

»Die Welt mit anderen Augen sehen und meinen Weg finden«

Überlegungen zu einer Existenzorientierung sozioökonomischer Bildung¹

Dieses Kapitel skizziert, welche grundlegenden Erschütterungen eine konsequente Orientierung an der Existenz des wirtschaftenden Menschen in der und für die ökonomische Standardlehre hervorzurufen vermag; nicht, um diese Lehre gänzlich zu negieren, sondern um sie in ihrer eigentlichen *Fragwürdigkeit* wieder klar zutage treten zu lassen und zugleich grundlegende Alternativen zu ihr zu entwickeln – vor allem im erkenntnistheoretischen Sinne. Die Existenzphilosophie entstand einst gleichsam als Suchbewegung aus einer Krise der Philosophie. Diese drohte in einer Dichotomie von spekulativem Idealismus einerseits und wissenschaftsbejahendem Positivismus andererseits zu verharren und damit die Probleme, die den Menschen unmittelbar betreffen, gänzlich aus dem Blick zu verlieren. In gewisser Weise sehe ich die Ökonomie heute in einer ähnlichen Krise, allerdings in einer spezifischen Gestalt. Mein Beitrag unternimmt den Versuch, erstmalig eine Existenzorientierung sozioökonomischer Bildung zu entwickeln. Damit soll die sozioökonomische Forschung und Lehre zukünftig Menschen noch besser befähigen, sich unmittelbar dieser Gestalt zu stellen und schöpferisch mit ihr umzugehen. Dafür wählt er als einen ersten Ansatzpunkt die Existenzphilosophie Heinrich Barths als Dialogpartner.

1 Dieser Beitrag erschien zuerst als Silja Graupe, »Die Welt mit anderen Augen sehen und meinen Weg finden.« Überlegungen zu einer Existenzorientierung sozioökonomischer Bildung,« in *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven*, hg. von Tim Engartner, Christian Fridrich, Silja Graupe, Reinhold Hedtke und Georg Tafner (Wiesbaden: Springer VS, 2018), S. 53–80. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6_3. Abdruck mit freundlicher Genehmigung von SNCSC; der Beitrag wurde für diese Veröffentlichung geringfügig überarbeitet.

Hinführung

»Meine Einkaufsberichte sind anfangs noch sehr deskriptiv, doch mein Blick auf die Welt hat sich zunehmend verändert. Durch die wiederholte Beobachtung einer Lebensrealität habe ich das Denken beobachten können. [...] Schockierend ist für mich die Einsicht, dass mein Verständnis über Wirtschaft ebenso verklärt und verrückt ist, wie das derjenigen, denen ich es zum Vorwurf mache. Habe ich vor diesem Semester noch gedacht, ich sei ein selbstreflektierender Mensch, so ist mir nun klar geworden, dass sich diese Selbstreflexion zuweilen doch nur kurz unterhalb der Oberfläche bewegte. Mir kommt es so vor, als stehe ich gerade mal am Anfang, die Welt mit anderen Augen zu sehen und meinen Weg zu finden, wie ich mich in die Gesellschaft einbringen möchte.«

»Betrete ich den Supermarkt nun nach dem Experiment, ist nichts mehr wie zuvor. Ging ich früher einkaufen, so machte ich mir nur darüber Gedanken, wie viel Geld ich bei mir hatte und was ich kaufen wollte. Doch jetzt schwirren mir jedes Mal Begriffe wie Angebot, Ware, Geld und Preise im Kopf herum. Ich fange automatisch an, die Menschen zu beobachten, sei es nun der Kassierer oder ein Kunde. Ich mache mir Gedanken und rege mich innerlich oft auf über bestimmte Verhaltensweisen und Strukturen des Supermarktes. Und ich frage mich, was kann wie strukturell zum Nutzen des Gemeinwohls verändert werden und was kann ich dazu beitragen?«

Einführung

Die beiden gerade angeführten Zitate stammen aus Lernreflexionen von Studierenden, die bei mir die Einführungsveranstaltung in die Volkswirtschaftslehre besucht haben. Ihre Aussagen beziehen sich auf jenen Teil der Veranstaltung, in dem ich sie bitte, mehrfach eine Supermarktfiliale großer Ketten wie Lidl, Aldi, Rewe oder Edeka in der Nähe ihres Wohnorts zu besuchen. Ich fordere sie also auf, sich regelmäßig an einen jener »Nicht-Orte« zu begeben, die, mit Marc Augé gesagt², als sinnentleerte Funktionsorte keine individuelle Identität stiften, keine gemeinsame Vergangenheit haben und keine sozialen Beziehungen schaffen. Die Aufgabe, die ich ihnen weiterhin stelle (selbstverständlich ohne ihnen zuvor die »methodische Brille« Augés bereits angeboten zu haben), lautet schlicht: »Schreiben Sie in einer Art Tagebuch auf, was Sie in bzw. während Ihrer Supermarkterfahrung wahrnehmen und beobachten und versuchen Sie, diese Beobachtungen zu reflektieren und dabei insbesondere Bezüge zu jenen wissenschaftlichen Perspektiven herzustellen, die wir gemeinsam während der Präsenzveranstaltungen erarbeiten.« Damit öffnen sich

2 Marc Augé, *Nicht-Orte* (München: C.H. Beck, 2010).

in der Lehre Möglichkeiten, in die Nicht-Orte etwas einzutragen, was diesen sonst fremd ist. Denn während man an ihnen normalerweise eben nicht verweilt, sondern sie nur ebenso eilig wie stumm durchquert, um etwas anderes zu erreichen³, können diese Orte für meine Studierenden – zumindest für eine gewisse Zeit – zu bewussten Reflexionsorten werden. Sie sollen nicht allein wegen eines nachgelagerten Zwecks dort sein (etwa für das Abendbrot zuhause oder die Party am Strand, für die noch Bier oder Grillgut benötigt wird), sondern um das Mittel selbst – das Einkaufen – in seinen Bedingungen und Möglichkeiten tätig zu betrachten. So gerät ein Teil des ökonomischen Alltags unmittelbar zum Ort des Lernens.

Mit Hilfe dieses Beispiels möchte ich im Folgenden weniger rein didaktische Überlegungen zur sozioökonomischen Bildung anstellen. Eher ist mir daran gelegen, in grundlegender und systematischer Absicht einen neuen möglichen Ausgangspunkt dieser Bildung aufzuzeigen. Dieser mag in vielen bisherigen Ansätzen der Sozioökonomie zwar bereits eine Rolle spielen, aber – zumindest meiner Kenntnis nach – bislang eher stillschweigend. Mit diesem Ausgangspunkt meine ich eine Orientierung der sozioökonomischen Bildung an der *Existenz* des Menschen. Wie diese in einem durchaus radikalen (im ursprünglichen Sinn von »an die Wurzeln gehenden«) Sinne einen Gegenpol zur heutigen ökonomischen Standardlehre zu bilden vermag, möchte ich in den kommenden Abschnitten skizzieren. Mit einer Existenzorientierung meine ich dabei nicht nur eine ausdrückliche Hinwendung zu Subjekt und Lebenswelt, sondern, nochmals tiefergehend, zur eigentlichen wirtschaftlichen *Existenz* des Menschen im Sinne eines konkreten, niemals endgültig objektivierbaren Wirklichkeitsvollzugs.

Was aber meine ich mit »Existenz«? In der Suche nach Antworten steht mir im Folgenden vornehmlich die *Existenzphilosophie* Pate, sodass die sozioökonomische Bildung über die Sozialwissenschaften hinaus eine Dialogpartnerin in den Geisteswissenschaften erhält. Dabei werden im Rahmen dieses Beitrags die Rollen der beiden Partnerinnen – Sozioökonomie einerseits und Existenzphilosophie andererseits – durchaus unterschiedlich verteilt sein: Die Existenzphilosophie wird mir eher als Inspirationsquelle dienen, als dass ich eine systematische Einführung in sie zu geben versuche. Sie soll mir, einen Gedankengang von François Jullien aufgreifend, als eine Art Fremdes oder Anderes dienen, von dessen Standpunkt aus sich Punkte des »Abweichens oder Zurückweichens« aufzeigen lassen, die helfen können, »das Denken [...] in eine neue Perspektive zu versetzen«.⁴ Es geht darum, grundlegende Erschütterungen hervorzurufen, die das (sozio-)ökonomische Denken von vornherein aus dem Gleichgewicht zu bringen vermögen, sodass dessen

3 Vgl. ebd., S. 104.

4 François Jullien, *Vortrag vor Managern über Wirksamkeit und Effizienz in China und im Westen* (Berlin: Merve Verlag, 2006), S. 14.

bislang verborgene Selbstverständlichkeiten offen zu Tage treten. So lässt sich wieder nach dem fragen, was dieses Denken selbst normalerweise nicht fragt, sondern immer schon als bestimmt und entschieden voraussetzt. Indem ich die Existenzphilosophie, immer noch mit Jullien gesagt, wie eine Art »theoretischen Operator (und Entwickler im photographischen Sinne)«⁵ nutze, werde ich am Ende über die Existenzphilosophie in systematischer Hinsicht wenig gesagt haben. Aber sie soll helfen, einige »Tiefenbohrungen« an das ökonomische Denken anzulegen, um zu dessen meist ungedachtem Fundament zurückzukehren – jenem Fundament, auf dem normalerweise argumentiert, über das jedoch kaum reflektiert wird. Meine Hoffnung ist, dass in diesen Tiefenschichten des Selbstverständlichen und zumeist fraglos Gegebenen sich neue oder doch zumindest klarere Möglichkeiten für die sozioökonomische Bildung öffnen mögen.

Dabei gilt, dass der Existenzphilosophie die Rolle als »theoretischer Operator« nicht fremd ist – auch wenn ich sie wahrscheinlich auf ein eher neues Terrain führe, indem ich sie als ein »Werkzeug des Denkens« im Bereich der ökonomischen Bildung fruchtbar zu machen suche. Denn ihr ist eigen gewisse Probleme in einem »sehr radikalen, durchgreifenden Sinne« aufzuwerfen, die selbst in der Philosophie »bis dahin nie so scharf gestellt worden waren – Probleme, die den Menschen mit einer unmittelbaren Dringlichkeit angehen; durch die er in einer kaum je erlebten Dringlichkeit vor die Fragen nach dem eigenen Selbst gestellt wurde.«⁶ Diese Probleme nun stehen im engen Zusammenhang eben mit der Frage nach der Existenz des Menschen als ein verantwortliches, freies und selbst entwerfendes Wesen, das niemals Objekt sein kann – auch und gerade nicht Objekt einer Wissenschaft –, sondern sich gerade dadurch auszeichnet, dass es Subjekt ist. Der Mensch ist im Wesentlichen nicht Erkannter (ein Gegenstand der Erkenntnis), sondern Erkennender. Im Prozess seiner Erkenntnis liegt dabei eine unabweisliche Freiheit, die immer auch eine Freiheit der Selbsterkenntnis und dem daraus resultierenden Willen zur Selbstgestaltung ist. Mit »Erkenntnis« wiederum ist hier nicht eine rein abstrakte, sondern eine dezidiert auf Erfahrung bezogene Erkenntnis gemeint. Der Existenzphilosophie »wird immer der Mensch in seiner konkreten geschichtlichen Existenz vor Augen stehen; ihn darf sie nie aus dem Blickfelde verlieren.«⁷

Dieses Augenmerk auf den Menschen als erkennendes Subjekt in seiner konkreten geschichtlichen Existenz nehme ich im Folgenden als Orientierungspunkt, um gegenüber der heutigen ökonomischen Standardlehre, wie sie weltweit durch die führenden ökonomischen Lehrbücher vertreten ist, neue Ansatzpunkte für eine

5 Ebd., S. 16.

6 Heinrich Barth, »Grundriss einer Philosophie der Existenz,« in *Grundriss einer Philosophie der Existenz*, hg. von Christian Graf, Cornelia Müller und Harald Schwaetzer, 2. Aufl. (Regensburg: Roderer, 2016), S. 3.

7 Ebd., S. 11.

ökonomische Bildung aufzeigen. Diese werden die Orientierungen an Subjekt und Lebenswelt oder Lebenssituationen, wie sie in der Sozioökonomie bereits vertreten werden⁸, nochmals konsequent vertiefen. Dabei gehe ich, wie viele dieser ökonomischen Bildungsformen auch, zunächst davon aus, dass im Zentrum sozio-ökonomischen Forschens und Lernens das *wirtschaftliche Handeln des Menschen* stehen sollte. Doch suche ich – bezugnehmend auf die Existenzphilosophie – dieses nicht gegenständlich zu erfassen, also zum reinen Objekt der Erkenntnis zu machen. Es soll nicht darum gehen, aus der Distanz einer mitleidlosen Beobachterin – eines »Blicks von nirgendwo«⁹, wie es Thomas Nagel nennt – zergliedernd zu analysieren, was dort drüben geschieht (etwa im lediglich beobachtbaren oder rein imaginierten Verhalten von Konsument:innen). Stattdessen sollen Formen der Erkenntnis in den Vordergrund rücken, die es Menschen ermöglichen, Probleme aus ihrem alltäglichen wirtschaftlichen Handeln – die sie in unmittelbarer Dringlichkeit angehen und immer auch Fragen nach dem eigenen Selbst aufwerfen – selbst zu bearbeiten. Dabei sollen nicht vorgegebene Erkenntnisformen der Bildung, sondern ihre eigenen Einsichten wirksam werden.¹⁰ Dadurch rückt die Idee der *Befähigung* von Lernenden, ihre eigenen wirtschaftlichen Belange selbst erkennen und gestalten zu können, in den Vordergrund.

Während ich in dieser Fokussierung der Befähigung zur freien Gestaltung des wirtschaftlichen Lebens tatsächlich einen Gegenpol zur heutigen ökonomischen Standardlehre sehe, geht es mir nicht darum, mich damit von anderen Ansätzen der sozioökonomischen Bildung abzugrenzen. Eher ist mir daran gelegen, wichtige ihrer Kernanliegen – etwa jene der Subjekt- und Lebensweltorientierung – aufzugreifen und nochmals im Hinblick auf Fragen der Existenz zu vertiefen. Nicht um einen Totalitätsanspruch geht es mir also, sondern um die Etablierung eines neuen Denkansatzes, der zum differenzierenden Dialog einladen möchte.

8 Vgl. etwa Tim Engartner und Balasundaram Krisanthan, »Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen?«, in *Sozioökonomische Bildung*, hg. von Andreas Fischer und Bettina Zurstrassen (Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2014), S. 155–176. Vgl. zudem Reinhold Hedtke, *Sozioökonomische Bildung in der sozialwissenschaftlichen Domäne. Didaktik der Sozialwissenschaften* [Social Science Education Reprint Nr. 10] (Bielefeld, 2016), <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2905293/2905295>, zuletzt abgerufen am 07. November 2025. Vgl. außerdem Birgit Weber, »Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen«, *GW-Unterricht* 132 (2013): S. 5–16.

9 Thomas Nagel, *Der Blick von Nirgendwo* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1992).

10 Vgl. in der Philosophie zu einem solchen Ansatzpunkt etwa Barth, »Grundriss einer Philosophie der Existenz«, S. 3.

Lebenswelt und Existenz

Mit dem Begriff der Lebenswelt suche ich hier allgemein auf die menschliche Welt in ihrer vorwissenschaftlichen Selbstverständlichkeit und Erfahrbarkeit hinzuweisen.¹¹ In diesem Abschnitt wird es mir um die Frage gehen, wie sozioökonomische Bildung wirtschaftlich handelnden Menschen Möglichkeiten verschaffen kann, eben dieser Selbstverständlichkeit und Erfahrbarkeit auf den Grund zu gehen. Wie kann es dieser Bildungsform gelingen zu lehren, das Selbstverständliche weder zu verneinen noch zurückzuweisen oder zu beseitigen, sondern – in Edmund Husserls Worten – »die universale Selbstverständlichkeit des Seins der Welt in eine Verständlichkeit zu wandeln«?¹² Diese Fähigkeit wiederum muss nicht in einer bloßen Akzeptanz dieser Selbstverständlichkeiten münden. Erkenntnis meint keineswegs nur Anerkennung. Auch kann sie einer »neu entwerfenden Stellungnahme«¹³ gleichkommen, in der sich Menschen jenseits des bloß Gewohnten auf überraschende Weise mit der Welt, in der sie sich befinden, tätig auseinandersetzen.

Um diese Art der schöpferischen Auseinandersetzung zu betonen, führe ich neben dem Begriff der Lebenswelt jenen der Existenz ein. Denn in diesem, so meine These, lässt sich ein drängendes Anliegen sozioökonomischer Bildung wie folgt zuspitzen: nämlich den wirtschaftenden Menschen nicht aus seinen sozialen, ökologischen, politischen, historischen und kulturellen Kontexten herauszulösen. Diese Kontexte gilt es zudem ihrerseits nicht bloß als *Gegenstandsbereiche* zu begreifen, sondern als Dimensionen, die die niemals vollständig objektivierbare Existenz des Menschen berühren – und über die nur er selbst sich aufzuklären und letztlich zu entscheiden vermag.¹⁴

Wie der Unterschied zwischen Lebenswelt und Existenz nun auch genauer zu bestimmen sei – beide verweisen darauf, warum ich meine Studierenden zu Beginn ihres Ökonomiestudiums bitte, ihre alltäglichen wirtschaftlichen Vollzüge in Gestalt des Einkaufens zum Ausgangspunkt ihrer Reflexionen zu nehmen: Ich führe sie nicht weg von diesen Handlungen, sondern suche ihnen Zeiten und Räume zu

11 Vgl. grundlegend etwa Alfred Schütz und Thomas Luckmann, *Strukturen der Lebenswelt*, Bd. 1, 3. Aufl. (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1988).

12 Edmund Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie* (Den Haag: Martinus Nijhoff, 1976), S. 184.

13 Barth, »Grundriss einer Philosophie der Existenz,« S. 26.

14 Selbstverständlich möchte ich hier nicht sagen, dass sich die Existenz des Menschen in seinen wirtschaftlichen Tätigkeiten erschöpft. Diesen Umstand sollte die Ökonomie, die sich primär mit der wirtschaftlichen Form der Aktualisierung der Existenz beschäftigt, nie aus den Augen verlieren.

eröffnen, damit ihnen das Selbstverständliche, das Gewohnte und Quasi-Automatische dieser Praktiken auffallen möge. Es geht darum, mit den Worten Eugen Finks gesagt, zu einer »Mitwisserschaft mit dem eigenen Lebensvollzug«¹⁵ zu befähigen.

Ein solches Ansinnen in der ökonomischen Bildung heißt, sich in scharfen Gegensatz zur ökonomischen Standardlehre zu stellen. Dies vermag am Beispiel der *Economics* von N. Gregory Mankiw, dem zurzeit international wohl populärsten und meistverkauften ökonomischen Lehrbuch, deutlich zu werden. Dort heißt es gleich zu Beginn:

»As you embark on your study of economics, the understanding you bring to the discipline is going to be very different to that which your lecturer has. [...] One of the challenges facing students is that many terms are also used in everyday language. In economics, however, these terms mean specific things. The challenge, therefore, is to set aside that everyday understanding and think of the term or concept as economists do.«¹⁶

Orientiert sich die sozioökonomische Bildung an der Existenz des wirtschaftenden Menschen, wird sie gleich diesen ersten Schritt – den Alltagsverstand außer Kraft zu setzen – nicht mitgehen wollen. Denn dieser Schritt ist dazu geeignet, in den Studierenden einen Riss zwischen dem eigenen Leben auf der einen und einem rein abstrakten Denken auf der anderen Seite zu erzeugen. Stattdessen kann zu ihrem Anliegen werden, diesen Alltagsverstand zu erweitern und, was wohl noch weit wesentlicher sein mag, zu vertiefen. Was damit gemeint sein kann, vermag etwa an Ausrufen deutlich werden, die ich immer wieder von meinen Studierenden höre, wenn wir ihre Erlebnisse im Supermarkt und deren Reflexionen besprechen. Sie lauten sinngemäß etwa: »Ich war mein ganzes Leben in Supermärkten einkaufen, aber ich wusste nicht, dass und wie ich es tat!« Oder: »Mir war das alles so selbstverständlich, dass ich es tun konnte, ohne sagen zu können, wie ich es tat!«

Mit Hilfe der Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen, wie sie vor allem Michael Polanyi geprägt hat¹⁷, lässt sich zum Kern dieser Ausrufe vordringen. Implizites Wissen kommt nach Polanyi vor allem im stillschweigenden Wissen um das Wie des alltäglichen, erfahrungsbezogenen Tuns und Denkens zum Ausdruck. Orientiert sich die sozioökonomische Bildung an der Existenz, so kann ihr nicht daran gelegen sein, dieses implizite Wissen zu negieren und stattdessen durch abstrakte, also möglichst erfahrungsunabhängige Begriffe oder

15 Eugen Fink, *Grundphänomene des menschlichen Daseins* (Freiburg und München: Verlag Karl Alber, 1995). S. 64.

16 N. Gregory Mankiw und Mark P. Taylor, *Economics*, 3. Aufl. (Andover (GB): Cengage Learning EMEA, 2014), S. 17, meine Hervorhebung.

17 Vgl. Michael Polanyi, *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy* (Chicago: The University of Chicago Press, 1958).

mathematische Formeln zu ersetzen, die nur einem vermeintlich objektiven Verstand zugänglich sind. Es kann aber auch nicht Ziel sein, das implizite Wissen dauerhaft dem Schweigen routinemäßigen Handelns zu überlassen. Der mittlere Weg, den ich hier sehe, liegt darin, Möglichkeiten zu eröffnen, immer genauer erkennen zu können, nicht allein *was* man etwa in einem Supermarkt zu kaufen beabsichtigt, sondern *wie* man dies tut und auf welchen Voraussetzungen dieses Handeln beruht. Es geht hier um die Befähigung zum Entwurf eines handlungsbegleitenden Erkenntnisprozesses, der prozessual auf die Genese – und damit auf die Bedingungen der Möglichkeiten – dessen gerichtet ist, was im normalen Alltagsmodus des Denkens stets schon als ›Gegebenheiten‹ unbewusst vorhanden ist. Diese unhinterfragten ›Gegebenheiten‹ sorgen in sehr grundlegendem Sinne für die Unmöglichkeit, im Vollzug des Alltags anders denken und entscheiden zu können. Anders gesagt: Es geht um die Kunst, das Implizite in gewisser Weise explizit werden zu lassen, ohne dabei einen Bruch mit der Erfahrung zu vollziehen, sondern stattdessen ein immer umfassenderes Vollzugsbewusstsein *in* der Erfahrung entstehen zu lassen.

Es lässt sich in der Bildung also bei der menschlichen Erfahrungswelt in ihrer vorwissenschaftlichen Selbstverständlichkeit und Erfahrbarkeit ansetzen, ohne sie unkritisch als gegeben annehmen zu müssen. Dabei lässt sich diese Welt als ein dynamisches Geschehen auffassen, das sich potenziell stets in und durch Erkenntnis zu vertiefen lässt. Dabei scheint mir wichtig, nicht zuletzt um den Gegenpol zum Objektivitätsanspruch der ökonomischen Standardlehre aufzuspannen, die lebensweltliche Existenz wiederum nicht zum bloßen Gegenstand der Erkenntnis zu erheben. Denn das würde sie ebenfalls objektivieren. Stattdessen plädiere ich dafür, die menschliche Existenz selbst als Erkenntnis zu begreifen:

»Sie [die Existenz], ist nicht ein seiendes Etwas, das nachträglich zum Gegenstand einer erhellenden Erkenntnis würde wie ein Gegenstand unter andern, auf den irgendeinmal der Lichtkegel der Erkenntnis fallen würde. Vielmehr steht dies zur Diskussion, daß Existenz als solches Erkennen bedeutet.«¹⁸

Ich möchte diese im (sozio-)ökonomischen Kontext vielleicht nicht unmittelbar verständliche philosophische Passage durch ein Beispiel zu erhellen versuchen und kehre dafür zur Reflexion menschlicher Erfahrungen im Supermarkt zurück. Im Alltagsverständnis mag den Studierenden ein solcher Markt zunächst wie ein unendlich weiter Möglichkeitsraum erscheinen, in dem sie umherwandeln, tausende Dinge bestaunen und zwischen ihnen auswählen können. Was sie von dieser Art des Paradieses zwar nicht trennt, wohl aber ihre Entscheidungen in ihm limitiert, scheint lediglich ein äußerer Umstand zu sein: das Geld, das sie in der Tasche

18 Barth, »Grundriss einer Philosophie der Existenz«, S. 35.

halten. Dies ermöglicht ihnen, jederzeit Eigentum an einem Teil dieser Warenwelt zu erwerben. Erweitert sich jedoch ihre Erkenntnis auf die impliziten Voraussetzungen ihres Einkaufens, so können sie erkennen, dass sie die Preise als gegeben und zudem als wesentliches Kommunikationsmittel zu akzeptieren gewohnt sind; dass sie die Waren zwar nehmen, nicht aber gestalten oder auch nur in Gebrauch nehmen dürfen; dass sie die Hausregeln eines nach Gewinn strebenden Konzerns, der ihnen lediglich anonym gegenübertritt, blindlings befolgen; dass der Bettler draußen vor der Tür zu bleiben hat – zumindest solange, bis sie ihm etwas Geld zustecken, das ihm kurz den Zugang und damit seine Identifikation als Kunde oder Konsument gewähren würde.

Kurz, sie mögen erkennen, was ich in den Eingangszitaten meiner Studierenden beispielhaft aufgeführt habe: »[D]ie Erkenntnis, dass der Supermarkt ein Raum ist, den ich nicht gestalten kann. Ich habe zwar die Wahl, aber woraus ich wählen darf, bestimmt der Supermarkt. [...] Wir leben also alle einen vorgegebenen Weg.« Das ursprüngliche Verständnis von Freiheit im Sinne der Konsument:innensouveränität vermag so auf einer tieferen Ebene in eines von Unfreiheit umzuschlagen. Dabei gilt, dass diese Unfreiheit stets »da« war. Stets schon bildete sie den existentiellen Voraussetzungsboden dieses Freiheitsverständnisses, blieb als solcher aber im Noch-Nicht-Bewussten verborgen.

Auf was ich hier hinaus will, ist nicht diese Unfreiheit im Sinne eines gegenständlichen Phänomens oder gar Faktus unserer Lebenswelt als Kund:innen zu betonen. Der eigentliche Punkt liegt anderswo: Die Erkenntnis einer solchen Unfreiheit ist wesentlicher und unauflöslicher Teil der Existenz, ja sie *ist* Existenz. Der anschließende Satz des vorigen Zitats deutet an, was ich damit meine: »Ich muss für mich selbst noch rausfinden, inwieweit ich da ausbrechen kann und möchte; aber zumindest, und das ist ein Anfang, mache ich mir diese Sache bewusst.« Wirtschaftliche Lebensvollzüge zu entdecken und tiefergehend zu verstehen geschieht hier nicht abgelöst von Alltag und Lebenswelt, sondern bleibt unmittelbar in deren Realisierung und Gestaltung eingebunden. Denn dieser Erkenntnisprozess stellt die eigene Erfahrung weniger wie ein Ding vor sich hin, um sie zu betrachten oder einem externen Standard gemäß zu kontrollieren oder – etwa im Sinne des unternehmerischen Selbst¹⁹ – gar zu optimieren. Stattdessen verfügt sie über das Potential, selbst- und weltproduktiv in einem die Existenz inhärent gestaltenden, umfassenden Sinne zu werden.

Damit kann also einhergehen, wie ebenfalls im Eingangszitat deutlich wird, »die Welt mit anderen Augen zu sehen und meinen Weg zu finden, wie ich mich in die Gesellschaft einbringen möchte.« Erkennen und Handeln bilden hier eine dynamische Einheit, ohne dabei unterschiedslos in eins zu fallen, und in dieser Einheit ver-

19 Ulrich Bröckling, *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 2007).

mögen sich neue Entscheidungsräume zu öffnen: Nicht mehr darum geht es, um im Beispiel des Supermarkts zu bleiben, allein die in der Konsument:innensouveränität begründete Freiheit der Wahl zwischen Gütern zu leben und dafür als Voraussetzung das Einkommen zu maximieren. Stattdessen öffnet es den Blick dafür, andere Wege der Gestaltung auszuprobieren, die ihrerseits wiederum ein Existenzgeschehen mit eigenen Chancen und Gefährdungen darstellen – seien es Experimente der eigenen Lebensmittelversorgung, wie es viele meiner Studierenden tun oder auch nur der Wechsel vom Konsum bei Aldi oder Lidl hin zum Einkauf auf einem Biohof. Selbstverständlich gilt dabei, dass Bildung einen solchen Wandel weder vorschreiben noch bewerten sollte. Lediglich kann es ihr um die Befähigung von Menschen gehen, selbst- und weltgestaltend zu werden, indem sie es ermöglicht, latent vorhandene in aktuelle Erkenntnis umzuwandeln.

Gewiss lässt sich hier fragen, was eine solche Orientierung an individueller Existenz und Erkenntnis tatsächlich mit den Anliegen einer *Sozioökonomie* zu tun haben kann, die sich ja vornehmlich auf gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Problemlagen richtet. Tatsächlich kann es hier zunächst so wirken, als erforderte die von mir vorgeschlagene Fokussierung auf Fragen existentieller Art gleichsam eine subjektive Wesensschau, die jede:n Einzelne:n bloß in die Tiefe seines:ihrer individuellen Inneren zu führen vermag. Richtig ist, dass es einer an der Existenz orientierten ökonomischen Bildung um die Vertiefung von Erkenntnis gehen sollte, die wesentlich eine des einzelnen Menschen ist. »Es gibt keine Aktualisierung der Existenz, kein Entwerfen, Wollen, Handeln, das nicht ein solches des Einzelnen wäre.«²⁰ Doch führt dies weder in eine Art Psychologismus noch in einen Solipsismus. Denn diese Art der Vertiefung lässt deutlich werden, dass die soziale Welt (ebenso wie die natürliche) gewissermaßen nicht nur um uns herum ist – im Sinne einer Summe uns gegenüberstehender Dinge – sondern sich in der Tiefe der eigenen Existenz verbirgt: Meine Art, wirtschaftlich zu leben, und mein Selbstverständnis als wirtschaftliche:r Akteur:in gründen sich in einem vorgängigen Existenzgeschehen, das selbst immer auch soziales Prozessgeschehen ist. Letzteres bildet gleichsam den Boden des individuellen Bewusstseins, ohne je vollständig zu dessen bloßem Objekt werden zu können.

Was zunächst unverständlich erscheinen mag, muss es bei näherer Überlegung nicht bleiben. Die ökonomische Wahlhandlungstheorie etwa schließt ihrerseits nicht aus, dass individuelle Präferenzen ihren Ursprung in einem Sozialisationsprozess haben. Doch da sie diese Präferenzen zwecks Berechnung durch externe Beobachter:innen als gegeben anzusetzen sucht²¹, muss sie (implizit) davon

20 Barth, »Grundriss einer Philosophie der Existenz,« S. 154.

21 Vgl. etwa Gary S. Becker, *The Economic Approach to Human Behavior* (Chicago: Chicago University Press, 1976), S. 5.

ausgehen, dass dieser Sozialisationsprozess zum Zeitpunkt der Handlungsentscheidungen abgeschlossen ist und deren unveränderliche Grundlage darstellt.²² Menschliche Geschichte scheint damit immer schon bestimmt und entschieden zu sein und als solche die Gegenwart individuellen Handelns determinieren zu können.

Diese Idee, dass individuelle Vorstellungen von Gütern von einem vorgängigen Sozialgeschehen abhängig sind, lässt sich in Fragen der Existenzorientierung sozioökonomischer Bildung unmittelbar fruchtbar machen. Zugleich widerspricht sie der Wahlhandlungstheorie insofern, als dass dieses Geschehen nicht als notwendig gegebenes, sondern als dynamisches und gestaltbares zu verstehen ist. Richtig ist, dass diese Form der Dynamik und Gestaltbarkeit von externen Beobachter:innen nicht erkannt werden kann, da sie in einem nicht-objektivierbaren Existenzgeschehen begründet liegt. Dieses kann tatsächlich nicht von außen einem abstrakten Messen, Zählen oder Wiegen unterworfen werden. Es lässt sich jedoch durch teilnehmende Vollzüge erschließen, in denen sich die vormals latente Erkenntnis der Betroffenen in eine aktuelle verwandeln kann. Diese Vollzüge können selbstverständlich das Beharrungsvermögen, welches die Wahlhandlungstheorie im Sinne der »Abgeschlossenheit des Sozialisationsprozesses« notwendig voraussetzt, aufweisen. Doch müssen sie dies nicht im Sinne unveränderlicher, quasi-natürlicher Gesetzmäßigkeiten tun, sondern eher im Sinne von Gewohnheitsprozessen. Diese aber bleiben, so mächtig sie auch wirken mögen, stets auf die Freiheit der Beteiligten relativiert.²³ Es liegt in deren Entschluss, diese vormals fraglosen, weil selbstverständlichen Gewohnheiten nicht nur zu erkennen, sondern im Erkenntnisvollzug auch zu durchbrechen und zu verändern. Denn aus einer Existenzperspektive schließt Erkenntnis die Möglichkeiten des Lernens und Bedauerns sowie des Entdeckens und Gestaltens systematisch mit ein; allesamt Optionen, welche die Wahlhandlungstheorie kategorisch ausschließen muss, um menschliche Handlungen objektivieren zu können.²⁴

22 Vgl. etwa Gebhard Kirchgässner, *Homo oeconomicus: das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* (Tübingen: Mohr Siebeck, 1991), S. 13–14. Vgl. dazu auch Silja Graupe, *Der Ort ökonomischen Denkens. Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie* (Heusenstamm: Ontos, 2005), S. 74–75.

23 Vgl. Karl-Heinz Brodbeck, *Erfolgsfaktor Kreativität. Die Zukunft unserer Marktwirtschaft* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996).

24 Vgl. etwa Philip Mirowski, *More Heat than Light: Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), S. 100: »For if regret [...] were possible, then there would be no fixed functions and no fixed extrema which could be located by the calculus.« Vgl. auch Graupe, *Der Ort ökonomischen Denkens*, S. 73: »Ein solches Postulat impliziert auch, dem Akteur jegliche Lernfähigkeit, also eine Änderung seines Wissens, abzusprechen. Denn es zerstört jede Änderung des relevanten Wissens der handelnden Person das Gleichgewicht zwischen den Handlungen [...], die sie vor, und jenen, die sie nach der

»Man soll Denken lehren, nicht Gedachtes«. Dieser Satz, der Cornelius Gustav Gurlitt (1850–1938) zugeschrieben wird, macht nochmals auf andere, kurzgefasste Weise deutlich, dass es Bildung auch darauf ankommen kann, die schöpferische Kraft existentiellen Erkennens zu wecken, die wir in der Tiefe ökonomisch geprägter Lebenssituationen aufspüren können. Sie kann helfen, dass Menschen sich entscheiden können, sich als andere in die Zukunft zu entwerfen. »Das Selbstverständnis geht aber unmerklich über in das Entwerfen des Selbst auf seine Zukunft. Die Existenz entwirft sich selbst, auf das, was sie ›werden soll‹.«²⁵ Ein solches Entwerfen können wir Lehrenden selbstverständlich weder vor- noch festschreiben. Wohl aber können wir zu ihm befähigen. Dabei gilt, dass in einer solchen Befähigung stets Elemente zugleich der Selbst- als auch der Weltproduktivität liegen, eben weil dieses Entwerfen in die Tiefe des »Schatzes an allgemeinen Erfahrungen« vorzudringen versteht. Dieser stellt hier aber keine sachliche Gegebenheit mehr dar, sondern ein »beteiligtes Erkennen, sofern in ihm das Selbst und der Andere in seinem Existenzanliegen gegenwärtig wird. Ein Erkennen, in dessen Wesen es liegt, daß es zur beteiligten Auseinandersetzung mit dem Menschen führt, und damit zur Gemeinschaftsbeziehung.«²⁶

Diesen Abschnitt abschließend sei zumindest noch darauf verwiesen, dass eine existentiell orientierte sozioökonomische Bildung selbstverständlich nicht allein darauf aus sein kann, jenes Ungedachte in der Tiefe praktischer wie theoretischer ökonomischer Selbstverständlichkeiten zu erforschen, wie sie etwa dem Konsumverhalten zu Grunde liegen. Vielmehr kann es auch und gerade darum gehen, (wieder) ein Bewusstsein über weitere Lebensformen zu ermöglichen. Jene Formen, die sich gerade nicht auf diese Selbstverständlichkeiten stützen, sondern mit existentiell anderen Arten wirtschaftlichen Denkens und Handelns verbunden sind. Michel de Certeau etwa spricht in seiner »Kunst des Handelns« treffend von *undenkbaren Praktiken*, die in einem durch und durch ökonomisierten Erkenntnisraum schlicht aus dem Denk- und Vorstellbaren herausfallen und damit in »eine Region der Bedeutungslosigkeit, der Insignifikanz eintreten«.²⁷

Wo aber die Worte fehlen, finden sich alternative Praktiken im besten Falle noch auf ein bloßes Gemurmel reduziert, wenn sie nicht gänzlich auszusterben drohen. Sie können in Nischen und Ecken der Gesellschaft eventuell noch überleben, ihrer gesellschaftlich relevanten Stimme aber sind sie jedenfalls beraubt. Eine wesentliche Aufgabe, die sich eine existentiell orientierte sozioökonomische Bildung stellen kann oder vielleicht gar muss, ist, »eine gesellschaftliche Schicht von diskurslosen

Änderungen ihres Wissens unternommen hat. Der gültige Satz, daß der Mensch lernt, muß somit ausgeschlossen werden.«

25 Barth, »Grundriss einer Philosophie der Existenz«, S. 145.

26 Ebd., S. 34.

27 Michel de Certeau, *Kunst des Handelns* (Berlin: Merve Verlag, 1988), S. 336.

Praktiken freizulegen und einen Diskurs über diese Praktiken zu eröffnen.«²⁸ Dies aber meint nicht bloß, das »Gemurmel« durch ein klares, helles Licht eines rationalen Diskurses zu ersetzen. Vielmehr wird Bildung hier bedeuten, Formen der Reflexion zu suchen oder neu zu begründen, die dazu geeignet sind, diesen Praktiken und Praktiker:innen selbst eine Stimme zu geben. Diesen Gedanken kann ich aus Platzgründen hier lediglich andeuten.

Wissenschaft und Existenzorientierung

Es mag sein, dass eine konsequente Orientierung der Bildung am Existenzvollzug des subjekthaften wirtschaftlichen Akteurs auf den ersten Blick eine gewisse Wissenschaftsferne oder gar -feindlichkeit an den Tag zu legen scheint. In diesem Abschnitt möchte ich in groben Zügen skizzieren, warum dieser erste Eindruck täuscht. Dabei wird sich herausstellen, dass ich mich für ein spezifisches *reflektiertes* Wissenschaftsverständnis stark zu machen versuche, das sich auf die Existenz des Daseins als Wissenschaftler:in richtet.

Zunächst wende ich mich Fragen der Objektivität ökonomischer Erkenntnis zu. Gegenwärtig wird häufig die Weltferne der Wirtschaftswissenschaften beklagt, insbesondere von Studierenden.²⁹ Diese liegt aus meiner Sicht immer dann vor, wenn sich die Wirtschaftswissenschaften einseitig mit einem einzigen Ansatz identifizieren, der sich strikt an der Erkenntnisweise der reinen Mathematik und der reinen Mechanik zu orientieren sucht. Damit streben sie epistemologisch zu einer Wirtschaftswissenschaft im Singular zu werden.³⁰ Die wesentlichen erkenntnistheoretischen, wenn auch heute oftmals vergessenen, Grundzüge dieses Ansatzes finden sich in der neoklassischen Theorie, wie sie im 19. Jahrhundert etwa von León Walras, Irving Fisher und William Stanley Jevons grundgelegt wurde. An anderer Stelle wurde bereits ausführlich gezeigt, dass die »Weltferne« hier in einem Erkenntnisvollzug begründet liegt, der sich *jeder* Lebensweltorientierung zu entledigen versucht – noch genauer gesagt jeder Erkenntnis, die sich auf menschliche Erfahrung

28 Ebd., S. 107.

29 Vgl. Harvard Political Review, *An Open Letter to Greg Mankiw*, 2. November 2011, archiviert unter <https://web.archive.org/web/20131114000015/http://harvardpolitics.com/harvard/an-open-letter-to-greg-mankiw/>, zuletzt abgerufen am 07. November 2025. Und vgl. International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE), *An International Student Call for Pluralism in Economics*, 2014, www.isipe.net/open-letter/, zuletzt abgerufen am 05. November 2025. Zudem vgl. Netzwerk Plurale Ökonomik, *Offener Brief*, 2012, archiviert unter <https://web.archive.org/web/20130621132055/https://www.plurale-oekonomik.de/projekte/offener-brief>, zuletzt abgerufen am 05. November 2025.

30 Vgl. etwa Mirowski, *More Heat than Light*. Und vgl. Karl-Heinz Brodbeck, *Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2009).

stützt. Es soll dezidiert ein wissenschaftliches Denken *jenseits* aller menschlichen Erfahrung in der Ökonomie begründet werden, um ökonomische Gesetzmäßigkeiten aufweisen zu können, die unabhängig von der Kontingenz und Wandelbarkeit dieser Erfahrung Geltung beanspruchen können.

»To go beyond experience!« lautet also gewissermaßen der Schlachtruf der Neoklassik.³¹ Diese sucht eine radikale Abkehr von jedweder Orientierung an ökonomischen (oder auch anders geprägten) Lebenssituationen zu vollziehen und sich damit von deren vorwissenschaftlichen Selbstverständlichkeiten zu lösen.³² Das versucht sie zu erreichen, indem sie menschliches Handeln aus allen Lebensvollzügen bewusst herauslöst, wie etwa in der Theorie der Nutzenmaximierung, um es sodann vollständig in rein mathematischen Funktionen zu rekonstruieren. Insofern steht sie offensichtlich einer Lebenswelt- und Existenzorientierung, wie ich sie im letzten Abschnitt skizziert habe, diametral entgegen.

Wichtig scheint mir allerdings zu sein, sich in Fragen der Bildung nicht allein in Opposition zur neoklassischen Theorie zu stellen. Vielmehr scheint es mir um die Frage zu gehen, zu welcher Existenzweise diese Theorie – oder genauer gesagt ihre Praxis – die Wissenschaftler:innen zu drängen sucht. Richtig ist, dass die neoklassische Theorie die praktische Erfahrung als Quelle menschlicher Erkenntnis so weit wie möglich auszuschalten versucht.³³ Doch ebenso richtig ist, dass es keine Theorie ohne Praxis im Sinne des *gelebten* wissenschaftlichen Erkenntnisvollzuges geben kann. Was heißt es tatsächlich, als Ökonom:innen mit dem Anspruch zu leben, sich von allem Erfahrungswissen und von jeder alltäglichen Selbstverständlichkeit distanzieren zu müssen – und damit zugleich Anspruch und Hoffnung auf Erkenntnis über diese Selbstverständlichkeiten aufzugeben? Wollen sich angehende Wissenschaftler:innen hierzu in ihrem Studium tatsächlich entscheiden? Oder werden sie stillschweigend dazu gedrängt?

Es sind Fragen dieser Art, welche eine an der Existenz der Studierenden orientierte sozioökonomische Bildung aus meiner Sicht aufgreifen und behandeln kann – nicht so sehr im Streben nach fertigen Antworten, sondern im Sinne einer Hilfestellung und Orientierung für Lernende, sich mit ihr auf existentielle Weise auseinanderzusetzen: Was bedeutet die Entscheidung zur Ausübung einer objektiven Wissenschaft für das eigene Leben? Für einen selbst? Für die Gemeinschaft der Wissenschaftler:innen? Für die Gesellschaft?

31 Vgl. Léon Walras, *Elements of Pure Economics* (London/New York: Allen und Unwin, 1954), S. 71.

32 Vgl. für die Wissenschaften im Allgemeinen: Lorraine Daston und Peter Galison, *Objektivität* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2007).

33 Freilich kann dieser Versuch als gescheitert angesehen werden, worauf ich an dieser Stelle aber nicht näher eingehe. Vgl. dazu Silja Graupe, *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung: Hintergründe und Beispiele* (FGW-Studie Neues ökonomisches Denken, 5) (Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW), 2017), Kapitel 3.

Was heißt es etwa, den Folgen der Praxis wissenschaftlicher Objektivität für die eigene Existenz gewahr zu werden, wie sie etwa Lorraine Daston und Peter Galison allgemein für die objektiven Wissenschaften aufzeigen?

»Objektiv sein heißt, auf ein Wissen auszusein, das keine Spuren des Wissenenden trägt – ein von Vorurteil oder Geschicklichkeit, Phantasievorstellungen oder Urteil, Wünschen oder Ambitionen unberührtes Wissen. Objektivität ist Blindsehen.«³⁴

Was heißt es, wenn die objektive Wirtschaftswissenschaft von uns fordert, sich in unserer Existenz als Wissenschaftler:innen von unseren biographischen Situationen inmitten der Lebenswelt vollständig zu lösen und »die desinteressierte Einstellung des wissenschaftlichen Beobachters einzunehmen«, wie es Alfred Schütz beschreibt?³⁵

»Der Sozialwissenschaftler hat kein ›Hier‹ in der Sozialwelt, genauer gesagt, er betrachtet seine Position in der Sozialwelt und das daran geknüpfte Relevanzsystem für sein wissenschaftliches Unterfangen als irrelevant.«³⁶

Auch hier kommt es mir weniger auf mögliche Antworten zu diesen Fragen an. Vielmehr möchte ich die grundsätzliche Form einer neuen Wissenschaftsorientierung deutlich machen, wie sie eine existentielle Perspektive eröffnen kann: Statt bereits erkannte Gegenstände einer Wissenschaft zu fokussieren, kann es auch darum gehen, Formen und Wege aufzuzeigen, dem wissenschaftlichen Erkenntnisprozess selbst gewahr zu werden. Sie kann die Fähigkeit stark machen, das Denken des Denkens selbst zu lehren und lernen – und dies nicht als unbewusste oder lediglich latente Einsicht, sondern als bewusste oder aktuelle Erkenntnis. Diese Fähigkeit meint dabei auch, sich ausdrücklich für oder gegen die Einnahme der desinteressierten Einstellung der bloßen wissenschaftlichen Beobachter:innen entscheiden zu lernen.

Selbstverständlich muss sich die Reflexion des wissenschaftlichen Denkvollzugs als Bildungsaufgabe nicht allein auf jene mathematisch-mechanistische Disziplinorientierung beschränken, wie sie in der Neoklassik ihren Ausgangspunkt nimmt. Sie wird sich auch für alle anderen Disziplinen oder Strömungen der Wirtschaftswissenschaften fruchtbar machen lassen. An dieser Stelle möchte ich beispielhaft

34 Daston und Galison, *Objektivität*, S. 17. Vgl. zum Blindsehen, das sich auf René Descartes zurückführen lässt, etwa auch Kirstin Zeyer, »Operative Bildlichkeit in der cartesischen Philosophie,« *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 3 (2016): S. 289–314.

35 Alfred Schütz, *Das Problem der sozialen Wirklichkeit: Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1 (Den Haag: Martinus Nijhoff, 1971), S. 42.

36 Ebd., S. 45.

auf eine weitere Selbstverständlichkeit aufmerksam machen, die angehenden Wissenschaftler:innen in den Denkvollzügen der ökonomischen Standardlehre stillschweigend antrainiert wird. Diese Lehre mag zwar an der Oberfläche beanspruchen, das »In-einer-wissenschaftlichen-Situation-Sein« gänzlich aus allen lebensweltlichen Bezügen herauszulösen und damit dem Vorbild der Neoklassik im 19. Jahrhundert zu folgen. Aber trotz ihres mathematischen Kleides verlangt sie etwas ganz anderes: die Anforderung nämlich, den eigenen Erkenntnisvollzug in keiner Weise zu reflektieren. Dieser Vollzug liegt tief im Selbstverständlichen und im Unbewussten verborgen und entspringt der allgemeinen wirtschaftlichen Erfahrung und dem ihr impliziten Selbst- und Weltverständnis. Stattdessen sollen Wissenschaftler:innen ihn genau im Gegenteil stillschweigend und vollkommen unkritisch zum Ausgang ihres wissenschaftlichen Erkennens machen.³⁷

In ihrer Studie »Phishing for Phools«³⁸ argumentieren George A. Akerlof und Robert Shiller, dass die heutigen ökonomischen Standardlehrbücher angehende Wirtschaftswissenschaftler:innen gleich zu Beginn an einen Einkauf im Supermarkt denken lassen. Damit evozieren sie stillschweigend deren alltägliche vorwissenschaftliche Selbstverständlichkeiten und Erfahrbarkeiten. Doch anstatt in kritischer und gestalterischer Absicht in diesen Erkenntnisgrund vordringen zu lehren, verleiten sie dazu, diesen ohne jede weitere Reflexion als Grundlage für alles weitere ökonomische Denken anzusetzen – und dies weit über die Erfahrung im Supermarkt hinaus.³⁹

Indem sie dazu verleiten, die impliziten Selbstverständlichkeiten einer ökonomischen Situation unkritisch auf andere Erfahrungskontexte zu übertragen, entsteht eine verdeckte – und gerade deswegen besonders wirksame – Form der Ökonomisierung. Diese betrifft nicht nur die objekthafte Welt, von der wir uns umgeben sehen, sondern den Möglichkeitsraum menschlicher Erkenntnisvollzüge an sich. Auf Grund der Vermischung alltäglicher und wissenschaftlicher Vor- und Selbstverständnisse steht dabei zu erwarten, dass diese Ökonomisierung sowohl die alltägliche als auch die wissenschaftliche Erkenntnis zu betreffen droht.

Akerlof und Shiller⁴⁰ machen deutlich, dass diese Gefahr insbesondere deswegen droht, weil die ökonomischen Standardlehrbücher an keiner Stelle dazu befähigen, diese unreflektierte Übertragung durchschauen. Es wird gelehrt, allein *auf* der

37 Andersorts habe ich aufgezeigt, wie diese Problematik bereits auch die Neoklassik in ihren paradigmatischen Grundverständnissen berührt: vgl. Graue, *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung*, Kapitel 3. Hier aber möchte ich sie in der gegenwärtigen Gestalt grob skizzieren, mit der sich Studierende in den großen Standardlehrwerken der Ökonomie konfrontiert sehen.

38 Vgl. George A. Akerlof und Robert J. Shiller, *Phishing for Phools: The Economics of Manipulation and Deception* (Princeton und Oxford: Princeton University Press, 2015).

39 Vgl. ebd., S. 16.

40 Vgl. ebd.

Basis dieser Selbstverständlichkeiten zu denken, niemals aber *über* sie. In der Folge kann sie so wirken, als wäre sie notwendig zu vollziehen.

Vor diesem Hintergrund wird nun ein weiteres Möglichkeitsfeld einer an Existenzfragen orientierten sozioökonomischen Bildung erkennbar. Sie kann einen Freiraum schaffen, an der Lebenswelt*vergessenheit* des ökonomischen Mainstreams anzusetzen. Nicht darum soll es ihr gehen, den Selbstverständlichkeiten und Erfahrbarkeiten, wie sie sich in den Alltäglichkeiten unseres geldförmigen Denkens und Handelns finden, ihre Bedeutung auch für das wissenschaftliche Erkennen abzusprechen. Aber das muss nicht dazu führen, sich von diesen gänzlich aufzehren und damit blindlings beherrschen zu lassen. Stattdessen lässt sich lehren, Widerstand zu leisten gegen die implizite – und durch ihre Subtilität totalitäre – Normativität, die in einer ›wissenschaftlich‹ forcierten Lebensweltvergessenheit zu liegen droht.

Ein wenig allgemeiner gesagt, kann eine Existenzorientierung in der Bildung also helfen, sich tatsächlich entscheiden zu lernen im Hinblick auf die eigene Seinsweise als Wissenschaftler:in: »Die theoretische Einsicht ist eine Einstellung, die ein Mensch einnimmt. Er muss sie nicht einnehmen. Jeder solchen Erkenntnis liegt eine Entscheidung zugrunde«, wie Harald Schwaetzer mit Blick auf Barths Philosophie formuliert.⁴¹ Eine solche Entscheidung bedeutet nicht einfach zwischen zwei Optionen wählen zu müssen: Zwischen einerseits dem Versuch der ›reinen Wirtschaftswissenschaft‹, Erkenntnis von jeder menschlichen Erfahrung gänzlich abzulösen; und andererseits dem Ansinnen der ökonomischen Standardlehre, bestimmte wirtschaftliche Erfahrungen stillschweigend zu verabsolutieren und als unveränderlichen Erkenntnisgrund in alle Menschen einzuschreiben. Vielmehr geht es hier darum, weder rein bewusste noch rein unbewusste Erkenntnisformen die Oberhand gewinnen zu lassen.

Bildung und Existenz

In den vorangegangenen Abschnitten habe ich bereits implizit ein bestimmtes Verständnis von Bildung stark zu machen versucht, das ich hier nun explizit formulieren möchte. Es ist dies das Verständnis, Menschen – individuell und gemeinschaftlich – konsequent zur Gestaltung ihres eigenen ökonomischen Lebens (in seiner Doppeldeutigkeit als ›wirtschaftliches‹ und »wirtschaftswissenschaftliches« Leben) *befähigen zu wollen*. Befähigung zur eigenen Individualität in ihrer immer auch unabweislichen sozialen Existenz: Auf diese Kernaufgabe vermag eine Existenzorientie-

41 Harald Schwaetzer, »Die Erwägung des Entschlusses: Fragendes Denken – fragendes Handeln,« *Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte*, Beiheft 5 (2014): S. 79.

zung die sozioökonomische Bildung meines Erachtens zu fokussieren. Ein erneuter Blick auf Barth macht deutlich, was damit genauer gemeint sein kann:

»Nicht die vorfindlichen Bildungsgüter sollen primär im Blickpunkte stehen; vielmehr der Mensch, sofern er in der Aktualisierung von Bildung existiert. Jeder existiert aber in seiner eigenen Existenz und seiner eigenen Geschichte; darum kann es keine ›allgemeine Bildung‹ geben, die den Einzelnen soz. in Empfang nimmt, und die sich wie eine bunte Decke über den Menschen lagert. Wohl gibt es gemeinsamen geistigen Besitz. Doch am Ende steht jeder vor seiner eigenen Bildungsaufgabe; die nur von seiner besonderen Existenz her gelöst werden kann.«⁴²

Menschen zur Lösung ihrer je eigenen Lebensaufgabe zu befähigen – kaum etwas könnte der heutigen ökonomischen Standardlehre ferner liegen. In aller Deutlichkeit schreiben Samuelson und Nordhaus in ihrem Standardwerk, worum es im Studium der Volkswirtschaftslehre gehen soll: um die Vermittlung dauerhafter Wahrheiten, die von jedem Einzelnen und seinem Leben absolut unabhängig sein sollen:

»The *Core Truth of Economics*. Often, economics appears to be an endless procession of new puzzles, problems, and dilemmas. But as experienced teachers have learned, there are *a few basic concepts that underpin all of economics*. Once these basic concepts have been mastered, learning is much quicker and more enjoyable. We have therefore chosen to focus on the central core of economics – on those *enduring truths* that will just be as important in the twenty-first century as they were in the twentieth.«⁴³

Diese dauerhaften Wahrheiten nun sollen nicht in einer bloß erfahrungsunabhängigen Welt formalen Denkens (wie etwa das der reinen Mathematik) existieren, sondern zugleich auch eine lebensweltliche Dimension haben: Als »brutale Wahrheiten« sollen sie den Studierenden in allen Entscheidungen ihres *Lebens* entgegenschlagen:

»As we have come to realize, there is one overriding reason for learning the basic lesson of economics: All your life – from cradle to grave and beyond – *you will run up against the brutal truths of economics*. [...] Choosing your life's occupation is the most important decision you will make. Your future depends not only on your

42 Barth, »Grundriss einer Philosophie der Existenz«, S. 180. Für ein genaueres und differenzierteres Verständnis des Bildungsbegriffes bei Barth vgl. Johanna Hueck, »Bildung in der Gegenwartigkeit des Todes: Heinrich Barth in Auseinandersetzung mit Platons Paideia-Begriff,« in *H. Barth, Die Seele in der Philosophie Platons*, hg. von Harald Schwaetzer und Kirstin Zeyer (Regensburg: Roderer, 2017), S. LIX–LXIX.

43 Paul A. Samuelson und William D. Nordhaus, *Economics*, 18. Aufl. (Boston u.a.: McGraw-Hill Education, 2005), S. xvii, meine Hervorhebung.

own abilities but also on how economic forces beyond your control affect your decision. [...] Of course, studying economics cannot make you a genius. But without economics *the dice of life are loaded against you.*«⁴⁴

Die hier gewählten Formulierungen erwecken metaphorisch Assoziationen an physische Schranken oder andere Arten materieller Konfrontation. Doch liegt das eigentliche Problem nicht darin, sich als Lernende:r in eine materiell begrenzte Welt gestellt zu sehen. Die Brutalität ökonomischer Wahrheit findet sich vielmehr auf der Erkenntnisebene und richtet sich auf die Frage, wie Studierende sich im Leben entscheiden können sollen. Dies soll sich den Standardlehrbüchern zufolge einzig und allein innerhalb eines gegebenen Erkenntnishorizontes abspielen können, der so unnachgiebig wie schonungslos den Bereich des überhaupt Erkennbaren markiert.

Keineswegs will ich hier die Wirkmächtigkeit eines gegebenen, sozial (vor)konstituierten Raumes der Erkenntnis leugnen. Wenn einer Gemeinschaft oder gar einer ganzen Gesellschaft die Räume des möglichen Denkbaren, Vorstellbaren und Erkennbaren schwinden, dann schwinden damit auch individuelle Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume. Natürlich ist es wichtig, auf die ungeheure Macht ökonomischer Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten hinzuweisen, die diesem Verschwinden zugrundeliegen, sowie zu lehren, wie sich in diesem Rahmen dennoch »gut« und »effizient« agieren lässt. Aber ein gravierendes Problem der ökonomischen Standardlehre, wie es bei Samuelson und Nordhaus deutlich wird, scheint mir zu sein, dass die Begrenzungen des Möglichen und Vorstellbaren von vornherein determiniert sind. Sie werden vermittelt, als träten sie den Menschen zugleich als dauerhafte Wahrheiten einer Wissenschaft *und* als unveränderliches Lebensschicksal entgegen. Ein Ausbruch erscheint deswegen weder als eine wissenschaftliche Ambition noch als eine Lebensaufgabe möglich zu sein. Stattdessen trägt die Standardlehre dazu bei, dass sich die Lernenden bestmöglich *innerhalb* dieses Raumes – durchaus auch zu ihrem eigenen »Nutzen« oder nach ihren eigenen »Präferenzen« – zu bewegen verstehen, ohne je auch nur ein Wissen über seine Grenzen zu gewinnen, geschweige denn diese Grenzen tatsächlich austesten zu dürfen.

Demgegenüber rückt eine Existenzorientierung in der Bildung eine andere Aufgabe in den Fokus: das Ziel, gleichsam zum Umgang mit diesen Mauern selbst zu befähigen. Geschult wird die Fähigkeit, diese Mauern in individuellen wie gesellschaftlichen Zusammenhängen aufzuspüren, zu beschreiben und zu beurteilen, um sich anschließend bewusst innerhalb der gesetzten Grenzen zu bewegen oder diese Grenzen selbst zu verschieben oder gar aufzusprennen. Es geht darum, handlungsfähig in bestehenden wirtschaftlichen Kontexten zu werden und zugleich die Frei-

44 Ebd., S. 3, meine Hervorhebung.

heit zu gewinnen, diese Kontexte selbst zu verändern. »Bildung« soll uns vor Allem eine Möglichkeit aktiver, originaler Tätigkeit verstanden sein. Der ›Gebildete‹ sollte sich als solcher darin ausweisen, daß er ein ›Bildender‹ ist.«⁴⁵ So lässt sich lehren und lernen, Boden zu schaffen für »Anderssein, Eigensinn, Verweigerung oder Widerstand«, wie es etwa Hedtke als ein mögliches Ziel sozioökonomischer Bildung beschreibt.⁴⁶

»Dieses Ziel wäre erreicht, wenn die Alltagspraktiken oder alltäglichen ›Handlungsweisen‹ nicht mehr als sich im Dunkeln verlierende Grundlagen der gesellschaftlichen Tätigkeit angesehen werden würden und wenn es in einem Zusammenspiel von theoretischen Fragen, Methoden, Kategorien und Sichtweisen, welche in diese Finsternis eindringen, gelingen würde, das Dunkle zu artikulieren.«⁴⁷

Literaturverzeichnis

- Akerlof, George A., und Robert J. Shiller. *Phishing for Phools: The Economics of Manipulation and Deception*. Princeton und Oxford: Princeton University Press, 2015.
- Augé, Marc. *Nicht-Orte*. München: C.H. Beck, 2010.
- Barth, Heinrich. »Grundriss einer Philosophie der Existenz.« In *Grundriss einer Philosophie der Existenz*, herausgegeben von Christian Graf, Cornelia Müller und Harald Schwaetzer, 2. Auflage. Regensburg: Roderer, 2016.
- Becker, Gary S. *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: Chicago University Press, 1976.
- Bröckling, Ulrich. *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 2007.
- Brodbeck, Karl-Heinz. *Erfolgsfaktor Kreativität. Die Zukunft unserer Marktwirtschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996.
- Brodbeck, Karl-Heinz. *Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2009.
- Brodbeck, Karl-Heinz, und Silja Graupe. *Geld! Welches Geld? Geld als Denkform*. Marburg: Metropolis, 2016.
- Certeau de, Michel. *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve Verlag, 1988.
- Daston, Lorraine, und Peter Galison. *Objektivität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2007.
- Engartner, Tim, und Balasundaram Krisanthan. »Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische

45 Barth, »Grundriss einer Philosophie der Existenz,« S. 180–81.

46 Hedtke, *Sozioökonomische Bildung in der sozialwissenschaftlichen Domäne*, S. 2.

47 de Certeau, *Kunst des Handelns*, S. 11.

- Bildung genügen?« In *Sozioökonomische Bildung*, herausgegeben von Andreas Fischer und Bettina Zurstrassen. S. 155–176. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2014.
- Fink, Eugen. *Grundphänomene des menschlichen Daseins*. Freiburg und München: Verlag Karl Alber, 1995.
- Fisher, Irving. *Mathematical Investigations in the Theory of Value and Price*. New Haven: Yale University Press, 1892.
- Graf, Christian. »Heinrich Barth: »Die Seele in der Philosophie Platons««. In *H. Barth, Die Seele in der Philosophie Platons*, herausgegeben von Harald Schwaetzer und Kirstin Zeyer, S. IX-XII. Regensburg: Roderer, 2017.
- Graupe, Silja. *Der Ort ökonomischen Denkens. Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie*. Heusenstamm: Ontos, 2005.
- Graupe, Silja. *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung: Hintergründe und Beispiele (FGW-Studie Neues ökonomisches Denken, 5)*. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW), 2017.
- Harvard Political Review. *An Open Letter to Greg Mankiw*. 2. November 2011. Archiviert und abrufbar unter: <https://web.archive.org/web/20131114000015/http://harvardpolitics.com/harvard/an-open-letter-to-greg-mankiw/>. Zuletzt abgerufen am 07 November 2025.
- Hedtke, Reinhold. *Sozioökonomische Bildung in der sozialwissenschaftlichen Domäne. Didaktik der Sozialwissenschaften*. [Social Science Education Reprint Nr. 10]. Bielefeld, 2016. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2905293/2905295>. Zuletzt abgerufen am 07 November 2025.
- Hueck, Johanna. »Bildung in der Gegenwärtigkeit des Todes: Heinrich Barth in Auseinandersetzung mit Platons Paideia-Begriff.« In *H. Barth, Die Seele in der Philosophie Platons*, herausgegeben von Harald Schwaetzer und Kirstin Zeyer, S. LIX-LXIX. Regensburg: Roderer, 2017.
- Husserl, Edmund. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1976.
- International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE). *An International Student Call for Pluralism in Economics*. 2014. www.isipe.net/open-letter/. Zuletzt abgerufen am 05. November 2025.
- Jevons, William Stanley. *The Theory of Political Economy*. London: Macmillan, 1871.
- Jullien, François. *Vortrag vor Managern über Wirksamkeit und Effizienz in China und im Westen*. Berlin: Merve Verlag, 2006.
- Kahneman, Daniel. »Maps of Bounded Rationality. A Perspective on Intuitive Judgment and Choice.« [Nobel Prize Lecture, 08. Dezember 2002] In *The Nobel Prizes 2002*, herausgegeben von Tore Frängsmyr, S. 449–489. Stockholm: Nobel Foundation, 2003. Online unter <https://scispace.com/pdf/maps-of-bounded-rationa>

- lity-a-perspective-on-intuitive-2m63pvboqp.pdf. Zuletzt abgerufen am 06 November 2025.
- Kirchgässner, Gebhard. *Homo oeconomicus: das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1991.
- Mankiw, N. Gregory, und Mark P. Taylor. *Economics*. 3. Auflage. Andover (GB): Cengage Learning EMEA, 2014.
- Mirowski, Philip. *More Heat than Light: Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Nagel, Thomas. *Der Blick von Nirgendwo*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1992.
- Netzwerk Plurale Ökonomik. *Offener Brief*. 2012. Archiviert und abrufbar unter: <https://web.archive.org/web/20130621132055/https://www.plurale-oekonomik.de/projekte/offener-brief>. Zuletzt abgerufen am 06 November 2025.
- Polanyi, Michael. *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.
- Samuelson, Paul A. und, William D. Nordhaus. *Economics*. 18. Auflage. Boston u.a.: McGraw-Hill Education, 2005.
- Schütz, Alfred. *Das Problem der sozialen Wirklichkeit: Gesammelte Aufsätze*. Band 1. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1971.
- Schütz, Alfred, und Thomas Luckmann. *Strukturen der Lebenswelt*. Band 1, 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1988.
- Schwaetzer, Harald. »Die Erwägung des Entschlusses: Fragendes Denken – fragendes Handeln.« *Coincidentia Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte*, Beiheft 5 (2014): S. 75–99.
- Walras, Léon. *Elements of Pure Economics*. London/New York: Allen und Unwin, 1954.
- Weber, Birgit. »Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen.« *GW-Unterricht* 132 (2013): S. 5–16.
- Zeyer, Kirstin. Operative Bildlichkeit in der cartesischen Philosophie. *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 3 (2016): S. 289–314.