

Elemente einer ökonomisch-politischen Bildung für die Sekundarstufe I/II

1 Zum Entstehungszusammenhang des Textes

1.1 Prozess

1.2 Inhaltliche Anmerkungen

2 Gedanken zur ökonomisch-politischen Grundbildung am Berufskolleg der Interkulturellen Bildungsinitiative Stuttgart (IBIS)

2.1 Vorbemerkung

2.2 Systemische Risiken – Rahmenbedingungen ökonomisch-politischer Bildung

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

2.3.1 Zielvorstellungen ökonomisch-politischer Bildung

2.3.2 Handlungsmöglichkeiten: der Beutelsbacher Konsens als Basis

2.3.3 Schülerfirmen – ein Baustein ökonomisch-politischer Bildung mit dem Ziel gemeinwohlorientierter Nachhaltigkeit

3 Fazit

4 Quellen

5 Anhang

1 Zum Entstehungszusammenhang des Textes

Die folgenden Überlegungen zur Verankerung ökonomisch-politischer Bildung auf den Sekundarstufen I und II sind angeregt worden durch meine Teilnahme an Gesprächen zur Gründung eines waldorfpädagogischen Berufskollegs 2013 in Stuttgart. Ich habe sie *Elemente* genannt und will damit deutlich machen, dass es sich um Teile eines Arbeitsprozesses handelt, der noch nicht abgeschlossen ist. Sie sind entstanden vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen als Gründungsmitglied, Beiratsvorsitzender oder aktives Mitglied waldorfpädagogischer Einrichtungen und meiner Tätigkeit als Hochschullehrer am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, der späteren Fakultät für Geisteswissenschaften an der Technischen Universität Berlin, an der ich in rund 30 Jahren zunächst für das Institut für Fachdidaktik Geschichte und Sozialwissenschaften und zuletzt das Institut für Gesellschaftswissenschaften und historisch-politische Bildung als Geschäftsführer Direktor verantwortlich war und dort das Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung vertreten habe. Und nicht zuletzt auf dem Hintergrund der Tatsache, dass ich seit einiger Zeit nach meinem Ausscheiden aus dem aktiven Dienst an der Universität freier Mitarbeiter am Institut für Praxisforschung in Solothurn¹ und assoziiertes Mitglied von Sustainability Frontiers² bin.

1.1 Prozess

Die Vielzahl der Initiativen und Gruppen – was die Briten *affinity group* nennen – hat in der westdeutschen und internationalen Friedensbewegung der frühen 1980er-Jahre dazu beigetragen, dass die gemeinsam gebündelten Kräfte der beteiligten kleinen und großen Gruppen im In- und Ausland in ihrem Ziel der Auflösung des Massenvernichtungspotenzials zwischen Ost und West letztlich erfolgreich waren. Das Bewusstsein, solidarisch für eine überzeugend auftretende Idee einzustehen, war eine der Grundpfeiler ihres Erfolgs.

Während meiner Mitarbeit in waldorfpädagogischen Bildungseinrichtungen beobachtete ich ähnliche Prozesse wie in der Friedensbewegung: das ge-

¹ www.institut-praxisforschung.com/

² www.sustainabilityfrontiers.org

meinsam geteilte Ziel, nämlich die Waldorfpädagogik an möglichst vielen Stellen für Kinder und Jugendliche fruchtbar werden zu lassen, beflügelte die (auch politisch-) operativen Kompetenzen der Beteiligten. Und genau diese Kompetenzen habe ich – in den weitaus meisten Fällen für mich persönlich sehr bereichernd – wahrgenommen, wann immer ich mit Kolleginnen und Kollegen, zuletzt denen in Stuttgart, zusammentraf, die aus einem waldorfpädagogischen Impetus heraus handelten. Etienne Wenger hat 1991 für solche Arbeitsgruppen den Begriff einer „Community of Practice“ geprägt.

1.2 Inhaltliche Anmerkungen

Ich möchte drei Aspekte hervorheben, die mir kurz- und langfristig für die weitere Arbeit an der Konzeption des geplanten Berufskollegs, soweit sie die Integration ökonomisch-politischer Bildung berührt, wichtig erscheinen:

- a) (Weiter)Entwicklung des Schulprogramms und des Leitbildes der Schule;
- b) Integration „Globalen Lernens“/„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) in die curricularen Grundlagen der Schule;
- c) Verankerung demokratiepädagogischer Grundsätze als curriculare Querschnittsaufgabe.

Zu 1.2 a): Schulprogramm- und Leitbildentwicklung

In den meisten Bundesländern gehört die Entwicklung des Schulprogramms zu denjenigen bildungspolitischen Zielen, die den Kern „Selbstständiger Schule“ ausmachen. Zum Wesen waldorfpädagogischer Bildungseinrichtungen hat seit jeher auch gehört, dass sich alle beteiligten Partner/innen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern) über das Programm und das Leitbild ihrer Einrichtung³ in einem demokratischen Prozess verständigen. Mit dem „Handbuch für die Entwicklung einer interkulturellen Waldorfschule mit dualem Lernen und innovativen Unterrichtsformen“ des Instituts für Praxisforschung, das sich als Ideensammlung und Impuls zur Entwicklung der neu-

³ Als Beispiel sei hier das Schulprofil der Waldorfschule Märkisches Viertel in Berlin genannt: http://www.waldorfschule-mv.de/organismus/downloads/2011_schulprofil_WMV.pdf [10.11.2013]

en Schule versteht, liegt dafür eine tragfähige Grundlage vor. Die Entwicklung eines Leitbildes für die geplante Schule bezieht sich zweifellos auf das generelle Leitbild der Waldorfpädagogik⁴, verbunden mit den Spezifika des Kollegs. Selbst wenn es zwei wesentliche Beiträge der Leitbildentwicklung für das geplante Kolleg noch nicht gibt, nämlich Schülerinnen und Schüler sowie Eltern, so ist es doch das (Gründungs-)Kollegium, das sich hier bereits konkret Gedanken dazu machen darf und muss. In einem späteren Stadium wird es sich zweifellos nach dem Gründungsprozess ergeben, dass – dann unter Beteiligung der Schüler- und Elternschaft – nachgesteuert wird. Jeder soziale Organismus, der sich mit der Entwicklung eines Leitbildes beschäftigt, hat unterschiedliche Voraussetzungen, die zu immer unterschiedlichen Ergebnissen führen werden. Die im Gründungsprozess des Kollegs⁵ festgehaltenen Gedanken müssen nicht zwangsläufig zu einem fixen Leitbild führen, sie können aber als vorläufige Überlegungen die Grundlage der späteren Schulprogramm-Entwicklung darstellen. Dies kann unter demokratiepädagogischen Gesichtspunkten auch für die später in den Prozess eintretenden Menschen nicht als „überwältigend“ (Beutelsbacher Konsens) gesehen werden.

Zu 1.2 b): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen

Die Vereinten Nationen haben vor mehr als zehn Jahren die Weltdekade der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) für die Jahre 2005–2014 ausgerufen. Dieser Gedanke hat inzwischen auf vielfältige Weise Eingang in die entsprechenden Curricula der Bundesländer gefunden, basierend auf dem *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung*, der im Jahre 2007 von der KMK veröffentlicht worden ist⁶. Diese Entwicklung hat zu zwei unterschiedlichen, sich teilweise überlagernden Strömungen geführt, die in geeigneter Form auch im geplanten Berufs-Kolleg realisiert werden sollten:

- die Konzeption des globalen Lernens⁷,

⁴ <http://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/erklaerung/leitbild-1.pdf> [10.11.2013]

Als gutes Beispiel für eine konkrete Schule: http://www.waldorfschule-maschsee.de/images/pdf/2010_1_28_Leitbild.pdf [10.11.2013].

⁵ Vgl. den Bericht von Inga Enderle in der Erziehungskunst vom April 2013.

⁶ Vergleiche dazu: <http://www.epiz.de/globales-lernen/bildungsplaene/> [13.11.2013] (enthält sowohl die Kurzfassung als auch Langfassung des Orientierungsrahmens).

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

- die Konzeption der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

In der Konzeption der BNE findet sich als eines der zentralen Ziele die Entwicklung von Gestaltungskompetenz, die sich als richtungweisender Ansatz demokratiepädagogischer Arbeit⁸ entwickelt hat.

Zu 1.2 c): Demokratiepädagogik

Am BLK-Projekt „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung waren von 2002–2007 rund 200 allgemein bildende und berufliche Schulen in 13 Bundesländern beteiligt. Der Ansatz des Demokratielernens, der über die immer noch vorherrschende klassische Idee der Institutionenkunde („Staatskunde“) weit hinausreicht, hat zu weitreichenden Veränderungen der Praxis politischer Bildung in deutschen Schulen geführt. Das Programm beabsichtigte,

„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.“ (Aus dem Leitbild des Programms; siehe FN 8).

Zum Wesen des interkulturellen Kollegs gehört die Realisierung des Prinzips der Inklusion auf allen Ebenen – sowohl der Inklusion Jugendlicher mit unterschiedlichem sozio-ökonomischem und ethnischen 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 drei 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 gehört die ökonomisch-politische Bildung, verstanden als Unterrichtsprinzip, zu den Grundlagen der Schulkonzeption, selbst wenn sie zunächst nicht ex-

⁸ <http://blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik.html> [13.11.2013]

plizit 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.

2 Gedanken zur ökonomisch-politischen Grundbildung am Berufskolleg der Interkulturellen Bildungsinitiative Stuttgart (IBIS)

2.1 Vorbemerkung

Die folgenden Überlegungen mögen als Anregung für die Diskussion um die curricularen Grundlagen einer ökonomisch-politischen Bildung auf der Sekundarstufe I/II, damit auch für das Berufskolleg, verstanden werden. Sie betreffen ebenso die Didaktik einer zu gründenden Schülerfirma, sind gedacht als Elemente eines Curriculums für wirtschafts- und sozialkundliche Fächer in allgemein- und berufsbildenden Schulen und können als Ergänzung zu bestehenden Rahmenrichtlinien für diesen Bereich gesehen werden. Insofern könnten sie auch als ein offen gelegter „heimlicher Lehrplan“, besser vielleicht als Rückgrat für diesen Lernbereich verstanden werden.

2.2 Systemische Risiken⁹ – Rahmenbedingungen ökonomisch-politischer Bildung

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 hatte¹⁰. 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 klimage-

⁹ Vgl. Stiftung Entwicklung und Frieden (2012), S. 223 ff.

¹⁰ Jean Ziegler in einem Interview mit Adelbert Reif (2013): „Hungerkatastrophen sind kein Schicksal“. In: Die Drei. Jg. 83, Februar, S. 54

ographische 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 ständig. Bei der Bewältigung dieser Dilemmata stößt die gegenwärtige Wirtschaftsweise an ihre Grenzen bzw. verschärft ihre problematischen Auswirkungen weiter. 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. Sowohl das Gemeinwohl als auch die ökologischen Grundlagen unseres Planeten, die Commons, sind durch hemmungslose Vernutzung unserer sozialen und physischen Lebensgrundlagen außerordentlich gefährdet. 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/Gemeinwohlökonomie¹¹ nicht nur in unserem Land, sondern weltweit, gekennzeichnet ist. Vielerorts entwickeln Bürgerinnen und Bürger die Überzeugung, es sei notwendig, Alternativen zu überflussgesellschaftlichen Tendenzen zu entwickeln. Solche Tendenzen sind letztlich bereits in dem begründet, was der englische Empiriker Francis Bacon (1561–1626) mit seiner Überzeugung angelegt hat, man müsse „die Natur auf die Folter spannen, bis

¹¹ Vgl. dazu vor allem: Felber, Christian (2012): Die Gemeinwohl-Ökonomie. Eine demokratische Alternative wächst. Wien.

sie ihre Geheimnisse preisgibt, und man soll sie sich gefügig und zur Sklavin machen.“ Über Jahrhunderte hinweg gehörte daher die Ausbeutung der Natur (und des Menschen) vorwiegend durch Europäer und Nordamerikaner zur selbstverständlichen Grundausstattung ihrer philosophischen, politischen und ökonomischen Denk- und Verhaltensweisen.

Zum Mantra von Politikern und Politikerinnen westlicher Industriestaaten (insbesondere in Wahlkämpfen) gehört es, ihren Wählern zu erläutern, dass ausschließlich ökonomisches Wachstum zur Sicherung von Arbeitsplätzen in den jeweiligen Gesellschaften und damit zu Wohlstand und Glück¹² führe. Nur Wachstum sichere die Grundlage persönlichen und gesellschaftlichen Erfolgs. Dabei wird nicht bedacht, dass jede Steigerung des Bruttoinlandsprodukts tiefe ökologische Spuren hinterlässt.

Schülerinnen und Schüler werden heute im Laufe ihrer Biografien in dieses System wie selbstverständlich hinein sozialisiert¹³. 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, eine der Grundlagen der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung, nach fast 250 Jahren erreicht werden kann, ohne die fundamentalen Voraussetzungen für das Leben auf diesem Planeten zu zerstören. Die Auseinandersetzung mit dem Wachstumscredo¹⁴ gehört damit nicht nur in die Diskussionszusammenhänge von NGOs, wie etwa Attac, sondern selbstverständlich auch in Überlegungen zur Curriculumkonstruktion ökonomisch-politischer Bildung. Damit sind Alternativen angesprochen, die sich auf reduzierten Konsum, die Nachnutzung, Reparatur und Wiederverwendung privater Güter (reuse, repair, repurpose, upcycle and recyle materials) neben der inzwischen fast schon selbstverständlichen Gewohnheit zum Recycling bezie-

¹² 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/)

¹³ 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.

¹⁴ Vgl. dazu Jackson, Tim (2011): Wohlstand ohne Wachstum. Leben und Wirtschaften in einer endlichen Welt. München.

hen. Dass damit die Aufforderung an die Industrie zur Produktion möglichst langlebiger Güter und die Vermeidung geplanter Obsoleszenz einhergeht, versteht sich von selbst. In diesen Diskussionsstrang gehört beispielsweise auch die Forderung nach Veränderung der Ernährungsgewohnheiten in Richtung auf vegetarische und vegane Ernährung¹⁵. 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. Seit mehr als 25 Jahren wird zwar unter nachhaltiger Entwicklung verstanden, gegenwärtige individuelle/gesellschaftliche Bedürfnisse ohne das Risiko zu realisieren, die Bedürfnisbefriedigung künftiger Generationen zu beschneiden bzw. zu verhindern. Aber angesichts der politischen Debatten um Wachstum drängt sich der Vergleich mit der bösartigen Tumorzelle auf. Auch das Krebsgeschwür wuchert um des Wachstums willen.

Erich Fromm spricht in seinem Buch über „die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft“, das er „Haben oder Sein“ betitelt hat, von zwei Modellen der Existenz des Menschen. Er nennt die eine den Modus des Habens, der sich auf materiellen Besitz, Gewinnsucht, Macht, Gier, Neid und Gewalt bezieht, und er setzt den Modus des Seins mit der Lust zu teilen und mit schöpferischer Tätigkeit gleich. Sein „Cogito, ergo sum“ – ich denke, also bin ich – im Modus des Habens ist das „Ich bin, was ich habe, ich habe, also bin ich“. Es ist der Modus des Konsumbürgers, der mehr und mehr Besitz anhäuft im Glauben, sich dadurch unbegrenztes Glück verschaffen zu können. Die Kehrseite dieses scheinbaren Glücks, nämlich demonstrativer Konsum oder Prestigekonsum, bestimmt zunehmend das Leben vieler Menschen. Wir sind in Deutschland weit entfernt davon, was die Amerikanerin Rachel Botsman *Collaborative Consumption* nennt. Sie beobachtet eine Verschiebung von einer Ich-Kultur hin zu einer Wir-Kultur. Eine solche Wir-Kultur, die die Bedürfnisse des Mitmenschen UND die des Planeten im Blick hat, wäre eine wunderbare Voraussetzung, dem Klimawandel zu begegnen, weil sie dazu beitragen könnte, den ökologischen Fußabdruck der Menschen auf der Nordhalbkugel zu verringern.

¹⁵ 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?“

Optimistisch mag in dieser Situation stimmen, dass sich soziale Bewegungen für neue ökonomische Paradigmen entwickelt haben, die sich um Alternativen 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 ließe¹⁶. 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).

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

2.3.1 Zielvorstellungen und Kompetenzen ökonomisch-politischer Bildung

Während in der Vergangenheit Curricula im Wesentlichen bestimmt waren von Zielvorstellungen im Sinne operationalisierter Lernziele, wird die Debatte um die Rahmenplanentwicklung seit den 1990er-Jahren getragen von der Diskussion um Kompetenzen. Nach der eher psychologischen Definition von Franz Weinert werden unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ verstanden, „um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, 27f.) Gemeinhin werden Sach- bzw. Fachkompetenz von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (personale Kompetenz) unterschieden.

¹⁶ 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.

Beziehen sich Kompetenzen in pragmatischer Perspektive auf die Konzeptio-
nierung von Lehrplänen, Curricula und nachfolgend auf die Planung von Un-
terricht, so ist dennoch die Formulierung von Zielen keineswegs überflüssig
geworden. Selbstverständlich sind es Zielvorstellungen, die etwa das Schul-
gesetz 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 Entschei-
dungsfähigkeit 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 (überge-
ordneten) 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 Gemein-
wesen, eine Annahme, die u.a. durch die Ergebnisse der 16. Shell Studie be-
stätigt wird, nach der zwei Drittel der befragten Jugendlichen zum Ausdruck
bringen, es lohne sich, „wenn man sich um einen anderen Menschen küm-
mert.“ (Jugend 2010, S. 214) Sie erwerben – keineswegs nur durch Schule und
Unterricht, sondern durch außerschulische informelle Lernprozesse – zu-
nehmend auch Handlungskompetenzen, sich im Sinne von „tua res agitur“ in
diejenigen Angelegenheiten einzumischen, die sie selbst und ihre direkte und
weiter entferntere (soziale) Umgebung betreffen. Dazu gehören ohne Zweifel
auch Fragestellungen mit wirtschaftlich-politischen Herausforderungen.
Nicht umsonst haben in einigen Bundesländern junge Menschen ab 16 Jahren
ein aktives Wahlrecht bei Kommunalwahlen. In Baden-Württemberg wird das
ab 2014 der Fall sein. Auch an dieser Stelle steht das neue Kolleg vor Her-
ausforderungen. So haben Lange u.a. Mitte 2013 eine umfangreiche empiri-
sche Studie über „Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen“¹⁷
vorgelegt, die eindeutig die positive Korrelation zwischen regelmäßigem und
professionell erteiltem politischen Unterricht und der Bereitschaft zu politi-

¹⁷ 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])

scher Partizipation sowie der Ausübung des Wahlrechts belegt und dabei den Handlungsbedarf insbesondere bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen betont. Der Ansatz der Demokratiepädagogik in Verbindung mit dem von Thomas Stöckli entwickelten Ansatz des LebensLernens¹⁸, verdient dabei besondere Aufmerksamkeit.

Inzwischen gibt es auch in der Bundesrepublik seit einigen Jahren zahlreicher werdende Ansätze des von der nordamerikanischen Projektpädagogik¹⁹ 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 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.“²⁰

Damit bezieht er sich wesentlich auf die dritte Forderung der französischen Revolution, die nach „fraternité“, d.h. nach Brüderlichkeit bzw. Geschwisterlichkeit im Wirtschaftsleben. Während die Forderung nach Freiheit (im Geistig-Kulturellen), nach Gleichheit (im Rechtsleben) in den meisten demokratischen Staaten realisiert worden sind, ist dies für die dritte Forderung selbst in demokratisch strukturierten Staaten keineswegs verwirklicht. Alternativen zu dem zu entwickeln und zu suchen, was Theodor Fontane vor mehr als 100 Jahren die „Geldsackgesinnung“²¹ nannte, sollte zu den Herausforderungen

¹⁸ Stöckli, Thomas (2011): Lebenslernen: Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher. Berlin: Universitätsverlag der TUB.

¹⁹ 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.

²⁰ 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.

²¹ So in seiner gesellschaftskritischen Studie „Frau Jenny Treibel“ (S. 199 in der Ausgabe des Aufbau Verlags, Berlin [DDR], 1967)

für die ökonomisch–politische Bildung zählen, ein Ansinnen, das in den staatlichen Rahmenplänen weitgehend fehlt.

2.3.2 Handlungsmöglichkeiten: der Beutelsbacher Konsens als Basis

Derzeit zählt der so genannte Beutelsbacher Konsens (1976) noch immer zu den Fixpunkten der Debatte um Ziele, Inhalte und Methoden politisch–gesellschaftlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Er enthält im Wesentlichen drei Forderungen, die fraglos auch den Positionen dieses Beitrags zugrunde liegen und der sich unter folgende Stichwörter subsumieren lässt:

- Überwältigungsverbot:

Nach der 1976 zwischen den Didaktikern der politischen Bildung gefundenen Übereinkunft gehört es mit dem noch immer gültigen Überwältigungsverbot zu den Zielen der ökonomisch–politischen Bildung, junge Menschen politisch nicht zu indoktrinieren, sondern ihnen dazu zu verhelfen, ihre eigene Position in der gesellschaftlich–politischen Auseinandersetzung zu entwickeln, sie mündig werden zu lassen.

- Kontroversitätsgebot:

Die zweite Forderung zielt darauf ab, Standpunkte und Ansichten, die in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden, in ihrer Gegensätzlichkeit auch im Klassenzimmer zu repräsentieren. Dieses Gebot fordert die Lehrkraft heraus, die eigene Meinung nur zurückhaltend in den Dialog mit den Schülerinnen und Schülern einzubringen, damit ihnen die Entwicklung ihres eigenen Standpunkts ermöglicht wird.

- 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 genann–

ten Ideen, ob und wie nämlich die Bedürfnisse anderer Menschen – lokal bis global – wahrgenommen werden, berücksichtigt werden.

2.3.3 Schülerfirmen – ein Baustein ökonomisch–politischer Bildung mit dem Ziel gemeinwohlorientierter Nachhaltigkeit

Betrachtet man die fachdidaktische Literatur zur Praxis von Schülerfirmen und die einschlägigen Rahmenrichtlinien der Bundesländer für die Bereiche Wirtschafts– und Sozialkunde (Sekundarstufe II; Berufsschulen, Berufsfachschulen, Berufskollegs), so kristallisiert sich schnell ein Set von Zielen heraus, die die (fast blutleere) Kompetenz des zukünftigen Wirtschaftsbürgers zur erfolgreichen „Teilnahme am [derzeitigen] Wirtschaftsleben“ in den Vordergrund stellen: Entrepreneurship Education heißt ein neues Schlagwort, unter dem „die Entwicklung von unternehmerischen Persönlichkeiten, die zu innovativen Unternehmensgründungen und Mitunternehmertum befähigt werden“²², zu verstehen ist. Doch reicht das?

Unter den oben genannten Bedingungen steht darüber hinaus jede ökonomisch–politische Bildung vor der Aufgabe, Vorstellungen zu entwickeln, die sich den Zielen Gemeinwohlorientierung und ökologische Nachhaltigkeit auf lokaler, nationaler und globaler Ebene widmen. Beide Begriffe stehen in einem engen Verhältnis zueinander, sie sind einzeln ohne den Blick auf den anderen kaum zu denken.

Weiterhin mögen die von dem Oldenburger Ökonomen Niko Paech²³ vorgeschlagenen Schritte zur Postwachstumsökonomie als Anregung dienen, mit der Lernform Schülerfirma Allmendebewusstsein²⁴ sowie Gemeinwohlorientierung und ökologische Nachhaltigkeit zu fördern. Dabei hat sich auch die Analyse der Ökobilanz des alltäglichen Handelns mit Mathis Wackernagels Methode des „ecological footprint“²⁵, die der Schweizer Vordenker vor etwa

²² König, Hannes u.a.(2013): Die Schülerfirma. Didaktischer Leitfaden zur Existenzgründung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 13.

²³ Paech (2011), S. 37ff.

²⁴ Vgl. dazu auch das so genannte Gemeingüter-Manifest: <http://www.boell.de/de/navigation/wirtschaft-soziales-7144.html>.

²⁵ <http://footprint.wwf.org.uk/> [13.11.2013] - ein „Fußabdruckrechner“, der einen relativ undifferenzierten Einstieg in die Problematik ermöglicht. Deutsche Verhältnisse vergleicht: <http://www.footprint->

15 Jahren in Nordamerika entwickelt hat und die inzwischen auf vielen Websites auch in Deutsch angeboten wird, als hilfreich erwiesen. Niko Paech setzt auf:

1. Suffizienz

Mit der Forderung nach Suffizienz verbindet er vor dem Hintergrund unüberschaubarer Reiz- und Optionenüberflutung die Reduktion überbordender Lebensstile und postuliert wie andere vor ihm auch (vgl. Binswanger, Schumacher) ein „Zurück zum menschlichen Maß“. Reduktion, Überschaubarkeit und Entschleunigung, „small is beautiful“ (Schumacher), die „Entdeckung der Langsamkeit“ (Nadolny), Genügsamkeit sind die Stichwörter, die mit Suffizienz einhergehen. Suffizienz ist für ihn die Kunst der Mäßigung und in der Situation des derzeitigen Konsumterrors kein Verzicht, sondern Selbstschutz. In dieser Altersstufe (Sekundarstufe I/II), in der oftmals radikal gedacht wird, ist es möglich, Schülerinnen und Schülern die Kompetenz zu vermitteln, Reduktion und Entschleunigung als notwendige Überlebensstrategie zu entdecken.

2. Subsistenz

Als eine der Alternativen zu negativen Auswirkungen der Globalisierung kann Subsistenz betrachtet werden. Strategien der Selbstversorgung, selbstständige Deckung des Eigenbedarfs, regionale Wirtschaftskreisläufe und „die Reaktivierung von Kompetenzen, manuell und kraft eigener Fertigkeiten Bedürfnisse jenseits kommerzieller Märkte zu befriedigen, vor allem handwerkliche Tätigkeiten“ (Paech 2011, 38), sind hier angesprochen. 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.

3. Regionalökonomie

Was wirtschaftliche Kreisläufe sind, lernen Jugendliche häufig durch Präsentationen wirtschaftlicher Interessenvertreter oder eigene Aktivitäten (Betriebsbesichtigungen, Betriebserkundungen, Praktika im 9. Schj.), durch entsprechende (oft lobby-gesteuerte) Vorträge in der Schule oder im Unterricht durch Medien, die von Banken, Sparkassen oder Wirtschaftsverbänden zur Verfügung gestellt werden. Warum aber marktwirtschaftlich organisierte Industriestaaten vor dem Bankrott und der Zahlungsunfähigkeit stehen und welche Alternativen sich denken ließen, ist in keinem Curriculum für Wirtschaftskunde zu finden.

Hier lässt die Arbeit einer Schülerfirma die „Ökonomie der Nähe“ (z.B. zwischen Produktion und Konsum) nach dem Motto „so regional wie möglich, so global wie nötig“ erfahren. Denkbar ist auch, die Vielgestaltigkeit der Versorgungssysteme mit ihrer je unterschiedlichen Länge der Wertschöpfungskette erlebbar werden zu lassen. Auf Gegenseitigkeit beruhende Lokalversorgungsleistungen minimieren die Notwendigkeit, Geld als Tauschgröße einzusetzen. Dabei könnten zinslose Regionalwährungen (z.B. Chiemgauer, Bremer Roland) eine Rolle spielen²⁶. Auch mag an dieser Stelle deutlich werden, dass der Zins immer mit der Dichte sozialer Beziehungen korreliert. 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

²⁶ Der von einer lokalen Waldorfschule eingeführte, dann aber außerhalb der Ursprungsinitiative weitergeführte Wirtschaftsimpuls mag im Stuttgarter Zusammenhang zunächst nur als Anregung dienen, über Alternativen nachzudenken und nicht jedenfalls am Anfang der Praxis der Schülerfirma stehen.

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 und könnten zu der Einsicht führen, dass durch verlängerte Nutzungsdauer von Geräten die Produktionszahlen neuer Geräte verringert werden können. Ein entsprechender Rückbau von Produktionskapazität würde die Konsumfunktion nicht einschränken und es entstünde in Kombination mit der Kategorie der Gemeinschaftsnutzung und der Eigenproduktion schließlich zwar ein verringertes Einkommen, allerdings würde es über den Leistungsaustausch auf lokaler Ebene wieder kompensiert werden können.

Die Arbeit am Lernort Schülerfirma trägt dazu bei, kreative Potenziale, wie sie in den Ausführungen von Niko Paech enthalten sind, auf der Basis sozialer Intelligenz in die Wirklichkeit umzusetzen. Dieser Lernort versteht sich daher in gewisser Weise als Zukunftswerkstatt, in dem in Ernstsituationen (wie in der klassischen Reformpädagogik die Vorhaben) gesellschaftlich transformative Situationen („Arbeit fair teilen“) ausprobiert werden können²⁷. Hier können Arbeits- und Wirtschaftserfahrungen vermittelt werden, die, wenn man beispielsweise an genossenschaftliche Strukturen (www.genoatschool.de) denkt, auch als Alternativen zum wirtschaftlichen Mainstream²⁸ 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 ab-

²⁷ Der Wettbewerb „Youth Citizen Entrepreneurship Competition“ beispielsweise regt dazu an: (<https://www.entrepreneurshipcampus.com/about-the-competition/de> [10.11.2013])

²⁸ 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]

sichtsvoll 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 Aufgabencharakter²⁹ hat und mehr ist als nur die kognitive, analytische und trocken-theoretische, meist folgenlose Auseinandersetzung mit anspruchsvollen „Themen“ und „Unterrichtsinhalten“. Im besten Sinne vermittelt die geplante Schülerfirma im IBIS-Berufskolleg, dass die messbare Seite der Welt nicht die Welt, sondern die messbare Seite der Welt ist (Martin Seel). Genossenschaftlich organisiert und gemeinwohlorientiert unterscheidet sie sich von Ansätzen, wie sie landläufig an vielen Stellen in allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen anzutreffen sind. Dabei sind es oft (große) Firmen und Unternehmensverbände, die zur Übernahme von Patenschaften oder Partnerschaften mit Schülerfirmen bereit sind, bei denen nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Eigeninteressen der außerschulisch Beteiligten eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Solche Interessen transparent werden zu lassen, gehört zu den Zielen ökonomisch-politischer Bildung genauso, wie es anzuerkennen gälte, würde festgestellt, dass ein Partner aus der Wirtschaft dezidiert auf jede Einflussnahme verzichtet.

3 Fazit

Das geplante Berufskolleg ist eine der biographisch letzten schulischen Möglichkeiten, qualifizierte ökonomisch-politisch Grundbildung handlungsorientiert zu vermitteln. Die Schüler/innen 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. Gelingt dies in Kooperation zwischen Intellektuell-kognitiven und handwerklich-praktischen Bildungsprozessen gemeinsam mit einer anspruchsvollen kulturellen, musisch-ästhetischen und künstlerisch-kreativen Bildung, so

²⁹ 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/>

sollte mit dem Modellversuch IBIS–Berufskolleg ein Fundament für weitere zukunftsfähige Bildungsbemühungen der jungen Menschen gelegt sein.

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. Praxis–handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.

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

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.

5 Anhang

Die folgenden Ausschnitte habe ich (fast willkürlich) ausgewählt, um zu zeigen, dass sich meine Ausführungen zur ökonomisch-politischen Grundbildung unschwer in die jeweiligen Curricula/Rahmenlehrpläne als konkrete inhaltlich-methodische Elemente integrieren lassen.

Aus den Zielen für Gemeinschaftskunde an Berufsschulen BW

Die Werte und Normen des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland und der Landesverfassung von Baden-Württemberg geben den Rahmen für Erziehung und Bildung. Zur Beschreibung der übergeordneten Erziehungsziele des Faches gibt das Schulgesetz für Baden-Württemberg insbesondere im § 1 konkreten Anhalt. Das Fach Gemeinschaftskunde vermittelt den Schülern die notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, um sie auf die Bewältigung der Lebensaufgaben und auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten, denn unsere Gesellschaft entwickelt sich zur Informations- und Wissensgesellschaft, die bestimmt wird durch zunehmende Medienvielfalt, weltweite Vernetzung sowie wirtschaftliche und politische Globalisierung.

In dieser Situation fällt es vielen Schülern immer schwerer, sich in ihrem beruflichen und privaten Bereich zu orientieren, sowohl gesellschaftliche als auch internationale Zusammenhänge zu verstehen und sich mit der Gesellschaft zu identifizieren. Hier muss das Fach Gemeinschaftskunde in enger Verbindung mit dem Fach Wirtschaftskunde ansetzen und Orientierungshilfe geben.

Die Schüler erwerben Wissen und Kenntnisse über das Zusammenleben in der Gesellschaft, über die Grundlagen und Entwicklungsprozesse der Demokratie und über internationale Zusammenhänge. Darüber hinaus sollen sie befähigt werden, selbstständig und kritisch zu urteilen, und bereit zu sein, als mündige Bürger in sozialer Verantwortung die Demokratie mitzugestalten.

Um diese Ziele zu erreichen, müssen sich die Schüler betroffen fühlen, in ihrem persönlichen Erfahrungsbereich angesprochen werden und Themen des Lehrplans mit aktuellen Ereignissen und lokalen Aspekten verbunden werden. Dabei sind bei der Auswahl konkreter Unterrichtsinhalte insbesondere Bezüge zur Berufs- und Arbeitswelt herzustellen. Durch diesen induktiven Ansatz wird beabsichtigt, dass sie sich öffnen und bereit sind, sich die oben ge-

nannten Kenntnisse anzueignen und sich als verantwortungsbewusste Bürger für die Demokratie zu engagieren.

Hinweise zur Lehrplanstruktur

Der Lehrplan enthält vier Themenbereiche. Jeder gliedert sich in vier methodische Schritte. Diese

- berücksichtigen zunächst den Erfahrungsbereich der Auszubildenden, wobei die eigene Betroffenheit und Lebenserfahrung im privaten oder beruflichen Bereich im Vordergrund stehen.*
- vermitteln darauf aufbauende Grundkenntnisse über den gesellschaftlichen Wandel, über unsere Demokratie und über internationale Zusammenhänge.*
- ermöglichen es den Schülern, ihre Interessen und Einflussmöglichkeiten zu erkennen, und bewirken dadurch die Bereitschaft, sich an politischen Auseinandersetzungen und Entscheidungsprozessen zu beteiligen.*
- bieten den Schülern die Möglichkeit, reflektierte Standpunkte zu entwickeln, zu problematisieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Dabei erfahren die Schüler, dass Kompromissbereitschaft, Toleranz und Solidarität Voraussetzungen für eine funktionierende Demokratie und für das eigene Engagement sind.*

In den Berliner Rahmenrichtlinien für die berufliche Bildung (Sekundarstufe II) heißt es

Pflichtthemenfeld 1: Marketing Zeitrichtwert: 30 Stunden

Zielformulierung

Die Schülerinnen und Schüler

- folgern aus Marktbedingungen und Marktentwicklungen, dass Marketing eine zentrale Aufgabe des Unternehmens zur Umsetzung spezifischer Unternehmensziele darstellt,*
- erklären, dass Marktforschung zur Entscheidungsvorbereitung für den Einsatz von Marketingmaßnahmen dient,*
- analysieren anhand von Daten Marktsegmentierung und Zielgruppenbestimmung als Instrument zur Ausschöpfung vorhandener Marktpotenziale,*
- veranschaulichen die Modelle Produktlebenszyklus und Portfoliomatrix und nutzen diese für produktpolitische Entscheidungen,*

- beurteilen den Einfluss der Kosten auf marketingpolitische Entscheidungen und wen–den exemplarisch die einstufige Deckungsbeitragsrechnung sowie die Zuschlags–kalkulation an,
- begründen anhand unterschiedlicher Kriterien die Wahl eines Vertriebs–wegs,
- analysieren Instrumente der Kommunikationspolitik in Abhängigkeit von Unternehmenszielen und Marktbedingungen,
- problematisieren den Einsatz absatzpolitischer Instrumente als gezielte Einflussnahme auf das Verbraucherverhalten und erörtern den dabei möglicherweise entstehenden Konflikt zwischen Umsatzzielen und Konsumentenbedürfnissen.

Inhalt

1.1 Grundlagen des Marketing (4 Stunden)

1.1.1 Begriff, Entwicklung und Ziele

- Historische Entwicklung (Verkäufer– und Käufermarkt)
- Stellung des Marketing im Unternehmen

1.1.2 Marktforschung:

- Primär– und Sekundärforschung
- Marktsegmentierung/Zielgruppenbestimmung

Hinweise zum Unterricht

Kriterienorientierte Abgrenzung der Methoden: Kosten, Zeitaufwand, Aktualität, Qualität der Daten
 Marktsegmentierung/Zielgruppenbestimmung als „roter Faden“ des Marketing–Mix
 Berechnung von Marktanteilen
 Abschließend Weitergabe von Daten, „gläserner Verbraucher“, soziale Netzwerke thematisieren

BW Berufskolleg

Technisches Berufskolleg I und II – Verzahnung mit dualen Ausbildungsberufen

Die einjährigen Berufskollegs I und II – Verzahnung mit dualen Ausbildungsberufen richten sich im technischen Bereich inhaltlich an folgenden dualen Ausbildungsberufen aus:

- Anlagenmechaniker / Anlagenmechanikerin für Sanitär–, Heizungs– und Klimatechnik
- Feinwerkmechaniker / Feinwerkmechanikerin

- Tischler / Tischlerin
- Fachinformatiker/Fachinformatikerin

Die Absolventinnen und Absolventen erwerben im "Technischen Berufskolleg I und II – Verzahnung mit dualen Ausbildungsberufen" die theoretischen Ausbildungsinhalte des jeweiligen Ausbildungsberufes. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, durch Teilnahme an einem Zusatzprogramm, die Fachhochschulreife zu erlangen, die zum Studium an Fachhochschulen in Baden-Württemberg berechtigt.

Um die betriebliche Anbindung zu erhöhen, ist im "Technischen Berufskolleg I und II – Verzahnung mit dualen Ausbildungsberufen" ein vierwöchiges Praktikum in geeigneten Betrieben zu absolvieren. Die Aufnahme in ein "Technisches Berufskolleg II – Verzahnung mit dualen Ausbildungsberufen" setzt das Abschlusszeugnis des "Technischen Berufskollegs I – Verzahnung mit dualen Ausbildungsberufen" mit einem bestimmten Notendurchschnitt voraus.

Der Abschluss des "Technischen Berufskollegs I – Verzahnung mit dualen Ausbildungsberufen" soll es ermöglichen, eine anschließende Berufsausbildung in dem entsprechenden Beruf bis zu einem Jahr zu verkürzen. Der Abschluss des "Technischen Berufskollegs II – Verzahnung mit dualen Ausbildungsberufen" soll es ermöglichen, eine anschließende Berufsausbildung in dem entsprechenden Ausbildungsberuf bis zu zwei Jahre zu verkürzen. Die Kammern haben sich verpflichtet, den Betrieben zu empfehlen, die eröffneten Verkürzungsmöglichkeiten zu nutzen.