

Prof. Hanns-Fred Rathenow

Technische Universität Berlin
Fakultät I Geisteswissenschaften

Institut für Praxisforschung
Solothurn



Als beratendes Mitglied des Instituts für Praxisforschung hat Hanns-Fred Rathenow auf dem Hintergrund seiner langjährigen wissenschaftlichen Tätigkeit und der konkreten Wahrnehmung eines Schulprojektes in Stuttgart dieses Grundlagenpapier verfasst. Das Institut ist mit der wissenschaftlichen Begleitung an diesem Projekt beteiligt. In diesem neuen Schulprojekt („Emil Molt Schule“) soll in der 10. Klasse eine Schülerfirma integriert werden. Darüber hinaus sollen allen Klassen das duale Lernen (Schule und Arbeiten in Betrieben) und das Lebenslernen (Stöckli 2011) zugrunde gelegt werden. Dies von Beginn an in eine größere bildungspolitische und globale Dimension zu stellen ist das Anliegen von Rathenow und seinem Beitrag.

Thomas Stöckli, Institutsleitung

Emil–Molt–Kolleg: Eckpunkte ökonomisch–politischer Bildung¹

Das Berufskolleg ist eine der biographisch letzten schulischen Möglichkeiten, den dort lernenden jungen Menschen qualifizierte ökonomisch–politisch Grundbildung handlungsorientiert und lebensnah zu vermitteln. Die Kollegiat/inn/en sind in der Lage, vor allem über die Schülerfirma und das Konzept des Lebenslernens (Stöckli 2011), fachspezifische Kompetenzen und methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten mit der Bereitschaft zu verbinden, sich gesellschaftlich–politisch zu engagieren. Dies gelingt in der Synthese zwischen Intellektuell–kognitiven und handwerklich–praktischen Bildungsprozessen gemeinsam mit einer anspruchsvollen kulturellen, musisch–ästhetischen und künstlerisch–kreativen Bildung.

¹ Der Text gibt erste curriculare Überlegungen für das zu gründende Emil-Molt-Kolleg in Stuttgart wieder, die im Kontext meiner Kooperation mit dem Institut für Praxisforschung entstanden sind. Für Kommentare zu diesem Beitrag bin ich dankbar: rathenow@tu-berlin.de.

Für kritische Anmerkungen bin ich meinem Kollegen Uwe Richter, Berlin, verbunden. Bearbeitungsstand März 2014.

1 Systemische Risiken² – Rahmenbedingungen für die ökonomisch-politische Bildung

Politisch geduldete strukturelle Gewalt zwischen Nord und Süd und menschengemachter Klimawandel werden zu millionenfachen Migrationsbewegungen führen

Die ökologische Übernutzung des Planeten Erde und die sozialen Disparitäten in und zwischen den Gesellschaften, insbesondere zwischen Nord und Süd scheinen unaufhaltsam. 20 % der Weltbevölkerung nutzen 80 % der Ressourcen auf eine Art und Weise, die die Grenzen des Wachstums längst erreicht hat und den Fortbestand des Planeten gefährdet. Ebenso rasch wächst die Kluft zwischen Armen und Reichen sowohl innerhalb einzelner Länder als auch weltweit. Große Teile der Weltbevölkerung sind von einer menschenwürdigen Entwicklung ausgeschlossen, eine Milliarde Menschen hungern, mehr als die Hälfte der Menschheit gilt als arm. Für Jean Ziegler, den ersten UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Nahrung, ist Hunger als Folge von Nahrungsmittelspekulation strukturelle Gewalt, wie sie schon Johan Galtung seit Anfang der 1970er-Jahre beschrieben hatte³. Millionenfache Migrationsbewegungen sind nicht nur aus ethnischen Konflikten heraus motiviert, sondern sind angesichts von (Massen)Arbeitslosigkeit wirtschaftlich bedingt. In den nächsten Jahrzehnten werden vor allem anthropogene klimageographische Faktoren zu wirtschaftlicher Armut und gesellschaftlicher Deprivation vor allem in der so genannten Dritten Welt beitragen. Was die globale Reichtumsverteilung angeht, so finden wir inzwischen ähnliche Konzentrationstendenzen auch in der Gesellschaft der Bundesrepublik, wie sie kürzlich der Armutsbericht der Bundesregierung eindrucksvoll bestätigt hat: Die Schere zwischen Arm und Reich, zwischen denen, die besitzen, und denen, die wenig oder nichts haben, vergrößert sich ständig⁴. Bei der Bewältigung dieser Dilemmata stößt die gegenwärtige Wirtschaftsweise an ihre Grenzen bzw. verschärft ihre problematischen Auswirkungen weiter.

² Vgl. Stiftung Entwicklung und Frieden (2012), S. 223 ff.

³ Jean Ziegler in einem Interview mit Adelbert Reif (2013): „Hungerkatastrophen sind kein Schicksal“. In: Die Drei. Jg. 83, Februar, S. 54

⁴ Vgl. auch den Wochenbericht 9/2014 des Instituts für Wirtschaftsforschung über „Anhaltend hohe Vermögensungleichheit in Deutschland“

[http://www.diw.de/de/diw_01.c.100404.de/publikationen_veranstaltungen/publikationen/wochenbericht/wochenbericht.html] [Zugriff 6.3.2014]

Die immer offenkundigere egoistische Vernutzung der ökologischen Lebensgrundlagen in der Post-Wachstumsgesellschaft gefährdet die Commons, die gemeinschaftlich organisierte Nutzung von Gemeingütern und Ressourcen weltweit und verlangt nach alternativen Lebensentwürfen.

Immer deutlicher wird, dass eine zukunftsfähige Entwicklung hin zu einer positiven Veränderung nur durch einen tiefgreifenden Wandel der wirtschaftlich-politischen Beziehungen zwischen den Industriestaaten und den Staaten der so genannten Dritten Welt und der Schwellenländer einerseits, und gleichermaßen nur durch einen Wandel im derzeitigen ressourcenintensiven Lebensstil und der Mentalität vor allem der Bewohner der Industriestaaten möglich ist. Dazu trägt nicht zuletzt auch der Lebensstil von Eliten aus Politik, Wissenschaft und Gesellschaft bei, der trotz (oder wegen?) seiner Ressourcenverschwendung hohe soziale Attraktivität genießt.

Gegenwärtig stehen wir angesichts der immer noch nicht überwundenen Finanzkrise als einer der Folgen der Globalisierung vor einem Paradigmenwechsel, der unter anderem durch die Schlagwörter einer Post-Wachstumsgesellschaft und der Forderung nach solidarischer Ökonomie/Gemeinwohlökonomie⁵ gekennzeichnet ist. Vielerorts entwickeln Bürgerinnen und Bürger die Überzeugung, dass es notwendig sei, Alternativen zu überflussgesellschaftlichen Tendenzen zu entwickeln. Zum Mantra von Politikern und Politikerinnen westlicher Industriestaaten (insbesondere in Wahlkämpfen) gehört es hingegen, ihren Wählern zu erläutern, dass ausschließlich ökonomisches Wachstum zur Sicherung von Arbeitsplätzen in den jeweiligen Gesellschaften und damit zu Wohlstand und Glück⁶ führe. Nur Wachstum sichere die Grundlage persönlichen und gesellschaftlichen Erfolgs. Dabei wird nicht bedacht, dass jede Steigerung des Bruttoinlandsprodukts tiefe ökologische Spuren hinterlässt.

⁵ Vgl. dazu vor allem: Felber, Christian (2012): Die Gemeinwohl-Ökonomie. Eine demokratische Alternative wächst. Wien.

⁶ Vgl. die Situation im kleinen Königreich Bhutan (700.000 Einw.), in dem Glück durch den *Gross National Happiness-Index (GNH)* gemessen wird. (http://www.energieverbraucher.de/de/Glueck__3065/)

2 Pädagogische Konsequenzen

Schülerinnen und Schüler werden heute im Laufe ihrer Biografien in dieses System wie selbstverständlich hinein sozialisiert⁷. Sie übernehmen in aller Regel meist ungebrochen diejenigen Konsummuster, die ihnen in ihrer sozialen Umgebung vorgelebt werden. Zu den aktuellen Herausforderungen gehört es daher, Wege zu finden, wie „the pursuit of happiness“, dieses Streben nach Glück, erreicht werden kann, ohne die fundamentalen Voraussetzungen für das Leben auf diesem Planeten zu zerstören. Die Auseinandersetzung mit dem Wachstumscredo⁸ gehört damit selbstverständlich auch in Überlegungen zur Curriculumkonstruktion ökonomisch-politischer Bildung. Hier sind Alternativen angesprochen, die sich auf reduzierten Konsum, die Nachnutzung, Reparatur und Wiederverwendung privater Güter (reuse, repair, repurpose, upcycle and recycle materials) neben der inzwischen fast schon selbstverständlichen Gewohnheit zum Recycling beziehen. In diesen Diskussionsstrang gehört beispielsweise auch die Forderung nach Veränderung der Ernährungsgewohnheiten in Richtung auf vegetarische und vegane Ernährung⁹. Für Schülerfirmen könnten regionale Wirtschaftskreisläufe eine Möglichkeit dafür darstellen, was in einigen europäischen Ländern unter „Décroissance“ oder „Degrowth“ verstanden wird, der Kampf gegen bzw. die Vermeidung von Wachstum um jeden Preis, das unkontrolliert dem Selbstlauf überlassen wird und das auf diese Weise mit dem Ziel der Nachhaltigkeit konkurriert, selbst wenn es als „grünes Wachstum“ erscheint.

Schule muss Wegbereiterin für gesellschaftliche Transformation oder für die Befreiung vom Überfluss im Sinne des „gut leben, statt viel haben“ sein.

Optimistisch mag in dieser Situation stimmen, dass sich soziale Bewegungen für neue ökonomische Paradigmen entwickelt haben, die sich um Alternati-

⁷ Ein Beispiel aus den frühen 1980er-Jahren mag das erläutern. Je nachdem, ob Jugendliche das Geier Sturzflug Lied der Neuen Deutschen Welle „Ja, dann wird wieder in die Hände gespuckt, wir steigern das Bruttosozialprodukt“ in ihrer versteckten Ironie erkennen oder es wörtlich nehmen, mag es zu den vorhandenen Sozialisationsbedingungen beitragen.

⁸ Vgl. dazu Jackson, Tim (2011): Wohlstand ohne Wachstum. Leben und Wirtschaften in einer endlichen Welt. München.

⁹ Wie ungleich hier die Gewichte verteilt sind, macht beispielsweise die gekonnte Marketingstrategie des deutschen Bauernverbands mit der 40seitigen Hochglanzbroschüre „Meat-Magazin“ deutlich, die im Januar 2014 an den Kleiderhaken von ICE-Zügen hing. Die Stichwörter/Artikelüberschriften auf dem Außentitel: „Fleisch gehört dazu“, „Schwein haben, jeden Tag“, „Steak ABC. Welches Stück soll es denn sein?“

ven im Blick auf das Überleben der Menschheit in einer gerechteren Welt bemühen.

An dieser Stelle sollte handlungsorientierter ökonomisch-politischer Unterricht anknüpfen und dazu führen, dass Lehrende und Lernende gemeinsam Wege finden, wie sich ein persönlicher Lebensstil im Sinne von „gut leben, statt viel haben“ und damit ein alternativer „Habitus“ (Bourdieu) realisieren ließe¹⁰. Hier ist natürlich die Authentizität und Vorbildwirkung der Lehrkräfte gefragt, die mit ihren Schülerinnen und Schülern „in einem Boot“ sitzen. Wohlstand nicht nur als Zustand materieller Bedürfnisbefriedigung, sondern als Zeit-Wohlstand, Beziehungswohlstand, als Zustand der Freiheit von Verschwendung oder als „*Befreiung vom Überfluss*“ (Paech 2012) zu realisieren, ist mehr als nur ein kognitives Lernziel, sondern betrifft zentral eines der Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Gestaltungskompetenz (Vgl. de Haan u.a. 2009).

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen oder Befähigung „zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte“¹¹

Basierend auf dem *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung*, der im Jahre 2007 von der KMK veröffentlicht worden ist¹², haben sich in der Bundesrepublik zwei unterschiedliche, sich teilweise überschneidende Strömungen entwickelt, die in geeigneter Form auch im Emil-Molt-Kolleg realisiert werden sollten:

- die Konzeption des globalen Lernens¹³,
- die Konzeption der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

¹⁰ Hier spielen Überlegungen hinein, Wohlstand und Glück nicht nur über das Bruttoinlandsprodukt (BIP) zu messen. Über den kürzlich auch auf Deutsch zur Verfügung gestellten „Better Life Index“ der OECD (<http://www.oecdbetterlifeindex.org/de/countries/germany-de/>) lassen sich Alternativen zur konventionellen Messgröße BIP ermitteln. Dazu beitragen können Überlegungen, die an einer Heidelberger Schule zum „Unterrichtsfach Glück“ (<http://www.schulfachglueck.de/index.php>) entwickelt worden sind.

¹¹ So in zahlreichen Verlautbarungen der Länder-Kultusministerien. Etwa: www.politische-bildung-brandenburg.de/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung

¹² Vergleiche dazu: <http://www.epiz.de/globales-lernen/bildungsplaene/> [13.11.2013] (enthält sowohl die Kurzfassung als auch Langfassung des Orientierungsrahmens).

¹³ Vgl. u.a. Selby/Rathenow (2003), S. 7-38.

In der Konzeption der BNE findet sich als eines der zentralen Ziele die Entwicklung von Gestaltungskompetenz, die sich als richtungweisender Ansatz demokratiepädagogischer Arbeit¹⁴ gemäß dem Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen & leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsforschung und Forschungsentwicklung entwickelt hat. In beiden Konzeptionen – Globales Lernen und BNE – geht es methodisch darum, demokratiepädagogische Elemente fächerübergreifend zu etablieren und die traditionelle Rolle der Lehrkraft aufzubrechen (Peer Learning, Lernen durch Lehren, Lehrkraft als Moderator und facilitator der Lernprozesse etc.), um damit auch die Lernenden als „Gestalter am sozialen Ganzen“ (Joseph Beuys) zu sehen.

Demokratiepädagogik ist auch als Antwort auf Gewalt, Rechtsextremismus, Rassismus und Politik(er)verdrossenheit zu verstehen.

Der Ansatz des Demokratielernens, der über die immer noch vorherrschende klassische Idee der Institutionenkunde („Staatskunde“) hinausreicht, hat zu weitreichenden Veränderungen der Praxis politischer Bildung in deutschen Schulen geführt. So beabsichtigt dieses demokratiepädagogische Programm,

„durch die Demokratisierung von Unterricht und Schulleben die Bereitschaft junger Menschen zur aktiven Mitwirkung an der Zivilgesellschaft [zu] fördern. Es ist auch eine Antwort auf Gewalt, Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen und auf die seit Jahren zunehmende Politik(er)-verdrossenheit und Politikdistanz.“¹⁵

Zum Wesen des interkulturellen Kollegs gehört die Realisierung des Prinzips der Inklusion auf allen Ebenen – sowohl der Inklusion Jugendlicher mit unterschiedlichem sozio-ökonomischem und ethnischem Hintergrund als auch der Inklusion von Menschen mit Behinderungen im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention, die die Bundesrepublik im Februar 2009 ratifiziert hat. In diesem Sinne sind die Ziele der Demokratiepädagogik nahezu deckungsgleich mit dem, was das geplante Kolleg neben dem Dualen Lernen in Bezug auf Inklusion und Interkulturalität trägt.

Die hier genannten Gesichtspunkte, die unmittelbar aufeinander bezogen sind, enthalten jeweils auch Aspekte einer wie auch immer strukturierten Wirtschafts- und Sozialkunde im Sinne des Fachunterrichts. Vor allem aber

¹⁴ <http://blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik.html> [13.11.2013]

¹⁵ Siehe FN 14.

gehört die ökonomisch-politische Bildung, verstanden als Unterrichtsprinzip, zu den Grundlagen der Schulkonzeption, selbst wenn sie zunächst nicht explizit sichtbar wird. In einer für das Kolleg charakteristischen Lernform, der in aller Regel basisdemokratisch organisierten Schülerfirma, zeigt sich das Element der Demokratiepädagogik in besonderem Maße.

3 Ziele, Kompetenzen, Inhalte und Handlungsmöglichkeiten einer ökonomisch-politischen Bildung

Kompetenzorientierte Curricula ersetzen die Entwicklung und Realisierung von Zielen ökonomisch-politischen Unterrichts nicht.

Beziehen sich Kompetenzen (unterschieden nach Sach- bzw. Fachkompetenz, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) in pragmatischer Perspektive auf die Konzeptionierung von Lehrplänen, Curricula und nachfolgend auf die Planung von Unterricht, so ist dennoch die Formulierung von Zielen keineswegs überflüssig geworden. Selbstverständlich sind es Zielvorstellungen, die etwa das Schulgesetz des Landes Baden-Württembergs in § 1 im Bildungs- und Erziehungsauftrag formuliert. In ihnen geht es darum, die Schülerinnen und Schüler „auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorzubereiten und die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln“, eine Zielvorstellung, die sich in den Plänen nahezu aller Bundesländer wiederfindet. Notwendiger Bestandteil jeder Arbeit an Curricula bleibt daher immer auch die Auseinandersetzung mit (übergeordneten) Intentionen ökonomisch-politischen Unterrichts.

In der Phase nach der Pubertät entwickeln Schülerinnen und Schüler auch die Fähigkeit, vor allem die Bereitschaft, zu Aktivitäten im Blick auf das Gemeinwesen, eine Annahme, die u.a. durch die Ergebnisse der 16. Shell Studie bestätigt wird, nach der zwei Drittel der befragten Jugendlichen zum Ausdruck bringen, es lohne sich, „wenn man sich um einen anderen Menschen kümmert.“ (Jugend 2010, S. 214) Sie erwerben – keineswegs nur durch Schule und Unterricht, sondern durch außerschulische informelle Lernprozesse – zunehmend auch Handlungskompetenzen, sich im Sinne von “tua res agitur“ in diejenigen Angelegenheiten einzumischen, die sie selbst und ihre direkte und weiter entfernte (soziale) Umgebung betreffen. Auch an dieser Stelle steht

das Kolleg vor Herausforderungen. So haben Lange u.a. Mitte 2013 eine umfangreiche empirische Studie über „Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen“¹⁶ vorgelegt, die eindeutig die positive Korrelation zwischen regelmäßigem und professionell erteiltem politischen Unterricht und der Bereitschaft zu politischer Partizipation sowie der Ausübung des Wahlrechts belegt und dabei den Handlungsbedarf insbesondere bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen betont. Demokratiepädagogik, in Verbindung mit dem von Thomas Stöckli entwickelten Ansatz des LebensLernens¹⁷, verdient dabei besondere Aufmerksamkeit. Die Fähigkeit, das eigene Leben – gemeinsam mit anderen – verantwortlich zu gestalten, verdient ihre Ergänzung durch die zahlreicher werdenden Ansätze des von der nordamerikanischen Projektpädagogik¹⁸ beeinflussten Konzepts des „Service Learning“. Dahinter steht die Aufforderung des ehemaligen US-amerikanischen Präsidenten John F. Kennedy an jeden Einzelnen, nicht danach zu fragen, was der Staat oder das Gemeinwesen für ihn oder sie tun könne, sondern zu überlegen, was man selbst für die Gemeinschaft einzubringen in der Lage ist. In diesem Zusammenhang formulierte vor mehr als 100 Jahren Rudolf Steiner 1906 sein Soziales Hauptgesetz, das sich wesentlich auf die dritte Forderung der französischen Revolution, die nach „fraternité“, d.h. nach Brüderlichkeit bzw. Geschwisterlichkeit im Wirtschaftsleben, bezieht:

„Das Heil einer Gesamtheit von zusammenarbeitenden Menschen ist umso größer, je weniger der einzelne die Erträgnisse seiner Leistungen für sich beansprucht, d.h., je mehr er von diesen Erträgnissen an seine Mitarbeiter abgibt, und je mehr seine eigenen Bedürfnisse nicht aus seinen Leistungen, sondern aus den Leistungen der anderen befriedigt werden.“¹⁹

Alternativen zu dem zu entwickeln und zu suchen, was Theodor Fontane vor mehr als 100 Jahren die „Geldsackgesinnung“²⁰ nannte, sollte zu den Herausforderungen für die ökonomisch-politische Bildung zählen, ein Ansinnen,

¹⁶ Lange, Dirk u.a. (2013): Politikunterricht im Fokus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen. Empirische Studie. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. (<http://library.fes.de/pdf-files/dialog/10161.pdf> [10.11.2013])

¹⁷ Stöckli, Thomas (2011): Lebenslernen: Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher. Berlin: Universitätsverlag der TUB.

¹⁸ Es würde zu weit führen, auf die von Michael Knoll sehr detailliert aufgearbeitete Entwicklung des Projektgedankens hier einzugehen. Auf seine inzwischen erschienene Arbeit sei verwiesen: Knoll, Michael (2011): Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

¹⁹ Zitiert (auch als handschriftliches Faksimile Steiners; Unterstreichung von Rudolf Steiner) bei Peter Selg (2007): Die Arbeit des Einzelnen und der Geist der Gemeinschaft. Rudolf Steiner und das Soziale Hauptgesetz. Dornach, S. 60.

²⁰ So in seiner gesellschaftskritischen Studie „Frau Jenny Treibel“ (S. 199 in der Ausgabe des Aufbau Verlags, Berlin [DDR], 1967)

das in den staatlichen Rahmenplänen weitgehend fehlt.

Der „Beutelsbacher Konsens“ (1976) zählt noch immer zu den Fixpunkten der Debatte um Ziele, Inhalte und Methoden politisch-gesellschaftlichen Unterrichts.

Er enthält im Wesentlichen drei Forderungen:

- das Überwältigungsverbot,
- das Kontroversitätsgebot,
- die Orientierung an den Interessen der Schülerinnen und Schüler:

Die Forderung, Lernende in die Lage zu versetzen, die sie umgebende politische Situation gemäß ihrer eigenen Interessenlage zu beeinflussen, hat in den Jahrzehnten nach Beutelsbach insofern eine Relativierung erfahren, als auch die Orientierung an den Interessen anderer am politischen Dialog Beteiligter gefordert wurde (Vgl. Reinhardt 2005). Dabei sollten die oben genannten Ideen, ob und wie nämlich die Bedürfnisse anderer Menschen – lokal bis global – wahrgenommen werden, berücksichtigt werden.

Der Lernort Schülerfirma versteht sich als ein Eckstein ökonomisch-politischer Bildungsarbeit mit dem Ziel gemeinwohlorientierter Nachhaltigkeit.

Wenn heute „die Entwicklung von unternehmerischen Persönlichkeiten, die zu innovativen Unternehmensgründungen und Mitunternehmertum befähigt werden“²¹, und die erfolgreiche „Teilnahme am [derzeitigen] Wirtschaftsleben“ gefordert wird, so muss dem ein Verständnis von Arbeit und arbeiten-dem Lernen vorausgegangen sein, das den von dem Oldenburger Ökonomen Niko Paech vorgeschlagenen Schritten zur Postwachstumsökonomie verpflichtet ist.

²¹ König, Hannes u.a.(2013): Die Schülerfirma. Didaktischer Leitfaden zur Existenzgründung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 13.

Paech (2012) setzt u.a. auf:

1. Suffizienz

veranschaulicht durch die Schlagwörter der Reduktion überbordender Lebensstile (vgl. Binswanger, Schuhmacher) oder ein „Zurück zum menschlichen Maß“. Reduktion, Überschaubarkeit und Entschleunigung, „small is beautiful“ (Schumacher), Genügsamkeit sind die Stichwörter, die mit Suffizienz einhergehen. Suffizienz ist für Paech die Kunst der Mäßigung und in der Situation des derzeitigen Konsumterrors kein Verzicht, sondern Selbstschutz.

2. Subsistenz

begriffen als Strategie der Selbstversorgung, der selbstständigen Deckung des Eigenbedarfs, der Förderung regionaler Wirtschaftskreisläufe und der „Reaktivierung von Kompetenzen, manuell und kraft eigener Fertigkeiten Bedürfnisse jenseits kommerzieller Märkte zu befriedigen; vor allem handwerkliche Tätigkeiten“ (Paech 2011, 38). Scheinbar utopisch klingende soziale Entwicklungen wie Tauschringe, Verschenkmärkte, Umsonstkaufhäuser, gemeinschaftliche Nutzung von Geräten und Nachbarschaftshilfe, Urban Gardening und Gemeinschaftsgärten oder Erzeuger-Verbraucher-Gemeinschaften gehören dazu, die Distanz zwischen Produktion und Konsum zu verringern und das Allmendebewusstsein sowie die Orientierung am Gemeinwohl zu fördern.

3. Regionalökonomie

der Lernort Schülerfirma lässt die „Ökonomie der Nähe“ (z.B. zwischen Produktion und Konsum) nach dem Motto „so regional wie möglich, so global wie nötig“ erfahren. Erst wenn die Möglichkeiten der Suffizienz, der Reduktion der Bedarfe („Ethik des Genug“), und der Subsistenz, der Selbstversorgung, ausgeschöpft sind, entsteht die Notwendigkeit, auf Produkte anonymer globaler Produktion auszuweichen. Zu integrieren sind selbstverständlich Kooperationen im Rahmen des Fair Trade, der sich darum bemüht, die Distanz zwischen Herstellern und Verbrauchern zu verringern. Im besten Falle entstehen auf diesem Wege „globalisierte“ Produzenten-Konsumenten-Assoziationen. In der Kombination und der kritischen Analyse dieser unterschiedlichen Versorgungssysteme liegt der Lerneffekt für die Jugendlichen (vgl. auch

www.forum-dreigliederung.de), insbesondere auch dann, wenn junge Menschen mit unterschiedlichem Migrations- oder ethnisch-kulturellem Hintergrund zusammen arbeiten.

4. Stoffliche Win-Win-Situationen

Die Strategie des „Umbau statt Neubau“, d.h. die Umnutzung, Renovation, die Wiederverwendung bereits existierender Güter mit dem Ziel der Nutzungsdauerverlängerung führt nicht nur zur Reduzierung des Ressourcenverbrauchs. Reparaturdienstleistungen durch Schülerfirmen dienen der lokalen Bedürfnisbefriedigung.

Die Schülerfirma versteht sich als permanente Zukunftswerkstatt und trägt dazu bei, kreative Potenziale, wie sie in Niko Paechs Ausführungen enthalten sind, auf der Basis sozialer Intelligenz in die Wirklichkeit umzusetzen.

Hier können Arbeits- und Wirtschaftserfahrungen vermittelt werden, die, wenn man beispielsweise an genossenschaftliche Strukturen (www.genoatschool.de) denkt, auch als Alternativen zum wirtschaftlichen Mainstream²² zu sehen sind. Aspekte solidarischer Ökonomie (Die GLS-Bank heißt wie keine andere Bank „Gemeinschaftsbank für Leihen und *Schenken*“) gehören genauso zu solchen alternativen Überlegungen wie die Tatsache, dass im Modell genossenschaftlicher Schülerfirmen direkte Demokratie verwirklicht werden kann. Während in G8-Gymnasien mit ihrem Turbo-Abitur den Jugendlichen absichtsvoll die Zeit für die eigenaktive Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt genommen wird, Zeit, die sie für ihre Selbsterfahrung in der Pubertät und der Adoleszenz brauchen, gilt dieses Effizienzdiktat für ihre Tätigkeit in der Schülerfirma nicht. Hier ist es die (ganzheitlich fordernde) Arbeit, die bildet, ein Projekt, das Aufgabencharakter²³ hat und mehr ist als nur die kognitive, analytische und trocken-theoretische, meist folgenlose Auseinandersetzung mit anspruchsvollen „Themen“ und „Unterrichtsinhalten“.

²² Das Institut für soziale Dreigliederung in Berlin nennt u.a. einige Waldorfschulen, die in dieser Richtung arbeiten. <http://www.dreigliederung.de/schuelerfirmen/> [13.11.2013]

²³ Als Beispiel für durchaus klassische Formen einer Schülerfirma mögen die Schülerfirmen an der Paul-Löbe-Oberschule, Berlin-Reinickendorf, (<http://home.arcor.de/karo.parizek/plobs.html> [10.11.2013]), oder die Schülerfirma „Porsche-Junior-Team Falkensee. Schüler-GmbH“ der Förderschule „Am Akazienhof“ in Falkensee bei Berlin dienen: <http://pjt-falkensee.de/>

4 Quellen

Internetseiten

<http://postwachstumsoekonomie.org/> (mit zahlreichen Texten aktueller Diskussionszusammenhänge zur Thematik)
www.jenseits-des-wachstums.de
www.postwachstum.net

(Gedruckte) Veröffentlichungen

Binswanger, Hans Christoph (2013): Wege zu einem nachhaltigen Geldsystem. In: die Drei. 83 (2013) Februar, S. 25–37.

Binswanger, Hans Christoph (2009): Vorwärts zur Mäßigung – Perspektiven einer nachhaltigen Wirtschaft, Hamburg.

De Haan, Gerhard/ Grundmann, Diana/ Plesse, Michael (Hrsg.)(2009): Nachhaltige Schülerfirmen. Eine Explorationsstudie, Berlin.

[http://bo.bildung.hessen.de/schuelerfirmen/Nachhaltige_Schuelerfirmen_Explorationsstudie.pdf [12.11.2013]]

Edelstein, Wolfgang/ Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft96.pdf> [12.11.2013]

Edelstein, Wolfgang/ Frank, Susanne/ Sliwka, Anne (Hrsg.)(2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Weinheim und Basel.

Illich, Ivan (1980): Selbstbegrenzung. Reinbek.

Jackson, Tim (2013): Wohlstand ohne Wachstum. Leben und Wirtschaften in einer endlichen Welt. Aus dem Englischen von Eva Leipprand. München.

Kohr, Leopold (2002): Das Ende der Großen – zurück zum menschlichen Maß. Salzburg.

Liebel, Manfred (2009): Schülerfirmen und politische Bildung. In: Overwien/ Rathenow, S. 167–177.

Onken, Werner (2004): Geld- und bodenpolitische Grundlagen einer Agrarwende. Kiel.

Overwien, Bernd/ Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.)(2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Leverkusen-Opladen.

Paech, Niko (2011): Vom vermeintlich nachhaltigen Wachstum zur Postwachstumsökonomie. Die Wachstumsfrage als blinder Fleck innerhalb der Wirtschaftswissenschaften. In: Rätz u.a, S. 31–42.

Paech, Niko (2012): Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie. München.

Rätz, Werner u.a. (Hrsg.)(2011): Ausgewachsen! Ökologische Gerechtigkeit. Soziale

Rechte. Gutes Leben. Hamburg.

Reinhardt, Sibylle/ Richter, Dagmar (Hrsg.)(2005): Politik–Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.

16. Shell Jugendstudie (2011): Jugend 2010. Frankfurt/M.

Stiftung Entwicklung und Frieden & Institut für Entwicklung und Frieden (Hrsg.)

(2012): Globale Trends 2013. Frieden – Entwicklung – Umwelt. Hrsg. von Debiel, Tobias u.a. Frankfurt/M.

Stöckli, Thomas (2011): Lebenslernen: ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher. Berlin.

Schumacher, Ernst Friedrich (1977): Die Rückkehr zum menschlichen Maß. Alternativen für Wirtschaft und Technik. Reinbek. [Veränderte Neuaufl., Heidelberg 2001]

Selby, David/ Rathenow, Hanns–Fred (2003): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.

Weinert, Franz E. (Hrsg.)(2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel.

Welzer, Harald (2013): Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand. Frankfurt.