

Seiverth, Andreas

Ökonomische Grundbildung in der Diskussion

Forum Erwachsenenbildung 49 (2016) 1, S. 18-22



Quellenangabe/ Reference:

Seiverth, Andreas: Ökonomische Grundbildung in der Diskussion - In: Forum Erwachsenenbildung 49 (2016) 1, S. 18-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252520 - DOI: 10.25656/01:25252

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252520>

<https://doi.org/10.25656/01:25252>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

» Ökonomische Grundbildung in der Diskussion



Andreas Seiverth

Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE)

a.seiverth@deae.de
www.deae.de

¹ In dem Programm wurden die Lesekompetenz, die alltagsmathematische Kompetenz und das technologiebasierte Problemlösen gemessen und mit sozialen und ökonomischen Daten (Bildungs- und Berufsbiographie) der befragten Personen korreliert (vgl. www.gesis.org/piaac).

² Leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus (vgl. www.alphabetsierung.de/fileadmin/files/Presseheft-web.pdf).

³ Vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen (Stand: 01.08.2013; www.dqr.de), S. 14. Auf nähere Unterschiede im Kompetenzverständnis zwischen dem EQR und DQR kann hier nicht weiter eingegangen werden.

⁴ Zur normativen Dimension von Literalität und Grundbildung: Kleint, Steffen (2009): Funktionaler Alphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Bielefeld, Kapitel 5: Legitimatorische Aspekte (S. 63–91).

Zumindest für einen historischen Augenblick, auf dem Höhepunkt der Finanz- und Wirtschaftskrise im Jahr 2011, wurde die ‚Systemkrise des Kapitalismus‘ selbst in den meinungsbildenden konservativen Tageszeitungen offen thematisiert. Inzwischen ist wieder ‚business as

usual‘ angesagt. Die weltweite Krise der Banken, der Staatsfinanzen und des Euro ist aber nicht vorbei, sie wurde nur vertagt. Die Chance der Krise, nämlich grundsätzlich nach strukturellen und ideologischen Ursachen zu fragen, Alternativen aufzuzeigen und Veränderungen im Handeln einzufordern beziehungsweise durchzusetzen, wurde von den politisch Verantwortlichen und gesellschaftlichen Entscheidungsträgern leider nicht genutzt.

Doch zumindest im pädagogischen Diskurs hat sich eine Neuerung ergeben: Über die Notwendigkeit einer ‚ökonomischen Grundbildung‘ herrscht nun breites Einverständnis, die Frage ist nur: Welche ‚financial literacy‘ wollen wir und welche brauchen wir?

I. Bildungs- und forschungspolitische Anstöße für ökonomische Grundbildung

Nach den ländervergleichenden PISA-Studien haben die im Jahr 2013 veröffentlichten Ergebnisse des internationalen Forschungsprojektes „Programme for the International Assessment of Adult Competences (PIACC)“¹ den Begriff der ‚Grundbildung‘ auch in den bildungspolitischen und konzeptionellen Diskursen der Erwachsenenbildung nicht nur prominent, sondern zum dominanten Leitbegriff gemacht. Damit wurde jener bildungspolitische Effekt verstärkt, den bereits die 2012 veröffentlichten Ergebnisse der ‚leo. – Level one Studie‘ zum ‚funktionalen Alphabetismus von Erwachsenen‘² hervorgerufen hatten. Wenn 7,5 Millionen Deutsche nicht über grundlegende Lese- und Schreibkompetenzen verfügen und Deutschland auch bei ‚PISA für Erwachsene‘ im internationalen Vergleich nur auf mittleren Plätzen landet, sehen sich die politischen Akteure zum Handeln aufgefordert. Daher reagierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit der Propagierung einer ‚Nationalen Strategie Alphabetisierung und

Grundbildung‘, die in Verbindung mit einem umfangreichen Förderungsprogramm durch ein breites Bündnis von Verbänden, der Kultusministerkonferenz, der Bundesanstalt für Arbeit, der EKD, der Deutschen Bischofskonferenz und anderen seit 2012 umgesetzt wird. Die Vertretung der EKD wird in diesem Bündnis von der DEAE wahrgenommen. Durch dieses Zusammenwirken von wissenschaftlichen Forschungsprojekten und Förderungsprogrammen der Bundesregierung verstärkt sich – im Zeichen des Kompetenzbegriffs – der *Funktionswandel der Erwachsenen- und Weiterbildung hin zu einer zielgruppenbezogenen Problemlösungsagentur*, einer Agentur, die politisch definierte und in Förderprogramme transformierte soziale und politische Problemlagen mittels organisierter Bildungsangebote beheben soll.

Die bildungspolitische Konjunktur und bildungstheoretische Akzeptanz des Begriff der ‚Grundbildung‘ werden erst durch die *zentrale Stellung des Kompetenzbegriffs im Europäischen als auch im Deutschen Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)* verständlich. In beiden Regelwerken wird der Kompetenzbegriff ‚im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit‘ beschrieben und im DQR spezifiziert als „die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen und bzw. beruflichen Kontext zu gestalten“³.

‚Grundbildung‘ bezeichnet demnach entsprechend der Kompetenzniveaustufenlogik eine Bildungsarbeit, die dem System der Lernniveaus und damit unmittelbar den damit verbundenen Autonomiegraden noch vorgelagert ist und im Wortsinn den ‚Grund‘ und die ‚Voraus-Setzung‘ der individuellen Lernkarrieren darstellt.⁴

Die systematischen Begriffe des DQR haben somit einen *normativen Doppelcharakter*: In ihnen verkörpert sich einerseits das moralisch-normative Programm der europäischen, vom liberalen Bürgertum getragenen Moderne, das im Ideal einer individuell-selbstbestimmten Lebensführung kulminiert, und andererseits das bildungspolitische Programm einer auf die Sicherung der Grundbildung reduzierten öffentlichen Bildungsverantwortung.

II. Verschuldung als Ausgangspunkt ökonomischer Grundbildung – Der homo oeconomicus als ‚mündiger Wirtschaftsbürger‘

Die beiden genannten Studien fokussieren den Begriff der ‚Alltagskompetenzen‘ und beschreiben nach definierten Standards Niveaustufen, die durch Prüfungen gemessen werden können. In einem Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) wurde im Begriffs- und Denkhorizont dieses Grundbildungsdiskurses eine Konzeption ökonomischer Grundbildung erarbeitet, die den „Umgang mit Geld auf Grundbildungsniveau“ als übergreifendes Bildungsziel definiert (siehe Tröster/Mania, S. 35f. in dieser Ausgabe). In der Logik des EQR/DQR wären dann auch Curricula vorstellbar, die den Umgang mit Geld auf den höheren Niveaustufen zum Ziel haben. In seinem Kern handelt es sich bei diesem – soweit wir sehen – ersten außerschulischen Erwachsenenbildungsprojekt um ‚Verbraucherbildung‘, die das Problem einer drohenden oder eingetretenen Verschuldung beziehungsweise die Prävention gegen eine Verschuldung als didaktischen Leitbegriff zugrunde legt.⁵ Durch diese Didaktik der Problemorientierung wird die Anschlussfähigkeit an individuelle Alltagserfahrungen und konkrete, krisenhafte Handlungssituationen gesichert und damit auch Motivationslagen von bestimmten Zielgruppen angesprochen. Damit wird zugleich sowohl die Frage nach dem Verhältnis von Beratung und Bildung als auch die Vernetzung von unterschiedlichen Institutionen zum Thema und als Fragestellung des Projektes formuliert: ‚Inwiefern lassen sich die Übergänge zwischen Schuldnerberatung, Weiterbildungsberatung und Erwachsenenbildung gestalten?‘



Nun wird niemand bestreiten, dass ‚individuelle Verschuldung‘ ein plausibler Ausgangspunkt für die didaktische Planung eines zielgruppenspezifischen Bildungsangebots ist und auch nicht, dass damit eine relevante, die Lebensmöglichkeiten vieler Menschen massiv beeinträchtigende Problemlage zu Recht in den Blick genommen wird. Diese prinzipielle, zuletzt durch den politisch-normativen Bil-

dungsdiskurs der Europäischen Union grundlegend gesetzte Orientierung am Kompetenzbegriff und damit an einer Logik der individuellen Bewältigung von unterschiedlichsten Anforderungen fixiert und beschränkt die Bildungsarbeit jedoch auf die Mikroebene der Bewältigung individueller Lebenslagen und -krisen. Dass in einer kapitalistischen Marktgemeinschaft alle erwachsenen Menschen immer schon als *Marktsubjekte* bestimmt sind und ihr individuelles Handeln damit in eine makrogesellschaftliche Struktur verwoben ist, kann in diesem Begriffs- und Denkhorizont als Bildungsthema gar nicht mehr thematisiert werden. Ebenso wenig ist es möglich, die stillschweigend implizierten Vorannahmen für das Handeln von Marktsubjekten und damit die *Ursachen einer Ökonomisierung immer weiterer Lebensbereiche* zum Gegenstand von Bildungsangeboten ökonomischer Grundbildung oder für höhere Anforderungsniveaus zu machen.

Finanziell-ökonomische Verschuldungssituationen stellen nicht nur für das Modellsjekt der Wirtschaftswissenschaften und ihrer Didaktik, den ‚homo oeconomicus‘, eine problematische und widersprüchliche Konstellation dar. Denn gerade eine Verschuldungssituation setzt nicht nur die Gültigkeit eines Rechtssystems und damit die Anerkennung von Normen und Werten (wie Vertragsfreiheit, Vertragstreue usw.) voraus, sondern konfrontiert die Schuldner mit dem ethisch-moralischen Anspruch, selbstverantwortlich und souverän, also in eigenem Namen und ohne Fremdbestimmung handeln zu können beziehungsweise gehandelt zu haben. Gerade die Verschuldungssituation verpflichtet die Betroffenen, seien dies nun Individuen und Gruppen oder auch Nationalstaaten, die Prinzipien und Werte der Autonomie, der Eigenverantwortlichkeit, aber auch der Gerechtigkeit und Fairness anzuerkennen und zu respektieren, aber gerade diese können – in Abhängigkeit vom Verschuldungsgrad und von der Verschuldungsart – beeinträchtigt sein oder gar aufgehoben werden, da die Pflicht zur Schuldentilgung die Zukunft und das Handeln bestimmt. Der Sinn der großen ‚Erlösungsreligionen‘ (und dies gilt in besonderer Weise für die monotheistischen Religionen) erschöpft sich gewiss nicht in der Hoffnung auf eine Befreiung von ungerechtfertigten oder eben unverschuldeten Schuldverhältnissen, indes zählt die Kritik an einer ökonomisch begründeten Herrschaft und Armut sicherlich zum ethisch-moralischen Kern des Protestantismus, ohne den er seine historische und ethische Wirksamkeit nicht hätten entfalten können.⁶ In der Fähigkeit, ja der Pflicht zu einer Kritik ungerechter Herrschaft und sozialer Unterdrückung artikulierte und bewährte sich der ethische Anspruch des Protestantismus und seine Idee des reflexiv-urteilsfähigen Individuums, das zu sich selbst und seinen Umständen in Distanz treten kann und dadurch zu einem urteilenden und bewertenden Subjekt wird. Die Bil-

⁵ Vgl. die Formulierung des Projektthemas: „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (S. 35 dieser Ausgabe).

⁶ Schon die politische Philosophie der Griechen und die prophetische Kritik der hebräischen Bibel haben die Frage nach der Herstellung von Gerechtigkeit und die Kritik des Unrechts zur obersten Aufgabe von Individuen und Gemeinwesen gemacht, die sowohl selbstverantwortlich handeln als auch frei leben wollen.



⁷ In der sozialen und ökonomischen Realität tritt der homo oeconomicus als „mündiger Wirtschaftsbürger“ auf und fungiert als Leitbegriff einer Fachdidaktik der Wirtschaftsbildung, die „den mündigen Wirtschaftsbürger, den sich selbstbehauptenden Konsumenten und Erwerbstätigen, in seinen *individualorientierten*, selbstinteressegeleiteten Streben im Visier (hat)“. Vgl. Hermann May: Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2011, S. 3–9, S. 9.

⁸ Vgl.: Famulla, G.-E. et al.: Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: APuZ 12/2011, S. 48–54, S. 49). Den von ihm formulierten „Qualitätskriterien einer besseren ökonomischen Bildung“ ist aus der Perspektive einer evangelischen Bildungsverantwortung zuzustimmen, da sie im Wesentlichen formaldidaktische Kriterien formulieren: Problemorientierung, Multiperspektivität und Interdisziplinarität, Wissenschaftsorientierung und Pluralismus, wissenschaftlicher Diskurs statt Interessenpolitik. (vgl. ebd. S. 52–54).

derung des Subjekts, verstanden als ein kultureller Prozess der Befähigung des Menschen zu einer *verantwortlichen und autonomen Lebensführung*, bildet historisch und gegenwärtig das politische Kontrastkonzept zur Reduktion von Bildung auf den Kompetenzbegriff.

Eine ökonomische Grundbildung in dem hier skizzierten Denkhorizont und zudem in explizit ‚evangelischer Bildungsverantwortung‘ muss zunächst einmal die vorgegebenen Denkhemmnisse überwinden. Sie kann aber nicht mit einem utopisch-moralischen Standpunkt beginnen, sondern muss den öffentlichen Diskurs zur Didaktik, insbesondere die die schulische Bildungsplanung beherrschende Denkfigur des homo oeconomicus und die ihm entsprechende Handlungsrationaltät kritisieren.⁷

In der Gegenüberstellung von ökonomischer und politischer Bildung wird gemeinhin nicht nur der Egoismus als anthropologische Basis des klassischen ökonomischen Liberalismus und somit als Freiheitsprinzip artikuliert. Zudem korrespondiert dem homo oeconomicus als einem nutzenmaximierenden, rational kalkulierenden *Wirtschaftsbürger* seine Modellierung als ‚funktionierendes Mitglied des Gemeinwesens‘ (May), das also auch in einer ‚anderen sozialen Sphäre‘ zuhause ist. Weil die Menschen auch in sozialen Belangen im Grunde nur ihren selbstsüchtig-interessenbezogenen Handlungsmotiven folgen, erschöpft sich die ‚Mündigkeit des Staatsbürgers‘ auch nur darin, ‚die gegebene Herrschaftsordnung zu stabilisieren‘, ohne jedoch nur ungefähr angeben zu können, wie diese Ordnung entsteht und vital bleibt beziehungsweise

welcher Voraussetzungen, Fähigkeiten und welcher Mittel es dazu bedarf.

III. Ansprüche einer ökonomischen Grundbildung in evangelischer Bildungsverantwortung

Ökonomische Bildung ist spätestens seit der internationalen Banken- und Finanzkrise zu einem stark ideologisch und auch bildungspolitisch umkämpften Feld geworden.⁸ Auch die hier skizzierte und kritisierte Konzeption ‚ökonomischer Grundbildung‘ ist diesem umkämpften Feld zuzuordnen. Die eigentliche Herausforderung für eine ökonomische Bildung in *evangelischer Bildungsverantwortung* sieht die DEAE in zwei Hinsichten:

- a) Es gilt eine ethische Haltung rational zu vertreten, die im öffentlich-politischen Diskurs und seiner säkularen Sprache artikulierbar ist. Das heißt, es sind Kategorien auszuweisen, die über die immanente Logik des homo oeconomicus hinausgehen und die dazu befähigen, sachlich begründete Alternativen ökonomischen Handelns zu konzipieren.
- b) Es muss sich zeigen, worin – pragmatisch gesprochen – der pädagogische Mehrwert eines protestantisch inspirierten und motivierten Zugangs zur ökonomischen Bildung für Erwachsene und als Angebot der Allgemeinen Erwachsenenbildung besteht.

Die zweite Herausforderung entspricht im Kern der Frage, worin der Nutzen einer religiösen Bildung besteht, die ihre Aufgabe nicht darauf beschränkt, religiöse Erfahrungen zu vermitteln, sondern – in religiöser Terminologie gesprochen – die ‚modernen Götzen‘ zu erkennen und zu kritisieren. G.W.F. Hegel hat dazu ein Modell geliefert, das für unsere Fragestellung nützlich ist: Er relativiert den ‚Nützlichkeits-Optimismus der französischen und britischen Aufklärung‘ als den ‚spezifischen Standpunkt der Aufklärung‘, wonach ‚alle Gegenstände die Qualität des individuell oder sozial Nützlichen‘ haben. Er folgert dann aus den Erfolgen der kapitalistisch-marktwirtschaftlichen Ökonomie und dem ‚verkörperten Nutzenprinzip als dem Wesen der bürgerlichen Gesellschaft‘, dass Menschen, die diesem folgen – theologisch gesprochen –, sich zu dessen ‚Ebenbild‘ bilden müssen. „Wie dem Menschen alles nützlich ist, so ist er es ebenfalls, und seine Bestimmung eben so sehr, sich zum gemeinnützlichen und allgemein brauchbaren Mitglieder des Trupps zu machen“. Damit wird nicht zuletzt erklärbar, weshalb aus dem verallgemeinerten Nützlichkeitsprinzip auch das Kompetenzprinzip als die aktuelle Ausprägung des Bildungsbegriffs folgt.⁹ ‚Kompetent‘ zu sein bedeutet für die Individuen, die Fähigkeiten zu besitzen, über die man verfügen muss, um bestimmten Anforderungen entsprechen zu können. Glaubt man der ökonomischen Spieltheorie, dann können die Individuen nur dem Nützlichkeitsprinzip folgen und verstricken sich unter Ungewiss-



heitsbedingungen in Entscheidungsdilemmata von allein ‚auf sich selbst gestellten‘ Spielern, die in ihrer Einsamkeit nur ihren rational-selbstbezogenen Erkenntnis- und Urteilsfähigkeiten vertrauen können und dürfen. In diesen Entscheidungssituationen wännen wir zwar, unserem ‚freien Willen‘ zu folgen, während wir doch in reale Marktverhältnisse verwickelt sind, die wir nicht selbst wählen und die uns das Gesetz des Handels vorschreiben.¹⁰

In der ersten Herausforderung steckt für die Evangelische Erwachsenenbildung gleichsam die diskursive Voraussetzung dafür, dass der Zentralbegriff der Botschaft Jesu in den kirchlichen Stellungnahmen zur aktuellen Debatte über die Krise unseres Wirtschaftssystems und seiner zerstörerischen Folgen öffentlich gebraucht und verstanden wird: Was in der Sprache der Kulturwissenschaften ein ‚kultureller Mentalitätswechsel‘ genannt wird, heißt in der Sprache der Bibel ‚Umkehr/Metanoia‘: ‚Kehrt um und glaubt an das Evangelium!‘¹¹ Die praktisch-ethische Haltung, die daraus folgt, ist die einer rationalen Entscheidung zur ‚Selbstbegrenzung‘ und des faktischen Verzichts, der Logik einer sich selbst steigenden Bedürfnisspirale zu folgen.¹² In jedem Fall lassen sich aus dem sowohl methodischen als auch realgeschichtlich praktizierten Individualismus der bürgerlichen Moderne – wie er in der Denkfigur des ‚homo oeconomicus‘ seinen Ausdruck findet – keine konzeptionell fruchtbaren Kategorien für eine ökonomische Erwachsenenbildung in Evangelischer Bildungsverantwortung gewinnen.

Die jetzt nachfolgend nur kursorisch zu benennenden theoretischen und ethischen Kategorien un-

terscheiden sich von den obigen (vgl. Anm. 9) dadurch, dass sie einerseits *materiale Reflexionen* und andererseits *alternative ökonomische Konzepte* einführen. Mit dieser ethisch begründeten Entscheidung bricht eine ökonomische Bildung aus Evangelischer Bildungsverantwortung mit dem bildungspolitisch dogmatischen Paradigma des nutzenmaximierenden ‚homo oeconomicus‘ und seiner Rationalität.

Mit der Kategorie ‚Neoliberalismus‘ zielen wir darauf, eine neue ökonomisch-politische Ordnungsform und Herrschaftsstrategie zu kennzeichnen, die nach der welthistorischen Wende des Jahres 1989 den ideologischen Siegeszug des kapitalistischen Systems und die Vorherrschaft des Marktes gegenüber den staatlichen und zivilgesellschaftlichen Regelungen bewirkte. Für eine den neoliberalen Status quo überschreitende Perspektive brauchen wir ein ‚moralisches Vokabular‘, das von der Entwertung bestimmter Einstellungen, Handlungsweisen und Güter – sprich: von ihrer ‚Korruption‘ redet und das ‚zumindest implizit auf Vorstellungen des guten Lebens (zurückgreift).‘¹³

Die zweite Reflexionskategorie der ‚Nachhaltigkeit‘, welche inzwischen mit einer umfangreichen wirtschaftspolitischen Agenda verknüpft ist, positionieren wir in einem kritischen Verhältnis zum Wachstumsbegriff. Wenn die Forderung nach Nachhaltigkeit wirklich ernst genommen wird, bedeutet sie einen grundlegenden Kurswechsel in allen Bereichen – eine Transformation der Gesellschaft. Es geht dann sowohl um die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, als auch um sozia-

⁹ Vgl.: Seiverth, A. (2013): Vom Nutzen religiöser Bildung. Ein kritisches Plädoyer. In: Rösener, A.: Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft. Münster, S. 67–81, S. 74f.

¹⁰ Ebendies meint übrigens der für die evangelische Theologie zentrale Begriff der ‚Sünde‘, der auch Luthers Beharren darauf motivierte, dass wir nur einem ‚unfreien Willen‘ folgen und uns also auch nicht individuell, aus eigener Kraft, aus dem Bann von ‚Eigenliebe‘ oder der blinden Verfolgung von Eigeninteressen lösen können.

¹¹ Die Denkschrift der EKD „Umkehr zum Leben. Nachhaltige Entwicklung im Zeichen des Klimawandels“ (Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Hannover 2009) hat dies in klaren Worten artikuliert, vgl. dort bes. S. 107f.

¹² Vgl. dazu ausführlich und mit Bezügen auf die weltweite ökumenische Diskussion: www.ekd.de/Nikolaus_Schneider: Ethik des Genug – Impulse aus der Ökumene und der kirchlichen Entwicklungsarbeit.

¹³ Sandel, M. J. (2012): Was man für Geld nicht kaufen kann. Die moralischen Grenzen des Marktes. Berlin, S. 230ff.

le Gerechtigkeit und eine ausgewogene und selbstbestimmte soziale und wirtschaftliche Entwicklung für alle Länder. Für eine ökonomische Grundbildung in christlicher Perspektive bedeutet die Beschäftigung mit Nachhaltigkeit, das Bewusstsein zu wecken für die Verantwortung für die Schöpfung und für die Vernetzung der sozialen, ökonomischen und ökologischen Problematiken und die Konfrontation mit der Frage: Wie müsste ein Wandel der Wirtschaftsweise und der Lebensmodelle aussehen?

Unsere dritte Reflexionskategorie, die wir empfehlen, bildet das Begriffspaar *Armut und Reichtum*. Es soll sowohl soziökonomisch Sinn machen und die Resultate ökonomischen Handelns und politischer Herrschaft ungeschminkt reflektieren als auch in ethischer Hinsicht helfen, Verletzungen der prinzipiellen Gleichheit von Menschen beziehungsweise Einschränkungen gerechter Teilhabe zu berücksichtigen. Damit wird die *vorrangige Option* für die Armen, Schwachen und Benachteiligten, die zu den grundlegenden ethischen Prinzipien des Christentums gehört, gewählt und eine parteiiche Haltung gefordert, die auch die Inkaufnahme von Nachteilen einschließen und dies moralisch fordern kann. Die sogenannte *Einkommens- und Vermögensspreizung* verknüpft die *Frage nach der Gerechtigkeit* unmittelbar mit der Gefährdung der Demokratie durch eine wachsende reale oder *gefühlte* gesellschaftliche Exklusion. Als Forderungskategorie ist *Gerechtigkeit* einer der biblischen Schlüsselbegriffe; er schließt die aktive Herstellung gleicher

Chancen und gleichwertiger Lebensbedingungen ein. Gerechte Teilhabe an Gesellschaft ist auch eine Frage von Einkommen und Vermögen und daher gilt: „Beteiligungs- und Verteilungsgerechtigkeit gehören zusammen.“¹⁴

Das *„Sozialwort der Kirchen“* intendierte *„eine erneuerte Wirtschafts- und Sozialordnung“* – eine Perspektive, die inzwischen durch eine viel weitergehende Reflexions- und Handlungskategorie überboten wird: die *„Große Transformation“*. Wegen ihrer Notwendigkeit wurde erstmalig am 8. und 9. Juni 2012 ein Transformationskongress *„Nachhaltig handeln, Wirtschaft neu gestalten, Demokratie stärken“* veranstaltet. Dass dieser Kongress vom Deutschen Gewerkschaftsbund, dem Deutschen Naturschutzring und Einrichtungen der Evangelischen Kirche in Deutschland veranstaltet wurde, war ein wichtiger Ausgangspunkt für die ökumenische Initiative *„Umkehr zum Leben – Den Wandel gestalten“*, worin *die Frage nach der Entwicklung konkreter Lebens- und Wirtschaftsalternativen* unter der praktischen Mitwirkung kirchlicher Gruppen und Gemeinden verfolgt wird. Deshalb sei abschließend noch betont und darauf aufmerksam gemacht, dass die seit vielen Jahren vielfältig innerhalb und außerhalb von Wissenschaft entwickelten alternativen Konzepte, Ideen und Modelle¹⁵ ihren Fluchtpunkt genau darin haben, worauf auch in evangelischer Verantwortung eine ökonomische Bildung im Lebenslauf hinzielt: ein anderes Wohlstandsmodell und ein gutes Leben für alle.¹⁶

¹⁴ So eine These des Sozialworts der Kirchen von 2014: „Gemeinsame Verantwortung für eine gerechte Gesellschaft“, S. 22. Anlass für das – nach dem 1997 veröffentlichten – zweite gemeinsame Sozialwort der Kirchen war die Wahrnehmung der Wirtschafts- und Finanzkrise, der Herausforderungen der Globalisierung, von wachsenden Umweltproblemen und des demografischen Wandels sowie der zunehmenden sozialen Ungleichheiten.

¹⁵ Vgl. dazu die ausführlichen Hinweise in der Fassung der „Denkanstöße“, die auf der Homepage der DEAE www.deae.de/Ökonomische-Grundbildung wiedergegeben werden.

¹⁶ Dazu aktuell und faszinierend: Latouche, S.: Vom Glück zum BIP – und die Alternative des guten Lebens. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, H 12/2015, S. 83–97.