

Schülerfirmen

auf der Grundlage des pädagogischen und sozialen Impulses
Rudolf Steiners



arbeitend lernen — lernend arbeiten

„LebensLernen in der Waldorfpädagogik“

Ein Forschungsprojekt des Instituts für Praxisforschung

Online-MANUSKRIPTRUCK

Schülerfirmen

auf der Grundlage des pädagogischen und sozialen Impulses Rudolf Steiners

Thomas Stöckli und Samuel Weber (Hrsg.)

Graphische Covergestaltung: Gerwin Mader

Ein überarbeiteter Manuskriptdruck (Online-Datei) des Instituts für Praxisforschung
(Copyright Institut für Praxisforschung)

Mai 2015

Diese Publikation enthält zwei Beiträge zum Thema „Schülerfirmen“ im Kontext der Waldorfpädagogik.

Im ersten Beitrag wird die *Schülerfirma* als didaktisches Mittel im Kontext der Jugendpädagogik auf der Grundlage des pädagogischen und sozialen Impulses Rudolf Steiners situiert. Es wird dabei aufgezeigt, dass die Vermittlung eines neuen Verständnisses der menschlichen Arbeit – verstanden als Vervollkommnung der Menschwerdung – ein zentrales Anliegen der Waldorfpädagogik darstellt. Aufbauend auf den bisherigen Arbeiten von Thomas Stöckli zu Langzeitpraktika in der Realwirtschaft¹ schlägt er mit den Schülerfirmen ein neues didaktisches Mittel vor, mit dessen Hilfe der Arbeitsbegriff Rudolf Steiners bei Jugendlichen gefördert werden kann. Der Beitrag enthält neben der theoretischen Grundlegung zahlreiche Tipps und Leitgedanken für Schulen, die interessiert sind, den Aufbau einer Schülerfirma in ihren Lehrplan aufzunehmen.

Der zweite Beitrag, verfasst von Joseph Aschwanden, einem Waldorfpädagogen, der mit Schülern des 10. Schuljahrs Schülerfirmen-Projekte durchführte, zeigt eine mögliche erste Umsetzung einer kleinen *Schülerfirma* auf.

¹ Vgl. u.a. Thomas Stöckli, *Jugendpädagogik – was tun?* Dornach: Verlag am Goetheanum, 1998, und ders., *Lebenslernen. Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher*, Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, 2011.

Die Schülerfirma im Kontext der Waldorfpädagogik

Thomas Stöckli²

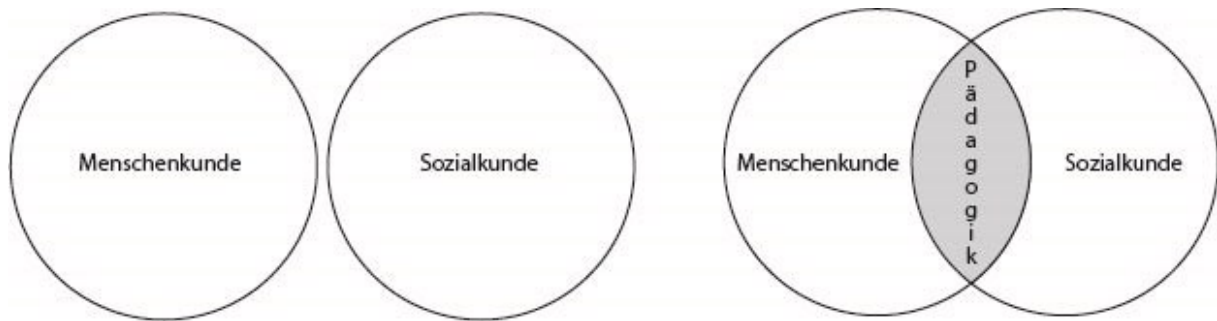
Dass unsere Gesellschaftsordnung der grundlegenden Veränderung bedarf, ist seit Ausbruch der Wirtschafts- und Sozialkrise 2008 längst keine Minderheitenmeinung mehr. Wie diese Veränderung aber aussehen könnte, darüber herrscht weitgehende Ratlosigkeit. Es fehlt nicht nur an Visionen gesellschaftlicher Alternativen, sondern auch an Strategien, wie Veränderungen angegangen werden könnten. Mit dem anthroposophischen Sozialimpuls Rudolf Steiners liegt seit fast einem Jahrhundert eine Alternative vor, die heute vielleicht noch mehr einleuchtet als vor hundert Jahren. Steiners Ideen zur Dreigliederung des sozialen Organismus überzeugen dadurch, dass sie zwar eine Alternative zum Ist-Zustand skizzieren, aber sowohl in der Ausgestaltung als auch in der Umsetzung dem Einzelnen volle Freiheit, aber auch Verantwortung lässt. Vielleicht liegt da der Grund, dass Steiners Impuls auch im Zuge der aktuellen Krise kaum Aufwind erhalten hat.

Dieser Beitrag will der allgemeinen Ratlosigkeit einen Vorschlag zu einer zeitgemäßen Umsetzung des anthroposophischen Sozialimpulses entgegensetzen. Die aktuelle Krise ist aus der Sicht der betroffenen Jugendlichen vor allem eine Krise der Erwerbsarbeit. Dieser Eindruck wird von zahlreichen Kommentatoren mit Blick auf die erschreckend hohen Erwerbslosenzahlen unter jungen Europäern bestätigt (vgl. Czwalina und Brandstetter 2010; Hartung und Schmitt 2010; Beck 1999). Der Erwerbslosigkeit unter Jugendlichen ist letztlich nicht mit einzelnen politischen Maßnahmen beizukommen, wie europäische Spitzenpolitiker immer wieder versichern, sondern fordert zu einer grundsätzlichen Reflexion unseres (Erwerbs-)Arbeitsverständnisses auf.

In dieser Reflexion können Rudolf Steiners Überlegungen zum Themenkomplex wertvolle Impulse liefern. Dabei wird unweigerlich eine Annäherung an die Pädagogik stattfinden. Denn Arbeit im Steiner'schen Sinne muss von Kindesbeinen an nicht nur theoretisch, sondern ganz praktisch in jeweils altersgerechter Form geübt werden. Wird dies in der Erziehung konsequent berücksichtigt, wachsen junge Menschen heran, die der Welt mit einer Sensibilität für die Fragen und Nöte der Zeit begegnen, die ein gesellschaftliches Engagement voraussetzt.

² Dieser Beitrag ist Teil einer umfassenden Forschungsarbeit von Thomas Stöckli und Samuel Weber zum Thema „Arbeitend lernen – lernend arbeiten“ im Rahmen des Instituts für Praxisforschung, siehe den Online-Studiengang des Instituts.

Abbildung: Menschenkunde und Sozialkunde vereinen sich in der Pädagogik.



Quelle: Eigene Darstellung

Auf den Punkt gebracht: Rudolf Steiners Arbeitsbegriff muss in die tägliche pädagogische Arbeit an Waldorfschulen hineinwirken und sich im gesamten Lehrplan widerspiegeln. Das Ziel ist, *den anthroposophischen Sozialimpuls über den dazugehörigen Arbeitsbegriff einen Bestandteil der Pädagogik werden zu lassen*. Das ist heute ein neuer, fälliger Schritt, der für Waldorfschulen möglich ist: Der Sozialimpuls scheitert dann nicht wie bisher an endlosen Diskussionen und Debatten. Indem sich *die Sozialkunde mit der Menschenkunde vereinigt*, konkretisiert sich der anthroposophische Sozialimpuls in einer Pädagogik, die sich von der Gesellschaft nicht abschottet, sondern konkrete Antworten auf ihre Herausforderungen bietet.

Mit diesem Vorschlag betrete ich nur in begrenztem Rahmen Neuland. Die vorgeschlagene Neuerung entspringt den Grundlagen der Waldorfpädagogik. In diesem Sinne ist dieser Beitrag eine Rückbesinnung auf die Anfänge der Waldorfpädagogik und eine konsequente Weiterentwicklung von zentralen Gedanken Rudolf Steiners für unsere Zeit. Dadurch wird der anthroposophische Sozialimpuls nicht nur konkret und fruchtbar gemacht, sondern kann wenigstens in Ansätzen gesamtgesellschaftlich verstärkt wirksam werden.

Waldorfschulen sind Teil einer umfassenden sozialen Erneuerungsbewegung

Die Waldorfschulen in den Dienst der sozialen Veränderung zu stellen, ist keine neue Idee, sondern letztlich bloß eine Umsetzung der Intentionen des Schulgründers. Obwohl dies heute übersehen wird, verstand Rudolf Steiner die Gründung der ersten Waldorfschule in Stuttgart 1919 nicht als selbstgenügsames Endziel, sondern als Anstoß für eine viel breitere soziale Erneuerung. Die erste Waldorfschule entstand aus der Phase des sozialen Umbruchs heraus,

der das Deutsche Reich ab dem Spätherbst 1918 erfasst hatte (vgl. Schmelzer 1991). Angesichts des sich abzeichnenden Scheiterns der revolutionären Bewegung im späten Frühjahr 1919 verstand Steiner die Schulgründung als einen Versuch, eine grundlegende Veränderung nicht mehr über eine Umwälzung der sozialen Verhältnisse herbeizuführen, sondern zuerst im Geistesleben die Grundlagen für eine neue soziale Ordnung zu schaffen. Steiner vollzog als Konsequenz aus dem äußeren Scheitern der sozialen Erneuerungsbewegung eine Wende nach innen, indem er die geistigen Kräfte zu mobilisieren suchte, aus denen heraus die angestrebte gesellschaftliche Veränderung erwachsen könne. Erst wenn das Geistesleben sich frei entfalte, „können das Staats- und das Wirtschaftsleben die Kräfte empfangen, die sie sich nicht geben können, wenn sie von ihrem Gesichtspunkten aus das Geistesleben gestalten“ (Steiner 1991: 11). Im Rahmen des Impulses, ein freies Geistesleben zu schaffen, nahmen Schulen eine Schlüsselrolle ein. Im Erziehungswesen, „aus dem ja doch alles geistige Leben herauswächst“ (Steiner 1991: 10), muss ansetzen, wer mittels der Befreiung des Geisteslebens die Gesellschaft verändern wolle (vgl. dazu Schneider 2012: 206f). Was nach der Gründung der ersten Waldorfschule 1919 auf halbem Wege steckenblieb, gilt es heute angesichts der großen (nicht nur) sozialen Not zu Ende zu führen: eine Neuausrichtung des Geisteslebens als Grundstein für eine grundlegende Veränderung der Gesellschaftsordnung in und über die Waldorfschulen.

Steiners Arbeitsbegriff

Ein zeitgemäßer Zugang zur Erneuerung des Geisteslebens in der Waldorfschule eröffnet sich durch eine Neudefinition der menschlichen Arbeit. Diese Themenwahl ist auch, aber nicht vorrangig dem Umstand geschuldet, dass die (Erwerbs-)Arbeit im Nachgang der Banken- und Staatsschuldenkrise seit 2008 zu einem zentralen Politikum geworden ist. Denn unabhängig von aktuellen wirtschafts- und finanzpolitischen Entwicklungen stellt die menschliche Arbeit eine Grundkonstante des Menschseins dar (vgl. Fintelmann 1992 und Schneider 2012: 204f). Eine ausführliche Abhandlung zum zentralen Themenkomplex der Arbeit im Sinne Steiners würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Ich verweise dafür auf die umfassende Publikation zum Themenkomplex „Arbeit in der Schule“, die ich in Kürze vorlegen werde. Die folgenden Ausführungen stützen sich der Einfachheit halber in pointierter Form auf die Begriffsdefinition ab, die Michael Brater mit seinem Team aufgearbeitet hat (vgl. Brater et al. 1996), um anschließend aufzuzeigen, wie das neue Arbeitsverständnis in den Unterricht an Waldorfschulen einfließen kann.

Im gesellschaftlichen Diskurs überwiegt heute ein Arbeitsverständnis, wonach Arbeit „primär *als Mittel der eigenen Subsistenzsicherung*“ gilt. Diesem Verständnis nach arbeitet der Mensch nur, wenn und weil „er dafür bezahlt wird, und auch nur so viel und nur so lange, wie es dem Gegenwert, den er dafür erhält, entspricht“ (Brater et al. 1996: 17). Weil Arbeit und Existenzsicherung aneinandergelockt sind, „können nur solche Themen und Probleme Gegenstand der Berufsarbeit werden, die in Gestalt einer ‚Nachfrage‘ am Markt auftreten, für die es also zahlungskräftige ‚Kunden‘ oder ‚Auftraggeber‘ gibt“ (Brater et al. 1996: 17).

Die gesellschaftlichen Folgen dieser Entwicklung sind einschneidend: „Nicht die objektive Dringlichkeit oder Wichtigkeit eines Problems ist damit ausschlaggebend dafür, ob es ‚beruflich‘ überhaupt bearbeitet werden kann, sondern allein die Frage, *ob sich mit ihm eine zahlungskräftige Nachfrage verbindet*, d.h. ob sich ausreichend viele Interessenten finden, die für die Bearbeitung dieses Problems so viel zu zahlen bereit sind, dass davon spezialisierte Berufstätige leben können“ (Brater et al. 1996: 17).

Rudolf Steiner fasste den Arbeitsbegriff und in der Folge auch den Begriff des Berufs viel weiter. Unter sinnvoller Arbeit verstand er nicht Tätigkeiten, die sich am monetären Gewinn orientieren, sondern Aufgaben, die einer Lösung bedürfen, da, wo ein echtes Bedürfnis in der Welt besteht. Ausgangspunkt menschlicher Tätigkeit ist für ihn nicht die Erfüllung eines vorgegebenen, durch ein bestimmtes Berufsbild definierten Auftrags. Im Idealfall entspringt die Aufgabe, die sich ein Mensch auferlegt und zum Beruf, zur Berufung macht, der präzisen Wahrnehmung der eigenen Umwelt. Aus dieser genauen Beobachtung heraus soll dem Einzelnen klar werden, welche Bedürfnisse bestehen und welche Entwicklung angezeigt ist. Die Veränderung des beobachteten Zustands, der beobachteten Situation erfolgt diesem Arbeitsverständnis nach nicht aufgrund vorgefasster Ideen. Das Ziel der menschlichen Tätigkeit besteht darin, dem „verborgenen Prinzip, dem ‚Wesen‘ der Sache, der in ihr liegenden ‚Idee‘ zur Erscheinung zu verhelfen, sie zu verstärken, weiterzuführen, vielleicht auch in Beziehung zu setzen oder zu verwandeln“ (Brater et al. 1996: 95). Wichtigste Fähigkeit ist dabei die Phantasie, verstanden als „Kraft, die dazu in die Lage versetzt, aus vorhandenen Zuständen deren Verwandlung und Weiterführung [...] ‚weiterdenken‘ zu können“ (Brater et al. 1996: 111). Erst ein solches Verständnis von Arbeit wird es uns ermöglichen, die dringenden gesellschaftlichen Probleme unserer Zeit zu lösen.

Steiners künstlerischer Arbeitsbegriff, der der heutigen Gleichsetzung von Arbeit und Subsistenz zuwiderläuft, muss beim Kind und Jugendlichen in ihrer Entwicklung durch die Schule gefördert werden. Der Lehrplan der Waldorfschulen sieht für jede Klassenstufe

Unterrichtsinhalte vor, mit denen dieses Arbeitsverständnis unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Gesichtspunkte altersgemäß vermittelt werden soll.

Steiners Arbeitsbegriff in der Schule

Der oben beschriebene Arbeitsbegriff lebt implizit in jeder Schule, die sich dem pädagogischen Impuls Rudolf Steiners verpflichtet fühlt. Die Sensibilität gegenüber der Welt und ihren Nöten, die ein Erwachsener braucht, um seine Aufgabe, seine Berufung zu finden, gehört mit zu den wichtigsten menschenbildenden Zielen der Waldorfpädagogik. Insofern ist der gesamte Lehrplan auf die Entwicklung dieser Offenheit ausgerichtet, die in jeweils altersgerechter Form mit verschiedenen pädagogischen und didaktischen Maßnahmen gefördert und geübt wird.

Lothar Vogel hat die Grundidee hinter diesen Maßnahmen folgendermaßen zusammengefasst: „Die Entwicklung der menschlichen Natur führt von der ersten Regung des Ichs im Kinde durch mannigfaltige Tätigkeitsformen herauf bis zur vollbewussten selbständigen Arbeit und offenbart auf jeder Stufe neue Erscheinungsformen der Ichwirksamkeit“ (Vogel 1973: 26). Das setzt ein Umdenken seitens des Pädagogen voraus. Voraussetzung für eine Entwicklung in diesem Sinne ist, anstelle der heutigen Ausrichtung der Pädagogik an unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bedürfnissen eine Orientierung am Kind und dessen Bedürfnissen. Steiner formuliert dies radikal: „Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht, sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden?“ (Steiner 1982: 37). Ich kann hier aus Platzgründen nicht darauf eingehen, wie sich diese Maxime in den einzelnen Altersgruppen auf die pädagogischen Maßnahmen auswirkt. Ich lege den Fokus ganz auf das Jugendalter.

Mit der Adoleszenz muss eine schrittweise Annäherung mit der Welt außerhalb der Schule stattfinden, die in einer vollständigen „Integration“ des jungen Erwachsenen im „wahren Leben“ ihren Endpunkt findet. Während bei Kindern die Lehrperson noch als „vermittelnde Autorität“ (Lindenberg 2011: 670) wirkt und sie behutsam an die Welt heranführt, zieht sie sich ab dem 14. Lebensjahr immer stärker zurück. Den Jugendlichen müssen verstärkt Möglichkeiten geboten werden, sich der Welt selbstständig anzunähern und in sie hineinzuwachsen. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang nicht zuletzt die Zusammenführung von Lernen und Betätigen außerhalb des Schulzimmers.

Damit Jugendliche ein neues Arbeitsverständnis entwickeln können, brauchen sie entsprechende *institutionelle Rahmenbedingungen*. *Es gilt, ein ganz neues pädagogisches und schulisches Verständnis zu entwickeln, bei dem die Arbeit nicht als eine nachschulische Angelegenheit abgetan wird, sondern bereits in und durch die Schule eingeübt wird – indem lernendes Arbeiten und arbeitendes Lernen altersgemäß miteinander kombiniert werden.* Der Pädagoge Hartmut von Hentig plädiert in seinem Manifest aus dem Jahr 2005 für eine teilweise „Entschulung des Lernens in den Pubertätsjahren“ im Sinne eines „Lebens-Experiments“ (von Hentig 2007: 18). Das „LebensLernen“ (zum Begriff vgl. Stöckli 2011) versetzt das Lernen der Jugendlichen von der Schule mitten ins Leben. Von Hentigs These lautet: „Die Schule ist ein Lebensraum – neben den Lebensräumen Familie und Wohnung, und Straße und Nachbarschaft und Natur“ (von Hentig 2003: 215). Von Hentig erachtet vor allem das Jugendalter (13 bis 15 Jahre) als ideal, um das Lernen an externe Lernorte zu verlegen und Jugendlichen sinnvolle Einsätze in der eigenen Umgebung zu ermöglichen, bei denen sie sich „nützlich“³ machen können (von Hentig 2007: 57).

Am Ende dieses Prozesses soll eine abgeschlossene Berufsfindung stehen. Berufsfindung kann vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen allerdings nicht bedeuten, unreflektiert einen bestehenden Beruf zu erlernen, denn in Berufsbildern, die sich nach den Bedürfnissen der Wirtschaft ausrichten, kann sich der Mensch nicht „hineinstellen [...], ohne in der Freudlosigkeit zu vergehen, ohne gewissermaßen das Seelische zu ertönen“ (Steiner 2006: 32): *Berufsbilder definieren den gesellschaftlichen Beitrag des Einzelnen von außen, anstatt zuzulassen, dass jeder Mensch seine Aufgabe von innen heraus entwickelt.*

Vielmehr muss parallel zu den beschriebenen Arbeitserfahrungen intensiv Biografiearbeit betrieben werden. Die dabei entstehende selbstbestimmte (Berufs-)Biografie ist kein Freipass zu einem willkürlich gestalteten Lebenslauf (vgl. Köhler 1995). Berufe richten sich an den Bedürfnissen der Welt und der Mitmenschen aus. Nur bedeutet das nicht einfach, dass man sich nur auf die Bedürfnisse der Wirtschaft konzentriert. Vielmehr verlangt das nach einer Verbindung von Selbst- und Welterkenntnis, um von innen nach außen wirken und arbeiten zu können. Es gilt zu fragen: „Wo werde ich gebraucht und was muss ich lernen, um dort, wo ich gebraucht werde, Tüchtiges leisten zu können?“ (Fintelmann 1992: 15). „Die Kraft und Würde des freien Ich erweist sich ... darin, inwieweit es ... möglich ist, dass er in all dem, was ihn da bedrängt, ‚sich selber‘ durchhält und sogar – findet“ (Brater 1998: 36).

³ So heißt der Titel der Publikation *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein* (von Hentig 2007).

Durch eine Pädagogik mit entsprechendem Problembewusstsein erwerben Jugendliche die Fähigkeiten, die es ihnen beim Eintritt in die Arbeitswelt erlauben, nicht eine durch monetäre Interessen vordefinierte Aufgabe anzunehmen, sondern selbst zu erkennen, welche Aufgabe in der Gesellschaft auf sie wartet. Arbeit wird vom jungen Erwachsenen als etwas Intrinsisches verstanden, aus dem sich der Mensch sein eigenes berufliches Profil erarbeitet und als „Lebensunternehmer“ in das Wirtschaftsleben einsteigt. Sein „Angebot“ richtet sich nicht an Bedürfnisse, die zuerst künstlich geweckt werden müssen. Der „Lebensunternehmer“ ist in der Lage, die Welt zu betrachten, ihre Bedürfnisse zu erkennen und die Lösung eines der wahrgenommenen Probleme zu seiner Lebensaufgabe zu machen.

Vom Arbeiten in der Schule zum Arbeiten außerhalb der Schule

Das Konzept des LebensLernens, das ich im Rahmen eines Promotionsvorhabens entwickelt habe (vgl. Stöckli 2011), sieht eine mehrstufige Annäherung des Jugendlichen an die Welt über die Arbeit vor. Der Weg zum Lebensunternehmer führt von ersten Arbeitserfahrungen im Rahmen der Schule zu einer allmählichen Integration in das reale Wirtschaftsleben – zuerst noch im Rahmen von Klassenprojekten, anschließend als Einzelperson im Rahmen von Langzeitpraktika. Bei all diesen Lernformen steht nicht der Erwerb von Fachkompetenzen im Vordergrund, sondern der Gedanke, ein Kontrastprogramm zum herkömmlichen Unterricht zu schaffen, in dessen Rahmen Jugendliche ihre Fachkompetenzen einer Gemeinschaft zur Verfügung stellen, um im Gegenzug ihre Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen fördern zu können.

Zu diesem Zweck sind in den Waldorfschulen zahlreiche didaktische Konzepte entwickelt und auch umgesetzt worden. Diese bewegen sich zwischen ersten Annäherungen an die Welt außerhalb des Klassenzimmers im Rahmen von Klassenprojekten (z.B. soziale Einsätze und Aufbauhilfe in Entwicklungs- und Schwellenländern) und der Realerfahrung der Arbeitswelt im Rahmen von Langzeitpraktika. Diese können hier nicht in ihren Einzelheiten vorgestellt werden; sie werden Teil der bereits erwähnten Publikation zum Thema „Arbeit in der Schule“ sein. In diesem Beitrag soll der Fokus auf ein neues, noch nicht durchdachtes Problem gelenkt werden. Wie gestaltet eine Schule den Übergang von den Klassenprojekten, in denen beim Erwerb von Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen noch keine Rücksicht auf wirtschaftliche Realitäten genommen werden muss, hin zur vollen Integration in den Arbeitsprozess eines Betriebs oder einer Institution, in denen der eigene Lern- und

Entwicklungsprozess mit den Bedürfnissen des Wirtschaftslebens in Einklang gebracht werden muss? Wie gestaltet eine Schule den Übergang vom „spielerischen“ Arbeiten hin zur „ernsthaften“ Arbeit?

Produktionsorientiertes Lernen als Übergang vom Klassenprojekt zum Langzeitpraktikum

Im Jugendalter soll von einem arbeitenden Lernen in Klassenprojekten (vgl. Frey 2007), das noch ganz mit der eigenen Person verbunden ist, zu einem arbeitenden Lernen, bei denen der eigene Lern- und Entwicklungsprozess mit den Bedürfnissen von anderen Menschen vereinbart werden muss, geleistet werden. In der aktuellen Waldorfschullandschaft, in der sich Langzeitpraktika oftmals nahtlos an Klassenprojekte anschließen, gestaltet sich dieser Wechsel oft zu abrupt. Bereits Rudolf Steiner hat betont, dass die Heranführung an die Realwirtschaft behutsam erfolgen müsse. Das Ziel, so Steiner, sei nicht, „dass man die jungen Leute sogleich unter die Erwachsenen in die Fabrik steckt“ (Steiner 1987: 258). Vielmehr soll vorerst versucht werden, die „praktische Seite des Lebens durch die Schule selbst zu pflegen“ (ebd.). Damit aber „der junge Mensch dasjenige, was er in einer kurzen Zeit [...] am Modell sich angeeignet hat, in das praktische Leben übersetzen kann“, müssen in diesem praktischen Unterricht Dinge hergestellt bzw. Dienstleistungen angeboten werden, die „ans Leben hinaus verkauft werden könnten“ (ebd.), die auf dem Markt Abnehmer finden.

Was Steiner hier beschreibt, wird in der aktuellen pädagogischen Landschaft als produktionsorientiertes Lernen bezeichnet. Dessen Ziel besteht darin, dass junge Erwachsene im Rahmen der schulischen Ausbildung „unter betriebsförmigen oder ähnlichen Bedingungen Produkte und Dienstleistungen erarbeiten, die auf dem Markt ihre Abnehmer finden müssen“ (Hofmann-Lun 2007: 6).

Die Schülerfirma als didaktisches Mittel

Als didaktisches Mittel, um Schülern am Übergang vom arbeitenden Lernen im geschützten Rahmen des Klassenverbandes zum arbeitenden Lernen in der Realwirtschaft produktionsorientiertes Lernen zu ermöglichen, bietet sich die Schülerfirma an. Wir werden

diese Form des arbeitenden Lernens im Folgenden auch unter Berücksichtigung von nicht anthroposophischer Literatur aufarbeiten.

Bei Schülerfirmen handelt es sich um „Schul-Projekte, in denen Schülerinnen und Schüler Produkte planen, produzieren und vermarkten oder Dienstleistungen anbieten. Die Jugendlichen sind in den gesamten Produktionsprozess involviert, von der Entwicklung der Produktidee und des Produktdesigns über Kalkulation und Produkterstellung bis zur Vermarktung“ (Hofmann-Lun 2007: 9). Anders als bei einem herkömmlichen Betriebspraktikum sind die Schüler in den kompletten Produktionsprozess eingebunden, und nicht nur ein Rädchen in einer funktionierenden Maschine.

Schülerfirmen stoßen nicht nur innerhalb der Waldorfschulbewegung auf Interesse. Allerdings fällt in der rasch wachsenden Fachliteratur zum Thema auf, dass die äußere Form der Schülerfirma nicht ihr volles pädagogisches und menschenbildendes Potenzial ausschöpfen kann, wenn ihr die Substanz fehlt, die die Waldorfpädagogik mitbringt. So formulieren die Autoren einer einschlägigen Publikation des Deutschen Jugend-Instituts: „Produktionsorientiertes Lernen überwindet Praxis und Arbeitsmarktferne“ (Hofmann-Lun 2007: 6). Das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie sieht in den Schülerfirmen seinerseits vor allem ein probates Mittel für Jugendliche, um deren „Chancen auf einen Ausbildungsplatz oder einen Arbeitsplatz nach ihrer Berufsausbildung zu erhöhen“ (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2010: 3). *Die Schüler bloß „arbeitsmarkttauglich“ zu machen, kann nicht das Ziel einer Schülerfirma sein, wenn diese im Rahmen einer Waldorfschule gegründet wird. Es geht im Gegenteil darum, durch den Einsatz für ein Projekt das Bewusstsein für die Probleme der Welt außerhalb der Schule zu schärfen, um daraus neue Antworten zu formulieren.*

Weil die genannten Autoren die Schülerfirma primär als Mittel zur schulischen und gesellschaftlichen Integration von sogenannten bildungsfernen Jugendlichen sehen, kommen für sie vorwiegend diese Schüler als Adressaten von Schülerfirmen in Frage. Zweifellos trifft zu, dass solche Projekte für diese Schülergruppe geeignet sind. So wirken sie positiv auf die Motivation von Schülern, die mitunter schwer zum Schulbesuch zu motivieren sind, und helfen beispielsweise die Absentismusraten zu senken (vgl. u.a. Seifert und Zentner 2010). Dies hat mehrere Gründe. Einerseits verliert Unterrichtsstoff an Abstraktion und wird durch die Arbeit in der Schülerfirma in seiner praktischen Relevanz erfahrbar. Andererseits motiviert die reale Verantwortung für ein Gemeinschaftsprojekt, in dem es auf jede helfende Hand und jeden mitdenkenden Kopf ankommt, zum vollen Einsatz für eine konkrete Sache.

Gerade aber weil durch die Arbeit an einem gemeinsamen Projekt Fähigkeiten und Fertigkeiten geübt werden, die für die Gestaltung einer menschenwürdigen Zukunft unerlässlich sind, müssen sich Schülerfirmen an *alle Jugendliche* richten.

Ebenfalls abgelehnt werden muss die häufige Vorstellung, Schülerfirmen seien „Spaßprojekte“. Schülerfirmen sollten, so das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2010: 3) „den Gesetzen des Marktes nicht in dem Masse wie ‚richtige‘ Unternehmen ausgeliefert“ sein. „Die Schule bietet für alle Aktivitäten einer Schülerfirma einen rechtlichen (auch steuerrechtlichen) Schutzraum, wenn sie das Projekt als Schulveranstaltung anerkennt. Ihr Unternehmensfeld ist zumeist die Schule, Kunden sind Mitschülerinnen und Mitschüler“ (ebd.). Bei Schülerfirmen-Projekten, bei denen es darum geht, über seriöse Arbeit grundlegende menschliche Kompetenzen zu erwerben, muss es um mehr gehen, als nur den „Ernst der Arbeit ... mehr oder weniger spielerisch“ (Hofmann-Lun 2007: 9) zu vermitteln. Das Unternehmen soll langfristig im Stadtviertel der Schule fest verankert werden. Und es soll in der lokalen wirtschaftlichen Realität bestehen können und Gewinn abwerfen, so dass damit einerseits ein Teil des Schulbetriebs finanziert werden kann, andererseits aber auch den beteiligten Schülern in regelmäßigen Abständen einen Solidarlohn ausbezahlt werden kann. Durch die Ernsthaftigkeit, die das Projekt dadurch erhält, wird die Motivation und die Einsatzbereitschaft der Schüler erst richtig gefördert, die wesentlich sind, damit der gewünschte Lerneffekt greift.

Ausgangspunkt für eine Schülerfirmengründung ist deshalb eine Marktanalyse, die sich einerseits an den Kundenbedürfnissen orientiert, andererseits darauf achtet, dass die Schülerfirma nicht in Konkurrenz zu bestehenden Unternehmen tritt. Dabei ergeben sich laut Hofmann-Lun (2007: 25) verschiedene Strategien: die Produktion ausschließlich für den Eigenbedarf oder die Herstellung von Nischenprodukten für gemeinnützige Abnehmer. Beide Wege kommen für eine Schülerfirma, die auf dem Markt bestehen soll, nur bedingt in Frage. Wir schlagen daher vor, ein Produkt oder eine Dienstleistung anzubieten, die vor Ort benötigt, aber nicht erhältlich sind. Dies sichert garantiert einen Kundenstamm und verhindert gleichzeitig, dass die Schülerfirma einem bestehenden Unternehmen Konkurrenz macht.

Gerade weil die Schülerfirma professionell operieren soll, drängt sich der Kontakt mit Lieferanten und/oder ähnlichen Unternehmen auf. „Je professioneller die Produktionsschule Produkte und Dienstleistungen herstellt und vermarktet, desto notwendiger sind klare Absprachen mit betroffenen Kammern und Innungen“ (Hofmann-Lun 2007: 25). Dadurch

wird nicht nur einer möglichen Opposition von Konkurrenten der Wind aus den Segeln genommen. Es entstehen auch Kontakte und ein Netzwerk, aus denen sich Kooperationen ergeben können, die für beide Seiten profitabel sind (vgl. Hofmann-Lun 2007: 25).

Das Projekt sollte unbedingt von Erwachsenen begleitet werden, die über Erfahrung in der Unternehmensführung in der Realwirtschaft verfügen. Kann diese Funktion nicht von einer oder mehreren Lehrpersonen übernommen werden, lohnt es sich, die Expertise unter der Elternschaft nutzbar zu machen. Rudolf Steiner sah in diesem Vorgehen einen Weg, die Kräfte der Lehrer zu schonen, die durch die pädagogische Arbeit bereits stark absorbiert seien. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang Eltern, die selbst aus dem anthroposophischen Sozialimpuls heraus unternehmerisch tätig sind. Dieser Meinung war auch Steiner, wenn er sagte, dafür müsse „man Menschen aufrufen, die im praktischen Leben darinnen stehen.“ Diese Vorhaben brauche „Leute, die Sinn haben so etwas zu machen, die aber richtig praktische Fachmänner sind“ (Steiner 1975: 84).

Diese Begleitpersonen haben die „besondere pädagogische Aufgabe, ... sich überflüssig zu machen: Schülerinnen und Schülern also dabei zu helfen, ihre Firma möglichst ohne ihre Hilfe zu führen“ (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2010: 4). Auch wenn die Versuchung groß ist, dürfen sie sich keineswegs in der Funktion des Geschäftsführers sehen, sondern sich in „gezielte[r] pädagogische[r] Zurückhaltung“ (ebd.) üben. Ist das Projekt erst einmal etabliert, können ab dem zweiten Jahr auch Schüler aus dem Vorjahr als Mentoren eingesetzt werden (vgl. Hofmann-Lun 2007: 11).

Entsprechend dem Anspruch, ein „funktionierendes“ Unternehmen zu gründen und zu führen, sollte eine passende Rechtsform gewählt werden. Herkömmliche Schülerfirmen, in denen die Aufrechterhaltung eines Betriebs bloß simuliert wird, haben in der Regel keinen geregelten Rechtsstatus (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2010: 4). Da der Gedanke neu ist, dass Schülerfirmen nicht nur „Spaßprojekte“ sind, sondern in der realen Wirtschaft funktionieren müssen, also auch Gewinn erwirtschaften sollen, ist die Rechtslage noch nicht geklärt. Diesbezügliche Abklärungen müssen unter Berücksichtigung der lokalen Rechtslage vorgenommen werden.

Angesichts ihrer Ernsthaftigkeit dürfen Schülerfirmen keine Projekte sein, die gegen Ende des Schuljahrs, wenn noch Zeit übrigbleibt, während einer Woche durchgeführt werden. Damit das langfristige Lernziel – die Ausbildung eines „Lebensunternehmers“ – erreicht wird, müssen Schülerfirmen über einen längeren Zeitraum integrativer Bestandteil des Lehrplans

sein. Dies soll nicht zuletzt dadurch zum Ausdruck gebracht werden, dass der Einsatz für die Schülerfirma Teil der Bewertung im Abschlusszeugnis der Schule ist (vgl. Hofmann-Lun 2007: 11).

Lernziele

Die Schülerfirma gehört insofern zu den verschiedenen didaktischen Mittel des Projektlernens, als mittels eines konkreten Praxisbezugs „die Distanz zwischen Schule und Leben, Wissenschaft und Beruf, Theorie und Praxis zu verringern“ versucht wird (Frey 2007: 30). Das Lernen wird vom Klassenzimmer in Realsituationen verlagert. In Schülerfirmen muss schulisches Wissen und Können (z.B. Rechnen, Kommunikationstechniken) zur Anwendung kommen, wodurch mitunter schwer zu vermittelnde Unterrichtsinhalte in ihrer konkreten Relevanz erfahrbar werden. Gleichzeitig können die Bedürfnisse, die sich aus der Firma ergeben, in den entsprechenden Unterrichtsfächern einfließen und dort aufgearbeitet werden. „So kann z.B. im Deutschunterricht gelernt werden, wie brieflich Angebote eingeholt und geschrieben werden, Kalkulationen können in Mathematik und Wirtschaftsrechnen erarbeitet werden etc.“ (Hofmann-Lun 2007: 13). Damit wird der übliche Lernweg von der Theorie in die Praxis umgekehrt: Die Praxis gibt vor, was in dafür reservierter Unterrichtszeit theoretisch aufgearbeitet wird.

Damit die Interaktion Schülerfirma-Schule reibungslos funktioniert, braucht es eine Person, die eine Mittlerfunktion zwischen Firma und Schule wahrnimmt. Diese Lehrperson begleitet nicht nur den Aufbau und die Aufrechterhaltung des Firmenbetriebs, sondern begleitet das Projekt auch von schulischer Seite, indem sie in der Unternehmensführung auftretende praktische Schwierigkeiten in den Unterricht einfließen lässt.

Im Zusammenhang mit dem Führen einer Schülerfirma können Schüler vielfältige Fachkompetenzen erwerben und festigen. Unter anderem sollen Schüler dadurch „erlernte Rechenkenntnisse bei Kostenabrechnungen und Kalkulationen anwenden können, durch Außenkontakte (Präsentationen) und Werbung darin gefördert werden, sich sprachlich und schriftlich klar zu äußern“ (Hofmann-Lun 2007: 11). Neben dem Erwerb und der Festigung von Kulturtechniken fördert der Einsatz in einer Schülerfirma auch unternehmerische Fähigkeiten, die im Unterricht nicht zu vermitteln sind. Die Schüler erwerben Kenntnisse über realwirtschaftliche Vorgänge, lernen, kundenorientiert und kostenbewusst zu planen und zu entscheiden (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2010: 3).

Im Vordergrund stehen aber aus Sicht der Waldorfpädagogik die Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen, die durch ein Projekt wie eine Schülerfirma geübt werden können. Projekte dieser Art fördern das selbstständige Denken und Handeln, worunter insbesondere die Befähigung fällt, Verantwortung zu übernehmen und Situationen aus dem Alltag aktiv zu gestalten, aber auch Fähigkeiten wie Teamgeist, Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten anderer Beteiligter sowie persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten wie Selbstständigkeit (vgl. Hofmann-Lun 2007: 9). Bei dieser Art von Klassenprojekten dominiert im Gegensatz zum Konkurrenzdenken des klassischen schulischen Lernens „Zusammenarbeit, Rücksichtnahme und gemeinsames Schaffen“ (Frey 2007: 50 f.). Die Klasse entwickelt durch die gemeinsame Arbeit an einem Projekt, anders als beim herkömmlichen Unterricht oder auch in Langzeitpraktika, einen Gemeinschafts-, einen Unternehmergeist. Dieses Gemeinschaftsgefühl kann ausgeweitet werden, indem Schüler aus anderen Jahrgangsstufen in das Projekt mit einbezogen werden (vgl. Hofmann-Lun 2007: 11).

Im Zentrum steht dabei die Solidarität, die im Klassenverbund im Kleinen mit Blick auf den großen Verbund der Menschheit als Ganzes geübt werden können. Als zentraler Wert des menschlichen Miteinanders wird die Solidarität in der Waldorfpädagogik über alle Stufen hinweg altersgemäß eingeübt. Auf der Primarstufe wird sie z.B. mit dem Sankt-Martins-Umzug gelebt, an dessen Ende nach dem Verlesen der Heiligenlegende das Teilen bzw. Verteilen von Brötchen an andere stehen kann. In der Mittelstufe regt die Auseinandersetzung mit der Buchhaltung und dem Handelsrechnen zur kritischen Auseinandersetzung mit Geldfragen an, die später in Klassenprojekte hinübergeführt werden können, die auch im Finanziellen ein soziales Übungsfeld bieten (vgl. Stöckli 1998: 97).

Die Einnahmen, die ein Klassenprojekt wie die Schülerfirma abwirft, müssen verteilt werden. Wohl müssen diese sozialen Prozesse von Lehrpersonen begleitet werden, wichtig aber das Erüben der Selbstverwaltung mit allen dazugehörigen Grundsatzdiskussionen und auftretenden Problemen (vgl. Stöckli 1998: 98). Ausgangspunkt ist meist die Feststellung, dass verschiedene Schüler trotz gleich langem Arbeitseinsatz weniger verdienen als andere. Durch diese Erfahrung der Ungleichheit erleben Jugendliche das Dilemma zwischen Egoismus und Solidarität. Dem ersten Impuls, das eigene Geld zu behalten, weicht eine zweite Überlegung, die ich an anderer Stelle so beschrieben habe: „Ein elementares Rechtsempfinden sagt dann den Jugendlichen, dass ‚es nur stimmt‘, wenn sie das gesamte Geld zusammenlegen und dann untereinander ‚geschwisterlich teilen‘ – alles andere wäre

doch unfair, denn gearbeitet und sich Mühe gegeben, das haben doch alle“ (Stöckli 1998: 98).

Indem solche und ähnliche Fragen der Verwaltung- und Verteilung geklärt werden müssen, wird eine soziale Haltung erworben, die sich im Idealfall im Erwachsenenalter fortsetzt. Wer einem Projekt wie die Schülerfirma teilgenommen hat, wird wahrscheinlich zum aktiven Bürger, der sich auch als Erwachsener gesellschaftlich engagiert und Verantwortung für die Gestaltung des demokratischen Gemeinwesens übernimmt (vgl. u.a. Frey 2007 sowie Speck und Hoppe 2004).

Ein solches Bewusstsein für die gesellschaftlichen Probleme und mögliche Lösungen wird verstärkt, wenn die Schülerfirma in den Zusammenhang mit nachhaltigem Wirtschaften gestellt wird (vgl. auch Dytrich und Wuhrer 2012). „Wirtschaftliches Handeln wird auf seine lokalen und globalen Auswirkungen hin betrachtet, ökologische und soziale Implikationen geraten in den Blick. Die Schüler/innen eignen sich neue Modelle von ‚Wohlstand‘, ‚Konsum‘, ‚Leben‘ und ‚Arbeit‘ handelnd an, gestalten Zukunft und erlernen hierfür nötige Kompetenzen im Handlungsprozess“ (Hofmann-Lun 2007: 10).

Im nächsten Beitrag findet sich ein Beispiel eines pädagogischen Projektes mit einer Schülerfirma einer 10. Klasse, ebenso soll auch das sogenannte Landwirtschaftspraktikum auf dem Hintergrund des Arbeitens, wie es hier dargelegt wurde, verstanden werden.

Schluss

Die Schülerfirma ist ein probates didaktisches Mittel, um ein zentrales Lernziel der Waldorfpädagogik altersgerecht zu vermitteln. Durch den Einsatz im Klassenverband für ein Unternehmen, das mit seinem Angebot Antworten auf reale Bedürfnisse im Umfeld der Schule gibt, erfahren Jugendliche die reale Bedeutung von menschlicher Arbeit, wie Rudolf Steiners sie verstanden hat. Neben all den pragmatischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch das Führen einer Schülerfirma erworben werden können, ist auf eine Kompetenz hinzuweisen, die langfristig betrachtet wohl die wichtigste sein wird, die Jugendliche in der heutigen Zeit erwerben können: die Fähigkeit, die Bedürfnisse anderer zu erkennen und darauf unter Rückgriff auf die eigenen Kompetenzen zu antworten.

Wenn es Waldorfschulen gelingt, diese Fähigkeit zu vermitteln, dann wird eine Grundlage gelegt, die sich später als gesellschaftsverändernder Impuls freisetzen kann, dann, so Rudolf

Steiner (1982: 37), „wird in der sozialen Ordnung immer das Leben, was die in sie eintretenden Vollmenschen aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende Ordnung aus ihr machen will.“

Literaturverzeichnis

Beck, Ulrich (1999): *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft*, Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Brater, Michael, Christiane Hemmer-Schanze, Anna Maurus und Claudia Munz (1996): *Wird Arbeit Kunst, kann die Natur leben. Umweltschutz durch ein neues Verständnis von Arbeit und Beruf*, Ostfildern: Edition Tertium.

Brüll, Dieter (2012): *Der anthroposophische Sozialimpuls*, 2. neu durchgesehene Aufl., Dornach: Verlag für Anthroposophie.

Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2010): *Gründerland. Infoletter für mehr Unternehmergeist in der Schule. Schülerfirmen*. Jg. 1, Vol. 1.

Czwalina, Johannes und Clemens Brandstetter (2010): *Vom Glück zu arbeiten. Warum eine würdevolle Beschäftigung so wichtig ist*, Frankfurt/Main: Frankfurter Allgemeine Buch.

Dyttrich, Bettina und Pit Wuhler (Hrsg.) (2012): *Wirtschaft zum Glück. Solidarisch arbeiten, heute, weltweit*, Zürich: Rotpunktverlag.

Fintelmann, Klaus J. (1992): *Die Mission der Arbeit im Prozess der Menschwerdung. Eine anthroposophische Studie*, Stuttgart: Urachhaus.

Frey, K. (2007): *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*, Sonderausgabe, Weinheim: Beltz Verlag.

Hartung, M. und C. Schmitt (2010): *Die netten Jahre sind vorbei. Schöner leben in der Dauerkrise*, Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Hofmann-Lun, Irene (Hrsg.) (2007): *Arbeiten und Lernen in Schülerfirmen, Jugendhilfebetrieben und Produktionsschulen*, München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Lindenberg, Christoph (2011): *Rudolf Steiner. Eine Biographie. 1861-1925*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Schmelzer, Albert (1991): *Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für die Selbstverwaltungsimpuls*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Schneider, Peter (2012), in: Schneider, Peter und Inga Enderle (Hrsg.), *Das Waldorf-Berufskolleg. Entwicklung und Ergebnisse einer neuen Oberstufengestaltung der Waldorfschule*, Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

Speck, B.W. und S.L. Hoppe (2004): *Service-Learning: History, Theory, and Issues*, Westport, CT: Praeger.

Steiner, Rudolf (1975): *Vorträge über Erziehung. Konferenzen mit den Lehrern*, Bd. 300a GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1982): *Über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage. Schriften und Aufsätze 1915-1921*, Bd. 24 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1987): *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik*, Bd. 303 GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1991): *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (2006): *Drei Ansprachen an die Jugend*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Stöckli, Thomas (1998): *Jugendpädagogik – was tun?* Dornach: Verlag am Goetheanum.

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

Vogel, Lothar (1973): *Die Verwirklichung des Menschen im sozialen Organismus. Sozialanthropologische Studien zum Kultur-, Rechts- und Wirtschaftsleben*, Eckwälden: Sonderdruck Fragen der Freiheit.

Wirtschaftskunde einmal anders⁴

von Joseph Aschwanden

9. Klasse

1) Firmengründung

Die zehnte Klasse konnte 3000 Franken nach Rumänien mitnehmen. In Masloc wurde das Geld dann in verschiedenen Projekten in Form von Zement, Sand, Holz und Farbe verbaut.

Dies ist eigentlich der Schluss eines doch sehr interessanten Prozesses. Angefangen hat das Ganze wie folgt: Die neunte Klasse war im Begriff in das Bauernpraktikum zu gehen und wie jedes Jahr stellte sich die Frage, was mit den Einnahmen, dem Lohn oder der Entschädigung für geleistete Dienste innerhalb der drei Wochen harter Arbeit auf dem Bauernhof geschehen soll.

Zum Glück hatten wir uns innerhalb des Fächerkanons gewappnet. Neu wurde für die neunte wie auch für die zehnte Klasse „Wirtschaftskunde“ mit in den Lehrplan aufgenommen.

Was sollen wir bewegen, war meine bange Frage? Etwas unbeholfen hielt ich meine ersten Stunden, war aber weder mit mir noch mit den SchülerInnen zufrieden, denn es wollte für die behandelten wirtschaftlichen Fragen keine wirkliche Begeisterung aufkommen. Aus der Not heraus entstand die Idee, eine Firma zu gründen, um daran herauszufinden was Wirtschaften bedeutet. So trat ich vor die Klasse und die Reaktion der SchülerInnen war anfänglich eher skeptisch: „Jetzt hat er eine gute Idee, die aber doch nicht wirklich umzusetzen ist“, hörte ich es in den hinteren Reihen munkeln.

Trotz Bedenken und notwendiger vernünftiger Ernüchterung machten wir uns an die Arbeit. Untenstehendes Arbeitsblatt soll einen kleinen Einblick geben wie wir vorgegangen sind.

Welche gedankliche Vorarbeit muss geleistet werden?

1. Ziel und Zweck definieren
2. Art der Firma
3. Firmennamen suchen

⁴ Dieser Beitrag erscheint auch in einer Publikation der Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein hrsg. vom Institut für Praxisforschung (*Der anthroposophische Sozialimpuls*; 2013)

4. Startinventar erstellen
5. Finanzierung regeln, Kredit, Haftung
6. Budget erstellen
7. Betriebsstruktur; Organigramm
8. Rechtliche Fragen: Rechtsform, Versicherung

Mögliches Organigramm:

<p>Auftragswesen</p> <p>A Nimmt Aufträge an, organisiert Arbeitseinsätze</p>	<p>Werbeabteilung</p> <p>A Erstellt einen Firmenprospekt</p> <p>B Gibt Inserate auf</p>
<p>Rechnungswesen</p> <p>A Verschickt Rechnungen</p> <p>B Kontrolliert Zahlungseingänge – Mahnungswesen</p> <p>C Führt die Buchhaltung</p>	<p>Rechtsabteilung</p> <p>A Klärt rechtliche Fragen</p>
<p>Betriebsvorstand</p> <p>A Organisiert Vereinsversammlungen</p>	

Zusammenfassung der Ergebnisse aus Arbeitsblatt 1

Ziel und Zweck der Firma:

Die Firma ... erwirtschaftet durch Arbeitseinsätze Kapital, welches dem Rumänienprojekt der Rudolf Steiner Schule Solothurn in Masloc vollumfänglich zufließt.

Für die einzelnen Ressorts haben sich folgende SchülerInnen gemeldet:

Die erste Klippe war überwunden, die SchülerInnen besprachen sich eifrig und schon bald war klar, dass unsere Firma für Rumänien arbeiten wird. Die einzelnen Ressorts waren schnell mit Freiwilligen besetzt und das strukturelle Gerüst stand.

Eine Schülerin vereinbarte einen Termin bei der Versicherung, andere beschäftigten sich mit rechtlichen Fragen, studierten Statuten von Vereinen, wieder andere machten sich daran einen Faltprospekt zu entwerfen. Natürlich brauchten wir auch ein passendes Logo, das viele Schüler beschäftigte und entsprechend hatten wir dann auch die Qual der Wahl.

Ein weiteres Arbeitsblatt ließ unsere Unternehmung immer realer werden:

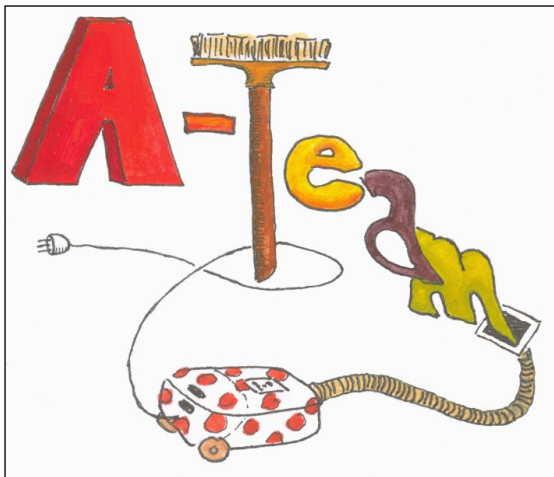
In kleinen Gruppen sind folgende Aufgaben zu lösen:

1. Firmennamen suchen.
2. Die Art der Firma genau beschreiben, so dass der Text in einen Werbeprospekt übernommen werden kann.
3. Startinventar erstellen: Was braucht die Firma an unentbehrlichen Geräten, Einrichtungen?
4. Budget erstellen: Budgetposten bestimmen z.B. Auslagen für Büromaterial, Druckkosten für Prospekt, Versandkosten (für Rechnungen u.a.).
5. Textformular für Rechnungen entwerfen.
6. Inserat entwerfen.
7. Statuten für Verein entwerfen.

Das Firmenlogo

entworfen von Jan Hostettler

Auszug aus dem Faltprospekt:



Haben Sie einen Urwald anstelle eines Gartens?

Oder sind Sie es Leid auf Zügelmäner zu warten?

Sind Ihre Böden alt und Ihr Haus verschmutzt, dann kommt jemand, der es putzt!

Wir stehen Ihnen mit Vergnügung zur Verfügung.

Obige Versprechungen wurden dann auch mit Elan eingelöst. Jede Schülerin und jeder Schüler verpflichtete sich freiwillig zehn Stunden pro Jahr außerhalb der Schulzeit für „unsere Firma“ zu arbeiten. Eine für mich sehr erfreuliche Tatsache. Wer arbeitet heute noch freiwillig für andere?

Die Angebote auf dem Firmenprospekt sahen dann wie folgt aus:

Putzarbeiten, Aufräumarbeiten, Gartenarbeiten, Hausräumungen, Förderunterricht bis 6. Klasse, Festvorbereitungen (u.a. Kindergeburtstage), Tafelmusik bei Festen und anderes auf Anfrage.

Bald kamen die ersten Aufträge und damit auch die Frage nach dem Geld – die Preisfrage. Wie teuer sollen, dürfen wir sein? Geld hat uns bereits im Zusammenhang mit dem Bauernpraktikum beschäftigt, nun war die Frage in einem neuen Kontext wieder da. In der Theorie hatten wir festgehalten, dass Geld der Wertmaßstab für Waren und Leistungen ist und dass wir Geld auch als Kapital für künftige Investitionen betrachten müssen. „Wer Geld hat, hat Macht“, bemerkte eine Schülerin. Wenn wir Geld besitzen, dieses in Umlauf bringen, sind wir mit dem ganzen Geld- und Warenkreislauf der Welt verbunden, d.h. wir sind ein Teil der Welt, wir wirken aktiv mit. Trotz dieser Erkenntnis fiel es uns nicht leicht einen Preis zu

gestalten, der allen zu betrachtenden Seiten gerecht wurde. Einerseits arbeiten wir für einen karitativen Zweck – hier müsste man doch möglichst viel herausholen – andererseits treten wir in Konkurrenz mit einem ähnlichen Projekt, welches randständigen Menschen ein kleines Einkommen ermöglicht. Weiter ist miteinzubeziehen, dass die Schülerinnen noch keine Berufsleute sind und die Arbeiten noch nicht in dieser Professionalität verrichten können. Nach der Beschäftigung mit der Theorie des „nachhaltigen Wirtschaftens“ fanden wir uns unterhalb des marktüblichen Preisniveaus wieder.

Ein weiteres Kapitel war die Buchführung. Nach getaner Arbeit daran zu denken, dass der Kunde nicht von selbst das Portemonnaie öffnet, ist gar nicht so selbstverständlich. Wer kontrolliert zum Beispiel, ob die gestellten Rechnungen auch beglichen werden?

Hier kam uns dann die Doppelte Buchhaltung zu Hilfe. Erstmals hörten die SchülerInnen von Debitoren und konnten dem doch nicht alltäglichen Begriff wirkliche Sympathien entgegenbringen, steht er doch für Kapital, das wohl erarbeitet, aber noch nicht „fassbar“ ist. Zusätzlich löste er die Frage nach den gestellten und noch nicht bezahlten Rechnungen. Zum Glück hatte ich der Firma CHF 700.- vorschießen können, so dass in der Buchhaltung auch ein zinsloses Darlehen auftauchte und die Bilanz auch auf der passiven Seite Konten zu verzeichnen hatte. Allmählich kamen wir von der Bilanz zur Erfolgsrechnung und konnten Ende Schuljahr an der Vereinsversammlung den Abschluss vorzeigen.

Mitglieder des Gründungsteams:



Ein erster Rückblick

Schaue ich auf unser erstes Geschäftsjahr zurück, bin ich erstaunt wie die SchülerInnen sich engagiert haben. Kunden/Aufträge für einen Firmeneinsatz zu finden, war fast nie ein Problem. Zum Teil erhielt ich in den Ferien noch Anfragen von Seiten der Schüler, ob sie für das A-Team (Team von Schülern für Arbeitseinsätze) arbeiten dürften!

Wesentlich scheint mir, dass die SchülerInnen ganz aktiv etwas bewirken können und dadurch bereit sind sich gedanklich mit Fragen des Wirtschaftens auseinanderzusetzen.

Rudolf Steiner hat ja von der Dreigliederungsbewegung sehr viel erwartet. Wenn wir sein soziales Hauptgesetz anschauen, wird uns bewusst wie weit es heute mit der Brüderlichkeit im Wirtschaftsleben steht.

Das Heil einer Gesamtheit von zusammenarbeitenden Menschen ist umso größer, je weniger der einzelne die Erträglichkeit seiner Leistungen für sich beansprucht, das heißt, je mehr er von diesen Erträgen an seine Mitarbeiter abgibt, und je mehr seine eigenen Bedürfnisse nicht aus seinen Leistungen, sondern aus den Leistungen der anderen befriedigt wird.

R. Steiner: Soziales Hauptgesetz, Geisteswissenschaft und soziale Frage

Natürlich kann man dieses Gesetz als eine schwärmerische Idee ansehen. Wenn wir aber in die „Dritte oder Vierte Welt“ schauen, merken wir, dass wir zu den Privilegierten gehören und damit eine doppelte Verantwortung tragen.

„Falls du nie einen Kampf des Krieges erlebt hast, nie die Einsamkeit durch Gefangenschaft, die Agonie des Gequälten, oder Hunger gespürt hast, dann bist du glücklicher als 500 Millionen Menschen der Welt.“

Falls sich in deinem Kühlschrank Essen befindet, du angezogen bist, ein Dach über dem Kopf hast und ein Bett zum Hinlegen, bist du reicher als 75% der Einwohner dieser Welt.“

(Anonymus)

Im Bereich des Sozialen kann man heute nicht mehr fordern „du musst“, alles wirkliche Geschehen kommt nur noch aus Erkenntnis, gewissermaßen aus einer „inneren Notwendigkeit“. Ganz in diesem Sinne sehe ich den bescheidenen Versuch einer Wirtschaftskunde, welche versucht sich mit dem Gedanken einer solidarischeren Welt auseinanderzusetzen.

Sich unablässig für das einzusetzen, was man selbst für richtig und zeitgemäß hält, ist die Haltung, aus der wir unsere Menschenwürde immer wieder erneuern. Solche Verhaltensweisen wirken im Sozialen wie Kristallisationspunkte neuer Strukturbildungen.

Zitat aus „Schein-Marktwirtschaft“ von Udo Herrmannstorfer

2) Von der Vorbereitung bis zur Aufarbeitung des Bauernpraktikums – Landwirtschaftspraktikum in der neunten Klasse

Warum eigentlich?

Neunte Klasse: im Klassenzimmer wird es enger; die SchülerInnen füllen den Raum hinter ihren Pulten aus. Wir haben es mit körperlich schon fast erwachsenen, jungen Menschen zu tun. Sie sind in einem Lebensalter, in dem ganz viele latente Fragen vorhanden sind, die aber für die Jugendlichen in der Regel nicht einfach verbalisiert werden können. Arbeitet man zum Beispiel in einer Deutschstunde an einem Thema in Gesprächsform, ist es nicht immer selbstverständlich, dass tatsächlich ein Gespräch in Gang kommt. Über die Dinge zu sprechen ist gar nicht so einfach, wenn man so stark mit sich selbst, mit seinem Eigensein beschäftigt ist. Und dennoch ist spürbar, dass die SchülerInnen sich der Welt denkend gegenüberstellen wollen. Das allgemeine Weltinteresse konzentriert sich in dieser Zeit stark auf den Menschen, denn die Jugendlichen stehen vorerst einer ihnen doch eher fremd gewordenen Welt gegenüber, weil sich die seelische Abnabelung vollziehen muss. Auch die Denkfähigkeit, welche die Einzelwahrnehmungen wieder zu einem Ganzen fügt, muss sich erst noch bilden. Damit diese Abnabelung nun auch bewusst geschehen kann, der Einzelne einmal für eine längere Zeit ganz auf sich alleine gestellt ist, muss gewissermaßen pädagogisch nachgeholfen werden: Dies, um Entwicklungsprozesse einzuleiten oder lediglich zu verstärken.



Genau in diese Lebensphase fällt das Landwirtschaftspraktikum. Die SchülerInnen gehen für drei Wochen, in der Regel allein, an einen ihnen unbekanntem Ort. Oft ist es das erste Mal, dass sie für so lange Zeit von zu Hause weg sind. Erfahrungsgemäß weicht die von den

meisten SchülerInnen empfundene Angst vor dem Alleinsein spätestens dann, wenn sie der Bauernfamilie das erste Mal begegnen. Das elementare Erlebnis vieler besteht darin, zu erfahren, dass sie auch an einem anderen Ort als Individuum wahrgenommen werden.

Bereits am Ende der achten Klasse werden sie vom Praktikumsbetreuer in die bevorstehenden Aufgaben eingeführt und müssen einen Brief verfassen, worin sie sich bei ihrem zukünftigen Patron vorstellen. Zu Beginn des neunten Schuljahres steht das Landwirtschaftspraktikum dann immer wieder als Traktandum in der Klassenstunde. Meist entsteht Unruhe und man spürt, dass die SchülerInnen mit dem großen Unbekannten gar nicht so locker umgehen können, wie es rein äußerlich den Anschein macht. Viele, zum Teil auch bange Fragen wollen behandelt sein. Aus alledem geht etwas Gemeinsames hervor: die Unsicherheit, ob ich es schaffe, so lange „allein“ zu sein?

Ebenfalls müssen alle Eventualitäten klar geregelt sein: Wie steht es mit den Wochenenden, den Dispensationen, was passiert mit einem allfälligen Lohn, an wen wende ich mich bei Schwierigkeiten?

Anhand der Regelung, welche die Lohnfrage erfasst und mit den SchülerInnen gemeinsam getroffen wird, lässt sich das Thema Geld gut behandeln. (siehe dazu: „Wirtschaften, was ist das?“ von Erhard Fucke). Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass die SchülerInnen im Vorfeld bereit sind, eventuelle „Einkünfte“

vorerst in die Klassenkasse fließen zu lassen. Die SchülerInnen entscheiden dann später, wo das Geld wieder eingesetzt wird. Meist fließt es in ein karitatives Projekt nach Rumänien, bei dem die SchülerInnen in der zehnten Klasse tatkräftig mitwirken. Es empfiehlt sich den Beschluss schriftlich festzuhalten, denn wer nach den drei Wochen Praktikum seine „Einkünfte“ in Händen hält, ringt innerlich mit der Tatsache diesen nun wirklich abgeben zu müssen.

Die Höfe sind allesamt erprobt und stehen in einer längeren Zusammenarbeit mit der Schule. Jeder Hof stellt in gewisser Hinsicht eine Individualität dar, und es ist nicht ganz unbedeutend welcher Schüler bzw. welche Schülerin wohin kommt. Hier eröffnet sich ein therapeutischer Aspekt und aus diesem Grunde sucht die Schule den entsprechenden Hof aus und teilt die SchülerInnen entsprechend ein. Die Frage, ob nur biologisch-dynamische Höfe als Praktikumsort in Frage kommen, löst die Praxis. Bei ca. 30 SchülerInnen fehlen einfach die entsprechenden Höfe und nicht jeder so genannt biologisch-dynamisch geführte Hof ist als Praktikumsort geeignet. Primärkriterien für die Auswahl eines Hofes scheinen mir folgende zu sein:

1. Vermittlung eines existentiellen bäuerlichen Arbeitszusammenhanges, in den der Praktikant nach Maßgabe seiner Fähigkeiten tatkräftig mitwirken kann und als Mensch herzlich willkommen ist.

2. Ökologische Gesichtspunkte (Umgang mit der Natur).

Im Laufe der drei Wochen besuchen die LehrerInnen alle SchülerInnen an ihrem Arbeitsplatz. Der Praktikant bzw. die Praktikantin erhält dann die Aufgabe, ihre Lehrperson durch den Hof und dessen Arbeitsabläufe zu führen. Ein nicht ungewöhnliches Erscheinungsbild zeigt sich folgendermaßen: Die Schülerin oder der Schüler spricht in der „Wir-Form“ und oft so, dass man den Eindruck bekommt, der Hof gehöre bereits ihnen. Sie identifizieren sich also in einem hohen Maß mit ihrer Umgebung. Anders ausgedrückt: Ein Stück Welt wird ganz als zum Jugendlichen – zu ihm selbst gehörig – erlebt. Ein nicht zu unterschätzendes Erlebnis in diesem schwierigen Lebensabschnitt, der, wie schon angedeutet, von unausgesprochenen Fragen durchzogen ist. Das Erlebnis des „Stückes Welt“, das zu mir gehört, wird aber in der tätigen Auseinandersetzung mit ihr erlebt – in der so genannten Praxis, wo es, wie SchülerInnen sich ausdrücken, drauf ankommt.

Die Abfolge der drei Wochen erleben alle SchülerInnen ganz ähnlich:

in der ersten Woche ein Tasten und Suchen,

in der zweiten richtiges Ankommen,

in der dritten erste Erlebnisse des ganz Drin-Seins.

Nach dem Praktikum findet dann ein gemeinsamer Elternabend mit Eltern, SchülerInnen und Bauern statt. Der Elternabend findet in einer Zeit statt, in der das Bauernpraktikum während der Epochenzeit schulisch aufgearbeitet wird.

3) Das Bauernpraktikum allein genügt nicht

In den letzten Jahren stellte sich immer wieder die Frage, wie zu diesen wertvollen Erfahrungen, die in der Praxis, im vollen Leben entstanden sind, eine intensivere schulische Aufarbeitung stattfinden könnte. Gemeint ist, wie aus dem ganz Praktischen nun das Bewusstseinsmäßige – das Wie-die-Welt-ist, aber auch das Wie-ich-in-der-Welt-stehe – erarbeitet werden kann. Denn, es wäre schade, wenn die SchülerInnen wohl dankbar auf eine fruchtbringende Zeit zurückschauen, aber die eigentlichen Früchte nicht erkennen würden.

Aus diesem Grunde findet nach dem dreiwöchigen Praktikum eine zweiwöchige Aufarbeitungszeit während den Epochenstunden statt. Der schulische Teil soll einerseits den Aspekt der Selbstwahrnehmung und andererseits das Verständnis für die Prozesse der Wirtschaft fördern. Es haben sich bezüglich des ersten Aspektes zum Bearbeiten die folgenden Fragen als sinnvoll gezeigt:

1. Wie war ich zu Beginn des Landwirtschaftspraktikums?
2. Wie war ich am Ende des Landwirtschaftspraktikums?
3. Was habe ich gelernt: praktisch/persönlich?
4. Welche Bedeutung hat die Landwirtschaft für die Menschen und die Natur?

Die SchülerInnen sind bereits mit diesen Fragen ins Praktikum eingetreten und hatten zusätzlich die Aufgabe, den Hof und ihre Menschen in Wort und Bild festzuhalten.

Auszug aus einer Schülerarbeit zum Thema: "Welche Bedeutung hat die Landwirtschaft für die Menschen und die Natur?"

„Die heutige Landwirtschaft ist in einer großen Umwälzung begriffen. Viele kleine Betriebe können nicht mehr überleben. Oft ist das Überleben nur noch garantiert, wenn der Betrieb rationalisiert, mechanisiert und spezialisiert wird. Viele Menschen haben heute die Beziehung zu den Naturgrundlagen verloren. Nicht selten entsteht zum Beispiel bei Stadtkindern der Eindruck, dass die Milch aus der Tüte kommt. Der Weg vom Euter bis zur Tüte und was es alles dazu braucht, die große menschliche Arbeit, bleibt verborgen.

Jeder Hof produziert eine gewisse Menge an Nahrungsmitteln, die entweder durch den eigenen Verkauf oder durch die Großverteiler wie Migros und Coop unter die Menschen gebracht wird. Auch ist es die Aufgabe der Landwirtschaft, das Land nicht nur zu nutzen, sondern auch zu pflegen und nicht zu „überlasten“.

Auf biologischen Betrieben wird vermehrt auf die Lebensqualität von Tieren geachtet, wie zum Beispiel die Freilandhühner, welche nicht in Batterien, sondern in Gehegen gehalten werden. Auch die Umwelt wird nicht durch Gift geschädigt, sondern durch die natürlichen Dünger gefördert, so dass der Boden auch noch für spätere Generationen lebendig und nutzbar gehalten wird.“



www.institut-praxisforschung.com

Institut für Praxisforschung, Allmendstrasse 75, CH-4500 Solothurn, info@institut-praxisforschung.ch