte an der Universität Bielefeld, ihre Tätigkeit als Lehrerin an der Carl-Severing-Schule Bielefeld sowie am Ems-Berufskolleg in Rheda-Wiedenbrück als Stellvertretende Schulleiterin.



Der Nachfolger von JÜRGEN FECHNER als Vorsitzender des Ausschusses Recht und Besoldung ist **DIETER HARTMANN** (Jahrgang 1952). Auch er kann auf eine lange Vita im VLW zurückblicken: sein Landesverband ist der VLWN. **DIETER HARTMANN** leitet bereits seit vielen Jahren den Bezirksverband Hannover, und seit 2005 ist er Stellvertretender Landesvorsitzender im VLWN und dabei zuständig für den Bereich Recht und Besoldung, was ihn für die neue Aufgabe im Bundesverband prädestiniert. Nach dem Abitur und einer dreijährigen Bundeswehrzeit hat er an der Georg-August-Universität Göttingen Wirtschaftspädagogik mit dem Zweitfach Spanisch studiert, das Referendariat leistete er in Osnabrück ab. Danach fand er eine Stelle als Lehrer an der Berufsbildenden Schule 11, an der er bis dato als Oberstudienrat unterrichtet. Auch er hat sich und engagiert sich noch heute in der Personalratsarbeit, von 2002 bis 2012 im Schulbezirkspersonalrat Hannover und seit 2012 im Schulhauptpersonalrat. Neben der Schule und dem Verband hat **DIETER HARTMANN** bis 1995 eine Reihe von Wehrübungen absolviert und er war zuletzt als Oberstleutnant der Reserve Kommandeur eines Heimatschutzbataillons in Braunschweig.

Wenn neue Kolleginnen und Kollegen in den Bundesvorstand eintreten, dann bedeutet dies, dass andere Mitglieder dieses Gremium verlassen; und das sind GEORG SENN und JÜRGEN FECHNER, die nicht mehr für ein Vorstandsamt kandidiert haben.



**GEORG SENN** verlässt nach sechs Jahren den Geschäftsführenden Vorstand, dem er als Stellvertretender Bundesvorsitzender angehörte. Davor war er fast ein Jahrzehnt Mitglied im Lehrerbildungsausschuss des Bundesverbandes, sodass er auf rund 15 Jahre erfolgreiche Verbandsarbeit auf Bundesebene zurückblicken kann. Sein Rückzug aus der Verbandsarbeit ist für beide Seiten ein einschneidendes Ereignis. Wenngleich wir mit DETLEF SANDMANN sicherlich einen kompetenten Nachfolger für ihn im Vorstand haben, so müssen wir doch sagen, dass er im Vorstand eine Lücke reißen wird.

GEORG SENN haben wir in den vielen Jahren stets als guten Verbandsmann, engagierten Personalratsvertreter und versier-

ten Fachmann zu Fragen der praxisbezogenen Lehrerbildung kennengelehrt, dessen Tun immer von dem Ziel getragen war, die Arbeitsbedingungen der Kolleginnen und Kollegen in Schule und Universität zu verbessern. Dies war immer seine Maxime – bereits im Lehrerbildungsausschuss und dann auch im Geschäftsführenden Bundesvorstand. Als 1. Stellvertreter hat uns er die Bundesvorsitzenden durch die Übernahme einer Reihe von Verbandsterminen deutlich entlastet. Für die in all den Jahren geleistete Arbeit sind wir ihm, ist der VLW ihm zu großem Dank verpflichtet.



Nach elf Jahren Arbeit im Geschäftsführenden Bundesvorstand müssen wir auch **JÜRGEN FECHNER** verabschieden. Im Jahr 2003 wurde er in der Nachfolge von Christian Schröder als Vorsitzender des Ausschusses Recht und Besoldung gewählt. Seit dieser Zeit hat er „seinen“ Ausschuss mit Engagement und Zuverlässigkeit geführt.

Das Arbeitsfeld Recht und Besoldung ist für einen Lehrerverband, der auch die

gewerkschaftlichen Interessen seiner Mitglieder vertritt, ein immens wichtiger Bereich – und dies gerade in Zeiten, in denen die Arbeitsbedingungen eher schwieriger, die Besoldungszuwächse zunehmend kleiner werden und auch die sozialen Leistungen der öffentlichen Arbeitgeber sich eher verschlechtern als verbessern.

Von daher hatte er eine schwere Aufgabe – nur selten konnte er mit wirklichen Erfolgen aufwarten – denn häufig ist es in diesen Zeiten für die Verbände schon ein Erfolg, weitergehende Verschlechterungen verhindert zu haben. Als Experte im Bereich des Beamtenrechts, des Besoldungs- und Versorgungsrechts ist er nicht nur von den Mitgliedern seines Ausschusses, sondern auch insgesamt im VLW und darüber hinaus geschätzt. Er verfügt über gute Beziehungen zum DBB und hat bereits mehrfach Veranstaltungen zu Recht und Besoldung erfolgreich zusammen mit dem BLBS organisiert und durchgeführt.

**GEORG SENN und JÜRGEN FECHNER** haben wir stets als engagierte und kompetente Mitstreiter erlebt, die immer bereit waren, Verantwortung zu übernehmen. Dafür danken ihnen die Kolleginnen und Kollegen des Geschäftsführenden Bundesvorstands sehr herzlich und wünschen ihnen bei stabiler Gesundheit einen rundum glücklichen Unruhestand.

ERNST JOHN

## Aus den Landesverbänden

### Aus dem Landesverband Baden Württemberg

#### BLV-Protестaktion im Finanzministerium:

#### Berufsschullehrer übergeben dem Finanzministerium 70 Sparschweine als Protest gegen die Arbeitsbedingungen an beruflichen Schulen

Als Protest gegen die 8%-ige Kürzung der Eingangsgehälter der neu eingestellten Lehrer, die Streichung von Anrechnungstunden für Sonderaufgaben und das Hinausschieben der Altersermäßigung für Lehrkräfte um zwei Jahre stellten am Freitag (9.5.14) in Stuttgart Berufsschullehrer 70 übergroße Sparschweinattrappen mit Un-

terschriften von Lehrkräften aus allen Teilen des Landes im Finanzministerium auf. Die Sparschweine waren mit dem Aufdruck „Wir wollen nicht die Sparschweine der Landesregierung sein“ versehen. Ministerialdirigent NORBERT EISENMANN, Abteilungsleiter im Finanzministerium, nahm die Sparschweine entgegen. Der Vorsitzende des Berufsschullehrerverbandes (BLV), HERBERT HUBER wies in einer kurzen Ansprache darauf hin, dass die dreijährige Absenkung der Eingangsgehälter für Junglehrer in der Summe 15.000 Euro ausmachten und aufgrund dieser Rahmenbedingungen sich viele in Baden-Württemberg ausgebildeten und dringend benötigten Berufsschullehrer um Beschäftigungsmöglichkeiten in anderen Bundesländern bemühten. Im Übrigen seien auch Lehrkräfte, die sich nach Baden-Württemberg versetzen lassen, von dieser Besol-

dungskürzung betroffen; es stelle für sie quasi ein „Eintrittsgeld“ für eine Beschäftigung im öffentlichen Dienst Baden-Württembergs dar.

#### Kultusministerium erhöht das Einstellungskontingent der beruflichen Schulen von ursprünglich 550 auf fast 1.000 Stellen

#### Berufsschullehrerverband (BLV) rechnet mit einer deutlichen Verbesserung der Unterrichtsversorgung an den beruflichen Schulen des Landes

#### BLV-Lob für Kultusminister STOCH

Als späten, aber noch rechtzeitigen Schritt zur nachhaltigen Verbesserung der

Unterrichtsversorgung und zum Abbau des Unterrichtsdefizits bezeichnete der Vorsitzende des Berufsschullehrerverbandes (BLV) am Dienstag (03.06.2014) in Stuttgart die Entscheidung des Kultusministers, das Einstellungskontingent der beruflichen Schulen von ursprünglich 550 Deputaten auf 965 Stellen zu erhöhen. „Der Berufsschullehrerverband ist nicht dafür bekannt, dass er den Kultusminister übermäßig und häufig lobt, aber in diesem Falle ist ein Lob durchaus gerechtfertigt“, so HERBERT HUBER. Immerhin könnten rund 1.000 neue Lehrkräfte im September den Unterricht an den beruflichen Schulen des Landes aufnehmen. Der BLV hatte wiederholt mehr Lehrerstellen für die beruflichen Schulen eingefordert, damit das Unterrichtsdefizit von gegenwärtig 2,2 % und die Überstundenbugwelle von über 1.800 Deputaten abgebaut werden können. Dies könne jetzt ein Stück weit erfolgen. Allerdings dürften die zusätzlichen Stellen nicht nächstes Jahr wieder eingesammelt werden. Für die kommenden Einstellungsrounden wünscht sich der Verband eine frühzeitige, stetige und verlässliche Planungsgrundlage für die Schulen.

Jetzt komme es darauf an, die Stellen möglichst schnell den Schulen zuzuweisen, damit die Einstellung zügig durchgeführt werden kann. Immer noch besteht die Gefahr, dass dringend benötigte Lehrkräfte des beruflichen Schulwesens in andere Bundesländer abwanderten. Dies müsse verhindert werden, so HERBERT HUBER (BLV) abschließend.

## **Schulverwaltung versucht an beruflichen Schulen durch Streichung von Parallelklassen Lehrerstellen einzusparen: Wer trotz ausreichender Anmeldungen die Zahl der Eingangsklassen eines Bildungsgangs reduziert, schadet den Jugendlichen und den Beruflichen Schulen**

Eindringlich warnte der Vorsitzende des Berufsschullehrerverbandes (BLV), HERBERT HUBER, am Montag (28.04.14) in Stuttgart das Kultusministerium davor, mit der Brechstange zu versuchen, das bestehende Unterrichtsdefizit (derzeit 2,2 % des Pflichtunterrichts) dadurch zu reduzieren, dass die Schulen gezwungen werden, unabhängig von den Anmeldezahlen weniger Eingangs-

klassen als im Vorjahr zu bilden. Eine weitere Reduzierung des Unterrichtsdefizits sei nur durch einen Verzicht auf Stellenkürzungen und Stellenumschichtungen in den Bereich der beruflichen Bildung möglich.

Dem BLV liegen Informationen insbesondere aus dem Regierungsbezirk Stuttgart vor, nach denen Schulen per telefonischer Anweisung veranlasst wurden, die Zahl der Eingangsklassen von beruflichen Bildungsgängen zu reduzieren. Wenn die Regierungspräsidien Druck auf die Schulen ausübten, unabhängig von den Schüleranmeldungen die Zahl der geplanten Parallelklassen zu reduzieren, um Schülerströme umzulenken, dann sei dies vollkommen unpädagogisch. Die zwangsläufige Folge seien übervolle Klassen und – für abgewiesene Schüler – weitere Anfahrtswege. Die Schüler bewerben sich um einen Schulplatz an beruflichen Vollzeitschulen – z. B. in den Berufsfachschulen, Berufskollegs oder beruflichen Gymnasien –, weil sie wissen, dass ein Mehr an beruflicher Bildung die beste Voraussetzung für einen erfolgreichen Start in das Berufsleben oder ein Studium ist. Die beruflichen Schulen haben in den vergangenen Jahren unter Beweis gestellt, dass sie vor allem im Bereich der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund hervorragende Arbeit leisten. Unter den Bewerbern sind häufig Schüler, die noch nicht lange in Deutschland leben, die durch das Elternhaus wenig gefördert werden konnten oder die auf den allgemein bildenden Schulen nicht erfolgreich waren. Der Wechsel auf eine berufliche Schule ist für diese Schüler oft ein Glücksfall. Die Einsparpolitik der Landesregierung führt nun dazu, dass diese Schüler unter den schlechtesten Rahmenbedingungen in übervollen Klassen unterrichtet werden müssen. Diese zusätzliche Belastung für Schüler und Lehrer lehnt der BLV ab. Solche Maßnahmen passen nicht zur viel zitierten und von allen geforderten individuellen Förderung. „Sollen Schüler an beruflichen Schulen nicht individuell gefördert werden?“, fragt sich der BLV-Vorsitzende HERBERT HUBER abschließend.

## **Berufsschullehrerverband (BLV) gewinnt Personalratswahlen an beruflichen Schulen**

Über 26.300 Lehrkräfte im Beamtenverhältnis und 2.700 angestellte Lehrkräfte an beruflichen Schulen hatten im

Mai die Möglichkeit, an ca. 300 beruflichen Schulzentren ihre Personalvertretung an den Schulen, den Regierungspräsidien und am Kultusministerium zu wählen. Die Auszählungen sind nunmehr abgeschlossen. Mit einem Stimmenanteil von landesweit 65,9 % bei der Wahl des Hauptpersonalrats der Lehrkräfte an beruflichen Schulen hat der Berufsschullehrerverband die Personalratswahlen klar gewonnen. Die konkurrierende Gewerkschaft GEW büßte im Bereich der beruflichen Schulen – wie schon bei den Gymnasien – kräftig an Prozentpunkten ein (minus 9,6 %-Punkte). Künftig stellt der Berufsschullehrerverband (BLV) 13 der 19 Mitglieder im Hauptpersonalrat. Auch in den Bezirkspersonalräten der Lehrkräfte an beruflichen Schulen an den vier Regierungspräsidien gewann der BLV die Mehrheit und wird dort weiterhin die Vorsitzenden stellen.

Das Wahlergebnis resultiert aus einer erfolgreichen und nachhaltigen Personalrats- und Verbandsarbeit der vergangenen Jahre. BLV-Vorsitzender Herbert Huber fasst dieses eindeutige Votum als Auftrag auf, sich weiterhin kraftvoll und engagiert für die Belange der beruflichen Schulen und der dort beschäftigten Lehrkräfte einzusetzen.

## **Aus dem Landesverband Brandenburg**

### **BLV – Verschmelzung im Land Brandenburg**

Der VLW-Landesverband Brandenburg hat sich nach drei Jahren Verhandlungen und kontinuierlicher Zusammenarbeit am 29. März 2014 mit dem LLBS-Landesverband Brandenburg zu einem neuen Verband für alle Kolleginnen und Kollegen an berufsbildenden Schulen verbunden.

BLV – Brandenburgischer Lehrerverband für Beruflicher Schulen heißt der neue gemeinsame Verband, der im dbb-Landesbund sowie in den Bundesverbänden VLW und BLBS weiterhin Mitglied sein wird.

In seiner Abschlussrede sagte der scheidende VLW-Landesvorsitzende THOMAS MICHAELIS, dass die Entscheidung aus der Vernunft heraus getroffen wurde. In

den vergangenen Jahren waren die Zusammenarbeit und das Vertrauen gewachsen. Somit fiel dieser letzte, aber entscheidende, Schritt nicht mehr schwer. Am Ende konnte der anwesende Notar in beiden Mitgliederversammlungen eine Einstimmigkeit für die Neugründung durch Verschmelzung, für den Verschmelzungsvertrag und für die neue Satzung feststellen.



THOMAS MICHAELIS erwähnte vor den anwesenden VLW-Mitgliedern noch einmal die ausgezeichnete Unterstützung aus dem BLV-Landesverband Baden-Württemberg. Er dankte ausdrücklich dem Landesvorsitzenden HERBERT HUBER und dem Verbandsjustiziar Herrn FECHNER für ihre geopferte Freizeit sowie die offenen, umfassenden und freundschaftlichen Informationen.

stand zu gewinnen. Hier hofft THOMAS MICHAELIS auf jüngere Kolleginnen, die in den nächsten Jahren auch im BLV Verantwortung übernehmen wollen.

### Empfehlungen ohne berufliche Bildung

#### Zur Berufsausbildung schweigt des Beirates Expertise

Zehn ausgewiesene Experten und Wissenschaftler aus dem Bereich der inklusiven Bildung haben das Bildungsministerium seit Oktober 2011 im Rahmen eines unabhängigen wissenschaftlichen Beirats bei der konkreten Umsetzung von Maßnahmen für die „Schule für alle“ begleitet.

Die beiden Sprecher des wissenschaftlichen Beirats „Inklusive Bildung“, WILFRIED STEINERT und Prof. DR. ULF PREUSS-LAUSITZ, haben am 31. März 2014 gemeinsam mit sechs weiteren Beiratsmitgliedern in Potsdam den Abschlussbericht des Beirats mit Empfehlungen zur weiteren Entwicklung und Umsetzung einer „Schule für alle“ im Land Brandenburg an Bildungsministerin Martina Münch überreicht.

Bildungsministerin MÜNCH dankt dem Beirat für seine Arbeit. „Die Empfehlungen bestätigen vieles, was wir in den vergangenen Jahren bereits umgesetzt haben und zeigen erneut: Die Umsetzung einer „Schule für alle“ ist ein langer Prozess, der eine breite gesellschaftliche Beteiligung und eine engagierte Diskussion aller Akteure braucht. Wir werden die Empfehlungen des Beirats intensiv auswerten und mit allen Partnern gründlich diskutieren. Die Empfehlungen sind eine wichtige Entscheidungshilfe zur weiteren Entwicklung von Inklusion und machen deutlich, dass die erfolgreiche Umsetzung einer „Schule für alle“ nur gelingen kann, wenn alle Beteiligten und Partner auf kommunaler, Landes- und Bundesebene ihren Teil dazu beitragen.“ So die Ministerin im März 2014.

Der Berufsschullehrerverband in Brandenburg (BLV) erwartete mit einigem Interesse, aber ohne hohe Erwartungen den Bericht und die Empfehlungen des Beirates. Die niedrigen Erwartungen waren gerechtfertigt, denn die berufliche Bildung findet in dem 50-seitigen Papier mit ins-

gesamt 63 Empfehlungen keine Berücksichtigung. Erwähnt wurde die Berufsausbildung in zwei Sätzen(!), verteilt auf unterschiedliche Empfehlungen. Dies ist das Ergebnis eines strukturellen Problems des für Bildung zuständigen Ministeriums.

Leider hat kein Mitglied des wissenschaftlichen Beirats einen Bezug zur beruflichen Bildung, was bedauerlicherweise auch für die ersten drei Führungsebenen des Ministeriums gilt. Dies muss man bedenken, wenn man die Empfehlungen aus der Sicht der Berufsschullehrerverbände betrachtet.

Der Beirat stellt klar und nachvollziehbar fest, dass „Inklusion ein gesamtgesellschaftlicher und partizipativer Prozess ist“, den der Gesetzgeber, alle politisch Verantwortlichen, die Schulträger und die Schulaufsicht in ihren Planungen berücksichtigen müssen. Es werden Hinweise und Empfehlungen zur Ressourcenverteilung, zur Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und zum Einsatz gegeben.

Der Abschnitt 3.5 Inklusion für alle Schulen kommt bis zum Gymnasium, die ebenfalls „entsprechend ausgestattet“ werden sollen. Dann aber schweigt des Beirates Expertise!

Gesamtgesellschaftlicher Prozess, Lebenswelten von Jugendlichen, Entwicklungsperspektiven, selbstbestimmtes Leben – ohne Berufsausbildung?

Im Zusammenhang mit der Betrachtung der notwendigen schulischen Abschlüsse (Pkt. 6.2.3) weist der Beirat darauf hin, dass man mit den Kammern und Wirtschaftsverbänden „Entwicklungsprojekte aufnehmen“ könne. Berufsschule und berufliche Bildung – wieder Fehlanzeige. Dies ist übrigens der erste von zwei o.g. Sätzen. Dazu könne man eine Arbeitsgruppe einrichten.

Der Schulleitung kommt natürlich einmal mehr eine überragende Bedeutung zu, Arbeitsplatzbeschreibungen der Lehrkräfte müssen entsprechend neu formuliert werden. Danach werden noch Finanzierungsfragen und wichtige Unterstützungssysteme angesprochen, z. B. die Schulsozialarbeit, der bereits jetzt eine große Bedeutung zukommt. Die Empfehlung 3.8 fordert entsprechende personelle Ressourcen, um an Oberschulen die Berufsorientierung und „das Einfädeln“ in berufliche Bildung unter dem Leitbild der Inklusion zu sichern. Hier taucht die berufliche Bildung einmalig auf. Betrachtet man die Wortwahl „Einfädeln“, so wird



Der neu gewählte BLV-Landesvorstand mit dem Landesvorsitzenden THOMAS PEHLE (Bild 3. v. links) nahm anschließend zügig die Arbeit auf. Eine verbesserte Öffentlichkeitsarbeit und intensive Mitgliederwerbung sowie ein gutes Ergebnis bei den kommenden Personalratswahlen sind die ersten Ziele.

Mit MARTIN MÄRKER (2. v. l.) und RALF SCHÖNBRUNN (Mitte) sowie THOMAS MICHAELIS (3. v. r.) sind drei ehemalige VLW-Vorständler im neuen BLV-Vorstand.

Trotz intensiver Gespräche war es nicht möglich, eine Kollegin für den Vor-

die Unkenntnis geradezu greifbar. Weiterhin wird unter diesem Punkt festgestellt, dass es an Berufsschulen keine konzeptionelle Befassung mit dem Thema Inklusion gab und gibt.

Der Beirat bleibt in guter Tradition. Bildung hört beim Gymnasium auf, berufliche Bildung wird konsequent ausgeblendet. Man kann also auch bei niedrigen Erwartungen enttäuscht werden.

Der BLV fordert, dass umgehend ein Expertenkreis ausgewiesener Fachleute der beruflichen Bildung durch das MBS einberufen wird. Die Ziele dieses berufsbildenden Expertenkreises müssen die Aufarbeitung der Empfehlungen für die berufliche Bildung und die Formulierung eines Übergangsmanagements und Inklusionsprozesses für die Berufliche Bildung in Brandenburg sein. Dann und erst

dann kann die Aussage vom gesamtgesellschaftlichen Bildungsprozess als vollständig angesehen werden.

Zum Schluss bleibt eine Sprachregelung, die möglicherweise schnell umgesetzt werden wird. Statt eines „Nachteilsausgleichs“ nach entsprechendem Verfahren soll in der Schule von „angemessenen Vorkehrungen“ gesprochen werden.

## **BLV unterstützt Forderungen der Brandenburger Lehrkräfte**

### **Absenkung der Unterrichtsverpflichtung für alle Lehrkräfte ist unerlässlich**

Am 04.06.2014 verabschiedete die Personalversammlung des Schulamtes

Cottbus einstimmig einen Forderungskatalog gegenüber der rot/roten Landesregierung. Ziel ist eine entscheidende Verbesserung der Arbeits- und Unterrichtsbedingungen an den Schulen Brandenburgs.

„Die Forderung nach Absenkung der Unterrichtsverpflichtung für alle Lehrkräfte unabhängig der Schulform ist richtig“, so PEHLE und führt weiter aus: „Eine partielle Absenkung, wie im letzten Jahr vereinbart, ist den Lehrkräften an Oberstufenzentren nicht zu vermitteln.“ Wir sehen die rot/rote Landesregierung in der Verantwortung zum nächsten Schuljahr für alle Lehrkräfte diese Regelung einzuführen. „Ehrlich gesagt, handelt es sich nur um die Rückgabe der vormals gestrichenen SEK II Stunde und dazu braucht es keine Verhandlungen.“, ergänzt PEHLE. (...)

## **VLW-Informationen zu Recht und Besoldung**

### **Beurteilungskriterium Personalratstätigkeit**

Eine Lehrkraft hatte den Erlass einer einstweiligen Anordnung mit dem Ziel, eine freie Beförderungsstelle nicht mit der ausgewählten Lehrkraft zu besetzen, beantragt. Das Verwaltungsgericht hatte den Antrag abgelehnt. Die dagegen eingereichte Beschwerde hatte vor dem Oberverwaltungsgericht NRW jedoch Erfolg (Beschluss v. 16.07.2012 – 6 B 668/12).

Die Auswahlentscheidung begegne nach Auffassung des OVG durchgreifenden rechtlichen Bedenken, weil die dienstliche Beurteilung der ausgewählten Bewerberin rechtsfehlerhaft sei. Der für die Erstellung der Beurteilung zuständige Schulleiter hatte die Personalratstätigkeit (hier: Lehrerrat) der ausgewählten Lehrkraft wertend in die Beurteilung einbezogen.

Nach den personalvertretungsrechtlichen Bestimmungen dürfen Personen, die Aufgaben oder Befugnisse eines Personalrats wahrnehmen, darin nicht behindert und wegen ihrer Tätigkeit nicht benachteiligt oder begünstigt werden; dies gilt auch für ihre berufliche Entwicklung.

Diese Bestimmung, deren Zweck die Gewährleistung einer unparteiischen und unabhängigen Wahrnehmung der Aufgaben des Personalrats ist, verwehrt es dem Beurteiler, über die bloße Erwäh-

nung der Personalratstätigkeit des zu Beurteilenden hinaus auf diese Tätigkeiten bezogene Bewertungen in die dienstliche Beurteilung aufzunehmen.

Dies war im Fall der ausgewählten Lehrkraft jedoch erfolgt. Der Schulleiter hat ihre Personalratstätigkeit in der Beurteilung ausdrücklich positiv gewürdigt, indem er auf das Vertrauen hingewiesen hatte, das die ausgewählte Lehrkraft als Vorsitzende des Personalrates im Kollegium genießt, und hatte unmittelbar anschließend ihr Geschick beschrieben, u. a. zwischen Kollegen zu vermitteln. Schon aufgrund dieses Zusammenhangs dränge es sich auf, dass diese Einschätzung maßgeblich an ihre Personalratstätigkeit anknüpft, zumal die Wahrnehmung der Mittlerfunktion eine Kernaufgabe der Mitglieder des Personalrates ist. Im Weiteren habe er die Personalratstätigkeit der ausgewählten Lehrkraft jedenfalls dadurch positiv gewürdigt, dass er diese Tätigkeit als „verantwortungsvoll“ beschrieben und bemerkt habe, die Antragstellerin sei u. a. wegen dieser Tätigkeit für die in Rede stehende Stelle besonders geeignet. Damit, so das OVG, habe er sie entgegen der Rechtsvorschrift begünstigt.

Weiter hielt das OVG fest: „Ein abgelehnter Bewerber, dessen Bewerbungsverfahrensanspruch – wie vorliegend – durch eine fehlerhafte Auswahlentscheidung des Dienstherrn verletzt worden ist, kann eine erneute Entscheidung über seine Bewerbung zumindest dann beanspruchen, wenn deren Erfolgsaussichten bei einer erneuten Auswahl offen sind, seine Auswahl also möglich erscheint. So liegt es hier. Es ist nicht ausgeschlossen, dass die Fehlerhaftigkeit der Beurteilung der ausgewählten Lehrkraft für die getroffene Auswahlentscheidung kausal gewesen ist.“

Eine später abgegebene Erklärung des Schulleiters, das die Beurteilung der ausgewählten Lehrkraft abschließende Gesamturteil „Die Leistungen übertreffen die Anforderungen in besonderem Maße“ resultiere nicht aus ihrer Personalratstätigkeit, rechtfertige keine andere Einschätzung. Sollten die unter Vermeidung des klar aus der Beurteilung ersichtlichen Fehlers zu erstellende (Neu-)Beurteilung der ursprünglich ausgewählten Lehrkraft sowie die Beurteilung der Konkurrentin wiederum gleichlautende Gesamturteile aufweisen, ist der Schulleiter zunächst verpflichtet, die weiteren Inhalte der Beurteilungen daraufhin zu würdigen, ob sich aus ihnen Anhaltspunkte für einen Qualifikationsvorsprung einer Bewerberin gewinnen lassen. Zu welchem Ergebnis eine solche Abwägung führen wird, ist offen.

CHRISTIAN SCHRÄDER



**Patricia Arnold / Kilian / Thillosen / Zimmer, HANDBUCH E-LEARNING – Lehren und Lernen mit digitalen Medien.**

W. Bertelsmann Verlag GmbH, Bielefeld 2013, 3. aktualisierte Auflage. 490 Seiten, eBook inklusive. 49,00 Euro. ISBN 978-3-7639-5182-6

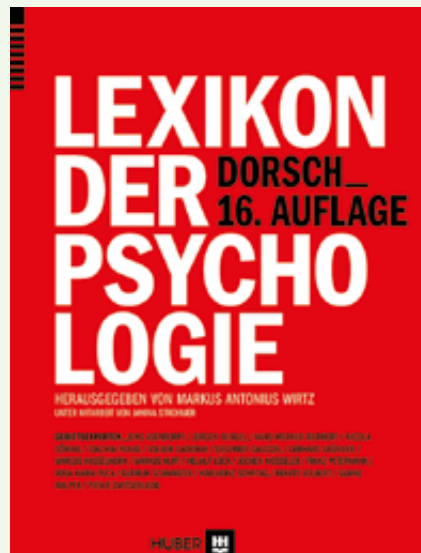
„Mit dem Begriff E-Learning wird ein vielgestaltiges gegenständliches und organisatorisches Arrangement von elektronischen bzw. digitalen Medien zum Lernen, virtuellen Lernräumen und Blended Learning bezeichnet“. Statt E-Learning wird verschiedentlich auch der Begriff E-Teaching oder gar Computer Assisted Teaching (computerunterstütztes Lernen) verwendet. Da insbesondere unter Studierenden die Nutzung von Computer und Internet weit verbreitet und im studentischen Alltag verankert ist, wird in diesem Buch die Nutzung von E-Learning-Arrangements exemplarisch diskutiert. Knapp drei Viertel aller Studierenden sind täglich bis zu drei Stunden und fast ein Viertel vier bis sechs Stunden täglich im Internet virtuell unterwegs. Offenbar wird das Internet von den jungen Menschen vorzugsweise für kommunikative Interaktionen, Partizipation und für geplante Prozesse genutzt. Das Angebot und die Nutzung virtueller Vorlesungen, Seminare und Tutorien mit und ohne Telekooperation scheinen auf niedrigem Niveau zu stagnieren, während die in wachsendem Maße angebotenen Selbst-Test-Möglichkeiten und digitalisierte Übungsumgebungen häufiger angeboten und von Studierenden genutzt werden. Dabei ermöglicht die Infrastruktur computergestützter Prüfungen die nach Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge erforderlich gewordenen permanenten Leistungsmessungen.

Von E-Learning betroffene Arbeitsfelder werden in diesem Buch mit vielfältigen Themen angesprochen. Dazu gehört beispielsweise die Frage, welche Anforderungen an digitale Medieninhalte zu stellen sind. Für die Aufgabenorientierung beim virtuellen Lehren und Lernen sind nicht Hightech-Multimedia-Einheiten entscheidend. Die Bildungsmedien müssen vielmehr für die Bearbeitung der Lernaufgaben in Bezug auf Ziele, Inhalte, Methoden und zu erwartende Ergebnisse angemessen und ergonomisch benutzerfreundlich entwickelt sein. Insbesondere weil digitale Medien immer wieder neu vereinbart werden und sich inhaltlich immer wieder auf unterscheidende Lernaufgaben kaprizieren müssen, sind ihre Brauchbarkeit in virtuellen Lernarrangements von ihrer leichten Aktualisierbarkeit und Erlernbarkeit abhängig. Bei der mediendidaktischen Professionalisierung der Lehrenden geht es – so die Autoren – nicht nur um den Erwerb von Medienkompetenzen, sondern auch um die Veränderung ihrer primären Lernhandlungen. Die notwendigen Veränderungen im Lehren sind „am schwierigsten zu erreichen, weil sie im Grunde einen gravierenden Bruch mit den jahrhundertalten Traditionen vorbildlicher Lehre bedeuten“.

**Markus Antonius Wirtz (Hrsg.), DORSCH LEXIKON DER PSYCHOLOGIE.**

Verlag Hans Huber, Bern 2013, 16. überarbeitete Auflage. 1984 Seiten, auch online. 69,95 Euro. ISBN 978-3-456-85234-8

Das vorliegende Wörterbuch will – so nach einem Zitat des Herausgebers in seinem neuerlichen Vorwort – für das Fachgebiet eine erste Orientierung sein. Nach Meinung des Rezensenten geht das Lexikon mit dieser 16. Auflage hinsichtlich Umfang, angestrebter Aktualität, Differenziertheit und Nützlichkeit weit über die ursprüngliche Zielsetzung hinaus. Welche Entwicklung die wissenschaftliche Disziplin Psychologie seit über 60 Jahren genommen hat, war damals nicht annähernd vorherzusehen. Innerhalb der Teilgebiete hat sich das Spektrum der praxis- und theorieorientierten Forschungsinhalte der Psychologie weiter entwickelt und differenziert. Insofern ist nachvollziehbar, dass mit dieser neuen Auflage das ursprüngliche „Psychologische Wörterbuch“ in „Lexikon der Psychologie“ umgewidmet wurde. Dabei wurden viele Beiträge aus der alten Auflage übernommen und von Autoren bei Bedarf aktualisiert. In einem Vorab werden 19 sogenannte Gebietsexperten gelistet, denen 500 Fachautoren zugearbeitet haben.



Wirtschaftspädagogen werden sich bei den insgesamt 13.000 Stichwörtern vermutlich für Fachgebiete wie „Arbeits- und Organisationspsychologie“ (Prof. KARLHEINZ SONNTAG), „Forschungsmethoden, Statistik, Evaluation“ (Prof. NICOLA DÖRING), „Medienpsychologie“ (Prof. MARKUS HUFF) und „Pädagogische Psychologie“ (Prof. MARCUS HASSELHORN) besonders interessieren. Erwähnenswert ist, dass zu diesem Lexikon eine umfangliche Bibliografie von insgesamt 217 Druckseiten zählt.

Und mit dieser neuen 16. Auflage erscheint das Lexikon mit einem Portal im Internet. Mit dem Kauf der gedruckten Version erwirbt man mit ei-

ner eingedruckten persönlichen PIN für zwei Jahre einen Zugang zur digitalen Version und man profitiert online gleichsam von eventuellen Aktualisierungen und Erweiterungen des Lexikons.

**Anke Fuchs-Dorn, DEN SCHULABSCHLUSS SCHAFFEN – Erfolgsbedingungen einer schulischen Fördermaßnahme.**

Springer VS Fachmedien, Wiesbaden 2013, 304 Seiten. 39,95 Euro. ISBN 978-3-531-19519-3

Eine Untersuchung über schulische Abschlussproblematiken ist bedeutungsvoll, wenn man bedenkt, dass im deutschen Bildungssystem etwa acht Prozent der Schülerinnen und Schüler ohne einen formalen Hauptschulabschluss verlassen. Das vorliegende Buch beantwortet Fragen, inwiefern gefährdete Schülerinnen und Schüler dennoch einen Hauptschulabschluss erlangen können. Die Autorin erarbeitet Hypothesen bzw. Bezüge zur Bedeutung von Unterricht, sozialpädagogischer Unterstützung und für Praktika in den Betrieben. Dabei ermöglichen Leitfrageninterviews empirisch gestützte Einsichten zum Stellenwert von Lehrer-Schüler-Interaktionen und subjektiver Wahrnehmungen durch Schülerinnen und Schüler. Es konnten neue Erkenntnisse zu Erfolgsbedingungen besonderer schulischer Fördermaßnahmen, Untersuchungsrahmen, Theoretische Bezüge, das Forschungsdesign und Fallporträts gewonnen werden.

Nach QUENZEL/HURRELMANN hat sich in den vergangenen Jahren das Risiko für die Jugendlichen ohne Schulabschluss erhöht, für einen eigenen Lebensunterhalt sorgen zu können. Um der Herausforderung zu begegnen, hat die Bildungspolitik in den Bundesbehörden BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) und BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) Fördermaßnahmen entwickelt. Den jungen Menschen mit Risikobiografien sollen gezielt Unterstützungen auf dem Weg zum Hauptschulabschluss und beim Übergang in den Beruf gewährt werden. Insofern wurden in verschiedenen Bundesländern Fördermaßnahmen initiiert, die sich allerdings deutlich voneinander unterscheiden und viele Fragen aufwerfen: Handelt es sich um Bildungsangebote ab der fünften Klasse oder gegen Ende der Sekundarschulzeit? Welche Institutionen bieten Fördermaßnahmen an? Werden die Maßnahmen an der Schule oder an außerschulischen Orten wie der Jugendhilfe angeboten? Handelt es sich um rein schulisch ausgerichtete Angebote oder werden Kooperationspartner wie Betriebe und Sozialpädagogen herangezogen? Der Föderalismus lässt grüßen.

„In der vorliegenden Studie werden Ebenen wie Institution, Subjekt und Interaktionen näher betrachtet. „Um Hypothesen über die Erfolgsbedingungen empirisch herauszuarbeiten, folgt diese Studie dem qualitativen Forschungsparadigma.“

**Joachim Detjen, REDEN KÖNNEN IN DER DEMOKRATIE – Studien- und Übungsbuch zur politischen Rhetorik, Grundlagen rhetorischer Kommunikation.**

Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts, 2 Bände, 208/160 Seiten. 32,00 Euro. ISBN 978-3-89974878-9 und 978-3-89974879-6

In einem Vorab nennt der Autor die Absicht, mit diesem zweibändigen Werk einen eventuellen Mangel sprachlichen Handelns abzuheben und mit den Grundlagen rhetorischer Kommunikation die Redefähigkeit zu verbessern. Dazu leisten die Bücher überaus hilfreiche Beiträge, die nicht nur auf eine Engführung in Richtung auf politische Arbeitsfelder geeignet sind. Die insgesamt zwölf Kapitel weisen einheitlich Sachinformationen, Übungen und Hintergrundwissen auf. Letzteres ermöglicht jeweils ein vertieftes Verständnis des thematisierten Sachverhaltes.



Der erste Band macht mit den Grundlagen rhetorischer Kommunikation vertraut. Dazu gehören der Umgang mit Lampenfieber, das anregende und abwechslungsreiche Sprechen, die Beachtung der Körpersprache, der Einsatz rhetorischer Mittel, der argumentative Aufbau sowie die Strukturierung der Rede. Band zwei setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Gegenstand des ersten Teils sind die diversen politischen Redeanlässe. Sie sind in ihren rhetorischen Anforderungen sehr unterschiedlich und sie verlangen von demjenigen, der sich als Aktiv- oder Interventionsbürger auf die Politik einlassen will, die Fähigkeit, den Redeanlass zutreffend zu identifizieren und sich gemäß den damit verbundenen Erwartungen kommunikativ zu verhalten. Der zweite Teil des Bandes befasst sich mit politischen Diskussionen. Der Leser erhält

ein Rüstzeug an Argumentationstechniken, das helfen soll, kontrovers bestimmte Gesprächssituationen zu bewältigen. Dazu gehört allerdings auch die Debattentechnik, die auf die Vernichtung des (politischen) Gegners gerichtet ist. In diesem Band wird Gelegenheit gegeben, aus der Perspektive von Bürgern wie auch von Politikern Wortbeiträge und kurze Reden zu politischen Themen zu entwerfen und probeweise zu halten.

**Peter-J. Alexander, JAPAN IM JAHR DES DRACHEN – Das Jahr nach Fukushima in 12 Monatskapiteln.**

Isensee Verlag, Oldenburg 2013, 130 Seiten. 9,80 Euro. ISBN 978-3-89995-989-5

Wenn von Globalisierung gesprochen und geschrieben wird, so ist damit die Offenheit von Grenzen gemeint und dass sich Mensch darüber hinweg weltweit bewegen. Dazu gehört auch der ferne Osten mit Ländern wie beispielsweise China und Japan, die bedeutende Handelspartner der Bundesrepublik darstellen. Zu den Besonderheiten der Beziehungen zu diesen Ländern gehört, dass sich beispielsweise viele Japaner in Deutschland aufhalten, während weniger Deutsche in Japan domicilieren, auch wenn zwei Drittel aller japanischen Autoimporte von BMW, Mercedes, Volkswagen und Co. bestritten werden.

Zu den in Japan lebenden Deutschen zählt der vermutlich einzige praktizierende Wirtschaftspädagoge Dipl.-Hdl. Dipl.-Kfm. DR. ALEXANDER, der als stellvertretender Schulleiter in Japan auch die Fachoberschule an der Deutschen Schule in Tokyo Yokohama leitet. Aus seiner Feder stammt das genannte Buch, das uns in gedruckter Form die Faszination des fernöstlichen Landes übermittelt. Anhand eines monatlichen Zeitablaufs werden für 2014 die kalendarischen Begebenheiten des sogenannten Drachenjahres vorgestellt. Das Ganze ist eingebettet in das deutsch-japanische Umfeld des Autors und seiner Familie.

Kollege ALEXANDER hat das Erdbeben, den Atomalarm vom 11. März 2011 und die Schäden in Fukushima aus der Augenzeugerperspektive aufgegriffen und kommentiert. Immerhin „gibt es landauf, landab rund 400 Beben pro Tag, selbst wenn von ihnen nur drei spürbar sind“. Wie beschrieben, wurde das Schulhaus seinerzeit evakuiert. Dabei zahlten sich die in Japan notwendigen und regelmäßig eingeübten Katastrophenschutzübungen aus, wozu für die Schülerinnen und Schüler Helme und Überlebensrucksäcke gehören. In den Märztagen waren Straßen gesperrt, die Ampelanlagen stillgelegt. Es bestand Verkehrschaos und nichts ging mehr. Einige Japaner blieben in der Schule aus Furcht, ihr Haus könnte einstürzen. „Man zeigt nicht seine wahren Gefühle, man gibt sich gelassen, man hat Contenance, man hat das, was wir in

Deutschland bei den Japanern vor allem während der Fukushima-Krise Wert schätzten“.

Zu den interessanten Ereignissen des 12-monatigen Drachenjahres beschreibt der Autor die weltweit anerkannte Abitur- und Fachoberschulprüfung nach deutschem Standard und in Anwesenheit des Prüfungsvorsitzenden der Deutschen Kultusministerkonferenz. Dazu gehörte eine respektable Abschlussfeier. Gefeierte wurde in der DSTY (Deutschen Schule Tokyo Yokohama) auch das Oktoberfest: Alpenhörner ertönten, eine japanische Kapelle jodelte bayrische Volksmusik, ein Bierfass wurde angestochen. Vorstand und Schulleiter eröffneten das Fest und 5.000 Menschen tummelten sich auf dem Schulgelände. Alle waren im gleichen Boot – Schüler, Eltern, Lehrer und Verwaltung. Im Dezember werden Oktoberfeste von den deutschen Weihnachts- und Christkindlesmärkten abgelöst.

**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:

[http://bit.ly/heraeus\\_gespräche](http://bit.ly/heraeus_gespräche)

Die Schulleitung ist mitunter in schwierigen Gesprächssituationen mit Lehrern, Eltern und Schülern. Um entsprechende Situationen besser meistern zu können, sollte man sich darauf vorbereiten, wie sie beispielsweise von der Heraeus Bildungsstiftung angeboten werden. (Die derzeit vorgesehenen Termine sind ausgebucht, wobei sich die Kosten für die zweitägigen Seminare jeweils auf 60 Euro inklusive Übernachtungen belaufen. Vormerkungen für weitere Termine sind möglich.)



**Dr. h.c. Rudolf Hambusch**