

7 Fazit

Die Gesamtschau der rekonstruierten Subjektivierungstypen und ihrer theoretischen Deutungen ermöglicht einige abschließende Bemerkungen und Vergleiche, die für die interdisziplinäre Subjektivierungsforschung, sowie für eine Bewertung gegenwärtiger ökonomischer Hochschulbildung von Relevanz sind.

Ein erstes wichtiges Ergebnis der Arbeit ist ein vertieftes Verständnis des Zusammenspiels von vertikaler und horizontaler Achse in (ökonomischen) Bildungsprozessen, wie es durch den konzeptuellen Rahmen möglich wurde. Die Typenbildung fokussierte zwar ausschließlich auf reflexive und gewöhnliche Praktiken – konnte aber je bestimmte Schwerpunktsetzungen und Mischungsverhältnisse identifizieren. So konnte für eine Subjektivierung in der pragmatischen Konformität herausgearbeitet werden, dass diese primär im Modus gewöhnlicher Praktiken abläuft und sich die reflexiven Praktiken ausschließlich auf die innere Logik, nicht aber die Legitimität sozial geforderter Praktiken bezieht. Auf der horizontalen Achse ist der Subjektivierungsprozess daher tendenziell auf der Seite des sozialen Pols zu verorten. Die impliziten oder expliziten Regeln des Studienkontextes, also des sozialen Poles, stehen hier im Zentrum. Eine Subjektivierung in der erlittenen Differenz spielt sich hingegen schwerpunktmäßig auf der Seite des individuellen Pols ab. Der Leidensprozess wird zwischen vollkommen konträren reflexiven und gewöhnlichen Praktiken einerseits und zwischen vollkommen konträren individuellen und sozialen Orientierungen andererseits ausgelöst, die im Subjekt zu inneren Aushandlungsprozessen führen und auf eine Entscheidung hindeingen. Der Impuls zur Veränderung wird dabei durch unablässige Anforderungen provoziert, die vom sozialen Pol aus auf und in Individuen wirken. Genau darin liegt ein erster wichtiger Unterschied zu Subjektivierungsprozessen in der produktiven Differenz: Hier wird ein Veränderungsdruck vom individuellen Pol (bzw. teilweise auch von einem anders motivierten sozialen Pol, Stichwort: Gruppierungen) her in Richtung des Studienkontextes aufgebaut. Die zweite Leitdifferenz zu einer Subjektivierung in der erlittenen Differenz zeigt sich auf der vertikalen Achse durch eine konsequente Verbindung von reflexiven Praktiken (etwa in der Form der Reflexion eigener Normen) mit gewöhnlichen Praktiken. Diese Verbindung ermöglicht es, sich zeit- oder schrittweise in das Differente zu begeben, daran performativ teilzuhaben, und produktiv zu verändern.

Für alle drei Subjektivierungstypen kann mithin festgehalten werden, dass für die Selbst- und Weltverhältnisse von Ökonomie-Studierenden nicht dieses oder jenes Mindset (beispielsweise in der Form eigener oder fremder Normen und noch weniger

in der Form bestimmter ökonomischer Theorien) entscheidend sind. Entscheidend ist, was die Akteure alltäglich tun, bzw. alltäglich zu tun haben; wie sie reflexive und gewöhnliche Praktiken miteinander kombinieren (können). Hinter diese Einsicht, das kann als wesentliches Ergebnis der vorliegenden Arbeit festgehalten werden, darf Forschung zu ökonomischer Hochschulbildung nicht mehr zurückfallen; weder die stärker deskriptiven noch die stärker präskriptiven Forschungsstränge.

Dieses Verständnis könnte noch weiter vertieft werden, wenn auch die Auseinandersetzung mit imaginativen und spontanen Praktiken methodisch operationalisiert würde. Diese Erweiterung bleibt ein wichtiges Forschungsdesiderat der vorliegenden Arbeit auf dem Weg zu einer umfassenden praxeologischen Institutionenforschung. Die integrierte Auseinandersetzung mit dem ‚Wer?‘ und ‚Wie?‘ der (Re-)Produktion sozialer und also ökonomischer Realitäten sollte dabei unbedingt beibehalten werden, um Reduktionismen auf beiden Achsen zu vermeiden. Nur wenn eine konzeptuelle Offenheit gewahrt bleibt, kann ein Prozesswissen gewonnen werden, das nicht nur die (situativen) Ergebnisse, sondern auch die *Herstellung* sozialer Realität in einem bestimmten Kontext in den Blick bekommt. Eine praxeologische Herangehensweise verspricht für die Wirtschaftswissenschaften insgesamt und für eine ökonomische Transformationsforschung im Besonderen enormes, bislang weitgehend nicht gehobenes, Innovationspotenzial.

Dass sie dabei nicht komplett von vorne beginnen muss, belegen die drei verwendeten Theorieangebote. Alle sind dazu in der Lage, die spannungsgeladenen Prozesse zwischen vertikaler und horizontaler Lücke in bestimmter Hinsicht zu deuten. Für alle drei kann dabei mit Recht behauptet werden, dass sie sich weit über den engen Bereich einer Subjektivierungsforschung hinaus auch für andere ökonomische Sachverhalte in Anschlag bringen ließen. Jedoch, und da unterscheidet sich der vorgeschlagene Umgang mit Theorien von etablierten Konventionen in den Wirtschaftswissenschaften, kann eine solche Fruchtbarmachung niemals im Sinne einer aprioristischen Anwendung erfolgen. In der Elaboration meiner theoretischen Deutungen habe ich versucht, eine konsequente Bezogenheit derselben auf einen konkreten lebensweltlichen Zusammenhang umzusetzen. Ich hoffe gezeigt zu haben, dass die Wirtschaftswissenschaften von einem solchen, anschaulichen oder ‚grounded‘ Theorieverständnis profitieren würden, weil es der Gefahr idealistischer Blindflüge, sowie ideologischen Verhärtungen, vorbeugt. Theoretisches Arbeiten wird nicht nur verknüpft mit empirischer Analyse, sondern vor allem mit realer, lebensweltlich situierter Praxis. Die Ordnungstheorie Hayeks oder die Entfremdungslehre Marx‘ werden nicht zu Chiffren allgemeingültiger Glaubenssätze, sondern zu potenziellen Gehilfen für das Verständnis *eines bestimmten* Phänomens. Und da die meisten Phänomene, wie auch das hier untersuchte, vielgestaltig und mitunter widersprüchlich sind, ist eine gegenstandsbezogene Theorie notwendigerweise plural. Hayek und Marx und Unger schließen sich nicht wechselseitig aus, sondern helfen dabei, je einen Aspekt empirischer Realität besser zu verstehen. Die dadurch entstehenden Kontraste können als ständige Provokationen in Richtung einer fortschreitenden Theorieentwicklung wirken.

Als weiteres wichtiges Ergebnis ist festzuhalten, dass überhaupt eine Vielzahl von Subjektivierungspraktiken im Bereich ökonomischer Hochschulbildung rekonstruiert werden konnte. Diese Pluralität ist *realiter* noch größer, wenn man bedenkt, dass im Schritt der Typenbildung lediglich dominante Subjektivierungsprozesse

weiterverfolgt wurden. Dieses Forschungsergebnis erweitert und konterkariert einen Forschungsdiskurs zum Verhältnis von Ökonomie-Studierenden und ihren Studienkontexten, der immer noch stark von reduktionistischen, letztlich methodisch induzierten Prämissen geprägt wird (vgl. dazu ausführlich Abschnitt 2.1). Damit erweitern und vertiefen die Ergebnisse die bereits in der vorangegangenen Studie gemachte Forschungserfahrung, dass ein akteurszentrierter Blick auf ökonomische Bildung einen hohen Innovationsgrad aufweist (vgl. Bäuerle, Pühringer, und Ötsch 2020, Abschn. 8.5). Eine ‚institutional agency‘ im Bereich ökonomischer Hochschulbildung zu realisieren, ist ein offener Prozess, der so oder so angegangen *wird* und damit auch angegangen werden *könnte*. Für (potenzielle) Studierende des Faches ist dies eine gute Nachricht, weil sie die Freiheitsgrade mit Bezug auf ihre Studienerfahrung erhöht. Einmal immatrikuliert, sind Studierende der Wirtschaftswissenschaften keineswegs auf ein notwendiges Gleis gesetzt, auf dem sie in diese oder jene Richtung fahren. Vielmehr sind sie immer auch aktive Gestalter:innen ihres Studiums, womöglich und in Maßen gar des Studienkontextes als solchem. Die rekonstruierten Typen bieten eine begrenzte Auswahl der Möglichkeiten, die sich Studierenden bieten. Die prozessorientierte (genetische) Analyseeinstellung erlaubt es in dem Zusammenhang, Designprinzipien für die proaktive Herstellung dieser oder jener Subjektivierungs- bzw. Selbstgestaltungsprozesse anzugeben. Einige wichtige werden mit Bezug auf die Studierenden in folgender Tabelle angegeben:

Tabelle 4: Designprinzipien für unterschiedliche Subjektivierungsprozesse auf Mikroebene

Was soll ich tun, wenn ich diese oder jene Subjektivierung realisieren möchte?	Subjektivierung in der pragmatischen Konformität	Subjektivierung in der erlittenen Differenz	Subjektivierung in der produktiven Differenz
Kritische Reflexion des Studienkontextes	nein	ja	ja
Kritische Selbstreflexion	nein	ja	vielleicht
Handlungsleitende Normen	keine oder eigene = die des Studienkontextes	die des Studienkontextes	eigene
Größe von peer groups im Studienalltag	klein	sehr klein	groß
Engagement in studentischen Gruppierungen	Nur falls für erfolgreiches Absolvieren des Studiums förderlich	Nur falls für erfolgreiches Absolvieren des Studiums förderlich	Ja, insbesondere in solchen, die eigenen Normen entsprechen
Lernmodus	radikal effizient	widerstrebend / ineffizient	Effektiv (geforderte Studienin-

			halte) & autodidaktisch (eigene Studieninhalte)
Auswahlkriterien Wahlmodule	Viele und gut benotete CPs bei geringst möglichem Aufwand / aufwandsminimale Prüfungsformen	Eigene Studieninteressen	Eigene Studieninteressen / reflexive Prüfungsformen

Quelle: Eigene Darstellung

Entscheidet man sich als Studierende:r etwa für einen Subjektivierungsprozess in der produktiven Differenz, so lässt sich vor dem Hintergrund der Ergebnisse empfehlen, das Wirtschaftsstudium im Lichte eigener Normen und Vorstellungen kritisch zu reflektieren, sich mit einer größeren Zahl von Gleichgesinnten zu umgeben, und sich mit diesen oder anderen Kommiliton:innen bestenfalls auch in Gruppierungen zu organisieren, die den eigenen Normen entsprechen. Wahl- oder Wahlpflichtmodule sollten stets nach dem Kriterium eigener Interessenschwerpunkte gewählt und mit reflexiven Prüfungsformen kombiniert werden (so wären beispielsweise Seminararbeiten Klausuren vorzuziehen). Bei der Gestaltung des Lernens sollte man sich genug Zeit für die autodidaktische Auseinandersetzung mit eigenen Interessenslagen einräumen, ohne aber das Wesentliche des curricular Geforderten zu verpassen oder zu verfehlen. Eine Subjektivierung in der produktiven Differenz lebt immer auch von einer genauen Kenntnis des Kritisierten, bzw. des Differenten.

Ungeachtet dieser Gestaltungsspielräume, auch das legen sowohl die Ergebnisse, wie auch das Konzept der ‚institutional agency‘ nahe, kennen die Freiheitsgrade im konkreten institutionellen Setting Grenzen. Das gilt in besonderem Maße in hochgradig reglementierten Kontexten, wie beispielsweise einem Studium der Wirtschaftswissenschaften (vgl. Bäuerle, Pühringer, und Ötsch 2020, Kap. 4). Nicht jeder Subjektivierungs- bzw. Selbstgestaltungsprozess kann in einem gängigen Wirtschaftsstudium vollzogen werden.¹⁶⁷ Die etablierten Regelsysteme expliziterer (z.B. Modulhandbücher, Prüfungsordnungen) oder impliziterer (z.B. Studienatmosphäre, weiche Sanktionen) Natur geben institutionalisierte Korridore vor, die nur bedingt verlassen werden können und gleichzeitig Teil des Kontextes zu bleiben. Tatsächlich muss vor dem Hintergrund der Subjektivierungstypen in der pragmatischen Konformität und in der erlittenen Differenz festgehalten werden, dass die Pluralität von studentischen Umgangsformen durch den Kontext regelrecht unterbunden wird. Reflektiert man solche Wirkungen eines Wirtschaftsstudiums im gesellschaftlichen Maßstab, so ist es – neben seinen intradisziplinären Wirkungen – eine Gefahr für kulturelle Vielfalt.

167 Außerdem ist es nicht für jede:n ähnlich einfach, diesen oder jenen Subjektivierungsprozess anzustrengen. Dies hängt nicht nur mit der Verfasstheit des Kontextes, sondern auch mit individuellen Dispositionen oder Fähigkeiten zusammen, die ihrerseits wieder sowohl einen individuellen (*agency*), wie auch einen sozialen (*institutional*) Ursprung haben. Da hier keine soziogenetische Typenbildung durchgeführt wurde, können mit Bezug auf letztere allerdings keine (politischen) Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden.

Ist man daran interessiert, dass dieser oder jener rekonstruierte, oder aber grundlegend andere Subjektivierungsprozesse (vgl. beispielhaft Hilger, Rose, und Keil 2021) zukünftig gestärkt und den homogenisierenden Tendenzen damit entgegengewirkt wird, so ist eine Veränderung des institutionellen Settings als solchem vonnöten. Und tatsächlich bergen die genetischen Forschungsergebnisse für die Verantwortlichen der entsprechenden Bildungsgänge – Dekanate, Professor:innen, Bildungspolitiker:innen – mindestens zwei Potenziale. Zum einen bieten die Studienergebnisse, wie auch schon bei den Studierenden, nunmehr das Potenzial eines erhöhten Entscheidungsbewusstseins. Auf Grundlage der Ergebnisse kann jetzt nicht nur individuell, sondern auch institutionell besser verhandelt werden, welcher Sinn und Zweck (zumindest mit Blick auf seine subjektivierenden Aspekte hin) ein wirtschaftswissenschaftliches Studium erfüllen sollte. Soll es darum gehen, dass Studierende sich fraglos in bestehende Regelwerke einfügen und diese zu reproduzieren lernen? Soll es darum gehen, dass Studierende eine Leidenserfahrung machen, die auf einen Moment der Entscheidung zwischen eigenen und fremden Werten hinausläuft? Soll es darum gehen, dass Studierende in der kritischen Auseinandersetzung mit ihrem Studium Potenziale institutionellen Wandels ausmachen und nutzen? Oder sollte es eigentlich um etwas ganz anderes gehen?

Diese Fragen können, wie auch schon auf individueller Ebene, von der spezifisch genetischen AnalyseEinstellung einer praxeologischen Institutionenforschung profitieren. Mithilfe eines Prozesswissens können sie – je nach Beantwortung der genannten, grundlegenden Fragen – einfacher in eine Prozessgestaltung übergehen. So hat bereits die sinngenetische Typenbildung offengelegt, welche unmittelbaren institutionellen Faktoren auf diesen oder jenen Subjektivierungsprozess zumindest begünstigend wirken. Wenn auch sicherlich nicht in erschöpfender Form, sollen diese hier zumindest angedeutet werden:

Tabelle 5: Designprinzipien für unterschiedliche Subjektivierungsprozesse auf Mesoebene

	Allgemeine Designprinzipien für Studienkontexte, die die hier rekonstruierten Subjektivierungsprozesse befördern können
Auswahl von Lehrpersonal	Nach gängigen Exzellenz- und Impact-Faktoren (Publikationen, Drittmittel, Forschungspreise), kein Fokus auf Lehre
Durchsetzungsgrad des geltenden Regelsystems	rigide
Anonymisierungsgrad des pädagogischen Settings	hoch
Individualisierungsgrad	möglichst hoch, um Wettbewerb zu erzeugen
zu präferierende Form der Leistungsmessung	Reproduktiv, standardisiert

Kommunikation mit Studierenden	Passiv, technisch, anonym		
Raumgestaltung	Frontal, große Hörschaft, wenig soziale Interaktionsräume oder nur bezahlte bzw. funktionalisierte		
	Subjektivierung in der pragmatischen Konformität	Subjektivierung in der erlittenen Differenz	Subjektivierung in der produktiven Differenz
Auswahl von Studierenden	...mit Passung zum institutionellen Setting	...mit normativen Differenzen zum institutionellen Setting	...mit normativen Differenzen zum institutionellen Setting
Bewerbungsfokus auf:	Objektivem (z.B. Noten)	Objektivem & Motivations-schreiben	Motivations-schreiben
Identitätsangebote	Keine oder singuläre („Ökonomen denken alle, dass...“)	Binäre („Man muss sich entscheiden...“)	Binäre oder plurale
Geförderter Reflexionsgrad des gelt. Regelsystems	niedrig	niedrig	hoch
Didaktik	reproduktiv	reproduktiv, liminal	reproduktiv <i>und</i> reflexiv
Potenziäle studentischer Selbstorganisation	unterbinden oder in Übereinstimmung mit Studienkontext	unterbinden oder in Übereinstimmung mit Studienkontext	ohne Einschränkungen fördern

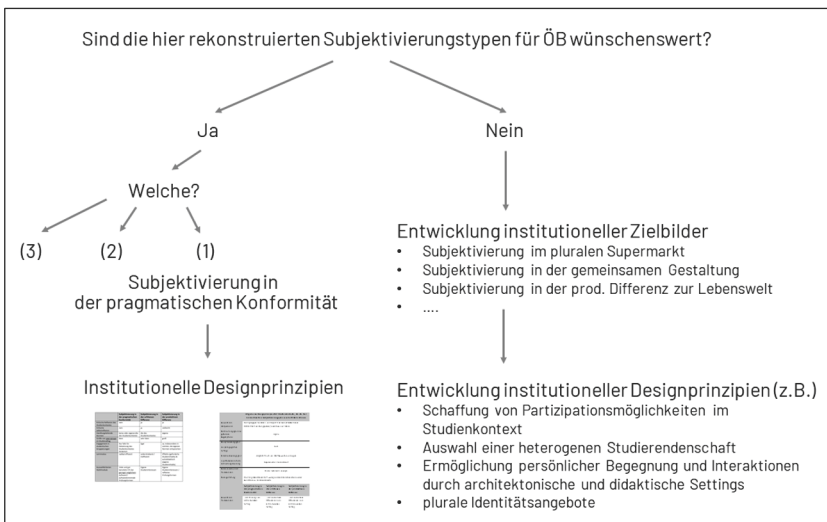
Quelle: eigene Darstellung

Um Subjektivierungsprozesse, wie die hier rekonstruierten, überhaupt provozieren zu können, ist eine Herstellung genau derjenigen institutionellen Voraussetzungen vonnöten, die heute in Wirtschaftsstudiengängen gemeinhin anzutreffen sind: die Etablierung und Durchsetzung eines möglichst rigiden Regelsystems, das erfüllt werden muss, damit man an der sozialen Realität ‚wirtschaftswissenschaftliches Studium‘ überhaupt weiter teilhaben kann. Die zu präferierende und möglichst global einzusetzende Form der Leistungsmessung sollte reproduktiv und standardisiert sein. Insgesamt sollte der Studienkontext in hohem Maße anonymisiert sein. Nicht die Akteure des Bildungsprozesses, sondern der Prozess der ständigen Reproduktion des bereits Geltenden sollte im Zentrum stehen. Mit ihm ist dasjenige etabliert, auf das sich nun in konformistischen oder differenten Haltungen bezogen werden kann. Möchte man innerhalb dieses gesetzten Rahmens etwa Subjektivierungsprozesse in der pragmatischen Konformität proaktiv fördern, sollten primär solche Studierende ausgewählt werden, die mit den Zielen und Werten des Studienkontextes eine große Passung

aufweisen. Ihnen sollten nach Möglichkeit keine, bzw. implizite und allenfalls singuläre Identitätsangebote offeriert werden. Die Möglichkeiten, sich kritisch mit dem Studienkontext auseinanderzusetzen, sollten, so weit es geht, unterbunden werden, bspw. über eine Bindung der studentischen Alltagserfahrung in Belangen und Anforderungen des Studienkontextes. Insgesamt sollten die Potenziale einer studentischen Selbstorganisation unterbunden oder in konsequente Übereinstimmung mit dem etablierten Regelsystem gebracht werden. Wie auch bei den Prüfungsformen sollten didaktische Entscheidungen zugunsten reproduktiver und standardisierter Formate ausfallen.

Ein solches Prozesswissen kann bei der bewussten und zielgerichteten Gestaltung von ökonomischen Bildungsprozessen von großem Nutzen sein. Entscheidend ist dabei stets, wie auch auf Seite der Studierenden, dass eine Richtungsentscheidung erfolgt: Möchten wir diesen oder jenen Subjektivierungs-, bzw. Selbstgestaltungsprozess befördern? Diese Entscheidung erfolgt am Horizont eines vielstimmigen Konzerts ethischer Grundsätze, pädagogischer Prinzipien, gesetzlicher Rahmenbedingungen, bildungs- und wissenschaftspolitischer Programmatiken, etc. Diese Diskussion an den Erhebungsstandorten und darüber hinaus zu vertiefen, bzw. vertiefen zu können und ist ein wichtiges Ergebnis und Anliegen der vorliegenden Arbeit.

Abbildung 19: Exemplarischer Gestaltungsprozess ökonomischer Bildung in subjektivierungsspezifischer Hinsicht



Quelle: eigener Darstellung

Die Identifikation dessen, was heute möglich und typisch ist, kann im Zusammenhang einer solchen Debatte um den Sinn und Zweck ökonomischer Bildung auch dabei helfen, die Frage nach denjenigen Subjektivierungsprozessen zu vertiefen, die prinzipiell denkbar, aber bislang nicht realisiert sind. Welche Typen fehlen? Alle drei Subjektivierungstypen sind geprägt von der dominanten Beziehung zwischen Bildungssubjekten und ihren Studienkontexten – ganz unabhängig von der Frage, ob dieser stärker inhaltlich oder strukturell verhandelt wird. Vergegenwärtigt man sich

aktuelle Debatten und Konzepte aus den Bildungs- und Erziehungswissenschaften,¹⁶⁸ so fällt dabei mindestens eine eklatante Leerstelle ins Auge: Unter den dominanten Subjektivierungsprozessen findet sich keiner, der die Beziehung zwischen Bildungssubjekten und ihrer Lebenswelt zum Zentrum hat. So wird etwa eine Subjektivierung in der produktiven Differenz nicht zu einem lebensweltlichen Phänomen, gestützt und begleitet durch pädagogisches Personal, aufgebaut, *sondern zu dem Studienkontext selbst*. Blickt man aus einer solchen Perspektive auf die drei dominanten Subjektivierungstypen, so kann mit einiger Berechtigung festgehalten werden, dass der Studienkontext stets als regelrechter Verhinderer der Ausbildung einer solchen Bezugnahme auf die Lebenswelt gelten kann (vgl. dazu auch Bäuerle, Pühringer, und Ötsch 2020, Kap. 6; Pühringer und Bäuerle 2019). Für Studierende in der pragmatischen Konformität ist es von Vorteil, insbesondere die inhaltlichen Aspekte des Wirtschaftsstudiums nicht allzu ernst zu nehmen, um etwa das (den Studienkontext transzendierende) Ziel einer Erwerbsarbeit nach dem Studium erfolgreich verfolgen zu können. Für Studierende in der erlittenen Differenz ist das Studium tatsächlich genau dieses: ein Hindernis auf dem Weg, eigene, lebensweltlich situierte Motivationen und Normen zu reflektieren, zu enactieren und letztlich zu vertiefen. Und für Subjektivierungen, bzw. Selbstgestaltungen in der produktiven Differenz müssen neue, bzw. eigene Sinnstiftungen *gegen* das Studium durchgesetzt werden. Vor dem in Kapitel 1 thematisierten und in Kapitel 2 reflektierten Wissenschaftsverständnis innerhalb der Wirtschaftswissenschaften, insb. der Ökonomik, mag der Befund womöglich nicht verwundern, dass in den entsprechenden Bildungsprogrammen primär Subjektivierungsprozesse erfolgen, die die Aufmerksamkeit der Studierenden von ihren lebensweltlichen Bezügen abziehen. Das Wirtschaftsstudium erscheint, so gesehen, als eine lebensweltlich situierte Praxis, die das Bewusstsein um diese Situierung, wenn nicht explizit leugnet, so doch zumindest auf sehr konsequente Weise untergräbt. Im Bild meines konzeptuellen Frameworks gesprochen, sorgt das Studium dafür, dass die grüne Fläche im Hintergrund in den kollektiven Orientierungen sukzessive verblasst – sofern dieser Prozess nicht von den Studierenden selbst auf unterschiedlichsten Wegen konterkariert wird. Wenn die Dringlichkeit einer Diskussion möglicher, alternativer Subjektivierungs- und Bildungsprozesse im Bereich der Wirtschaftswissenschaften schon nicht vor dem Hintergrund wissenschaftsphilosophischer Erwägungen ihrer Beziehung zur Lebenswelt motiviert wird, so sollte zumindest die Motivation des eigenen Nachwuchses, diese Beziehungen verstehen oder auch verändern zu wollen, Anlass zur Rekapitulation geben. Dafür sollen einige abschließende Denkanstöße formuliert werden.

Diese Arbeit hatte die Ausbildung der Welt- und Selbstverhältnisse einer wirkmächtigen Disziplin zum Gegenstand. Die Rekonstruktion dominanter Subjektivierungsprozesse von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften legte zwar eine Pluralität derselben offen. Dennoch sind sie alle darin geeint, dass der Studienkontext

168 Vgl. etwa die integrierte Konzeption von Welt- und Selbstverhältnissen bei Koller (2018, Teil I) oder die Resonanzpädagogik von Rosa und Endres (2016). Ausgerechnet im Bereich der sozioökonomischen Fachdidaktik findet sich derweil ein erstarkender Diskurs, der an das Konzept der Lebensweltorientierung anknüpft (vgl. Oefftering, Oppermann, und Fischer 2017; Haarmann 2021). Vgl. dazu auch Marc Caspers (2021) Vorschlag einer ‚Lebendigen Wirtschaftsdidaktik‘.

eine reflexive Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Erfahrungen unterbindet. Ein solcher Bildungsprozess operiert nicht im Spannungsfeld der lebensweltlichen Lücke. Er hilft Studierenden nicht dabei, ihre Erfahrungen zu bedeuten. Er stiftet vielmehr neue, in hohem Maße standardisierte Erfahrungen, die einen prinzipiell offenen Bezug zur Lebenswelt durch die Macht der Gewöhnung unterbinden.

Was bedeutet es aber genau, wenn der von Husserl proklamierte Verlust der Lebenswelt für die Wirtschaftswissenschaften – und dabei insbesondere für ihre Bildungsprogramme – tatsächlich zutrifft? In einer praxeologischen Perspektive ist diese Frage nicht primär eine des Wissens, sondern des Handelns. Sinnstiftung ist ein performativer Prozess, der in nicht-hintergehbare Bezogenheit auf die Lebenswelt stattfindet. Deswegen kann ein epistemischer, im weitesten Sinne des Wortes *reflexiver* Verlust der Lebenswelt niemals in ihren performativen Verlust übergehen. Wir handeln immer noch in und mit der Lebenswelt, auch wenn wir sie und unsere Bezogenheit auf sie nicht reflektieren. Dieses Unverhältnis ist in meinen Augen für das Verständnis der gegenwärtigen Situation nicht nur der Wirtschaftswissenschaften, sondern der Menschheit insgesamt, von enormer Bedeutung. Denn in ihm wurzelt letztlich ein (ontischer) Verlust von *Qualitäten* der Lebenswelt. Auch wenn wir die ‚Bühne‘ oder das ‚Worin‘ menschlicher Existenz als solche nicht verlieren werden, so verändern wir sie doch unentwegt durch unseren in Teilen zerstörerischen Umgang mit ihr. Wir wirken, aus einer globalen Perspektive betrachtet, maßgeblich verheerend auf unsere Lebenswelt, oftmals ohne es zu bedenken.¹⁶⁹ Die Zerstörungsprozesse haben an der Schwelle zum zweiten Viertel des 21. Jahrhunderts ein solches Maß erreicht, dass die Fragilität der vermeintlich unverbrüchlichen ‚Bühne‘ mit aller Deutlichkeit zum Vorschein tritt. Das gilt nicht nur für die genuin ökologischen Dimensionen der Lebenswelt, sondern auch für ihre sozialen, wie sie sich beispielsweise in Phänomenen extremer sozialer Ungleichheit und existenzieller Armut manifestieren (vgl. Alvaredo u. a. 2017; Institute for Policy Studies 2021). Im Anthropozän wankt, schaubildlich gesprochen, die grüne Fläche im Hintergrund – verursacht durch die roten Rauten im Vordergrund. Moderner gesprochen: Spätestens im Anthropozän ist jede ökologische Frage zugleich eine soziale. Die Zerstörung bestimmter sozialer und ökologischer Aspekte der Lebenswelt ist eine gleichursprüngliche. Sie läuft über institutionalisierte soziale Praktiken und Beziehungen, die wir alltäglich und in globalem Maßstab reproduzieren.

Die wissenschaftlichen Gremien, die sich die Weltgesellschaft zur Beurteilung ihrer Lage gegeben hat, sind in ihrer Diagnose eindeutig (vgl. IPCC 2018, Kap. 3; 2015, Abschn. 2.2-2.4; IPBES und IPCC 2021, 6 ff.; United Nations und Department of Economic and Social Affairs 2020): Die Ursachen dieses Wankens liegen in den global normalisierten Praktiken des Wirtschaftens. Und es sind diese gewöhnlichen

169 Natürlich kann man für die Lebenswelt desaströses Handeln auch trotz oder mit reflexiver Einsicht paaren (vgl. Brulle u. a. 2021; Brulle und Norgaard 2019). Spätestens hier verliert der vermeintlich passive ‚Verlust‘ seine unschuldige Aura. Diese Kombination ist durch eine zunehmende Sensibilisierung der Öffentlichkeit, insbesondere in Zusammenhang mit einer erstarkenden Klimagerechtigkeitsbewegung, tatsächlich zu einer Normalität geworden. In ihr liegt eine ähnliche Spannung, wie im Subjektivierungstypus in der erlittenen Differenz: Gewöhnliche und reflexive Praktiken passen nicht mehr zueinander und drängen im Großen wie im Kleinen auf Momente der Entscheidung hin.

Praktiken, die verändert werden müssen (das ‚Was?‘ der Transformation), um die Lebensgrundlagen für möglichst viele Lebewesen zu erhalten (ein mögliches ‚Warum?‘ der Transformation). Welche Rolle dabei die unterschiedlichen Praxisformen auf der vertikalen Achse (das ‚Wie?‘ der Transformation) spielen, und von wo aus der Impuls der Veränderung auf der horizontalen Achse initiiert und durchgetragen wird (das ‚Wer?‘ der Transformation) – darüber gehen die Einschätzungen mitunter weit auseinander. Fest steht jedoch, dass der tatsächliche Verlust immer weiterer Qualitäten der Lebenswelt nur dann abgemildert werden kann, wenn das in reflexiven Praktiken gewonnene Wissen und die in allen Praxisformen liegenden Potentialitäten in drastischem Umfang in neue gewöhnliche Praktiken des Wirtschaftens übersetzt werden. Der drohende Kollaps ökologischer und sozialer Systeme muss durch einen Gewinn von Handlungsfähigkeit begegnet werden, der durch eine konsequente lebensweltliche Bezogenheit einerseits, und durch eine Pluralität von performativen und institutionellen Möglichkeiten andererseits getragen wird (vgl. abermals Gibson und Dombroski 2020; Zur Lippe 2012; Ostrom 2005). Nur so kann am Horizont eines globalen Bewusstseins eine situative Handlungsmacht gewonnen und behalten werden.

Ökonomische Hochschulbildung, das untermauert die Ergebnisse dieser Arbeit, kann in ihrer gegenwärtigen Gestalt keinen substanziellen Beitrag zu diesen Transformationsprozessen leisten. Sie ist in Form und Inhalt in atemberaubendem Maße auf eine Reproduktion des Status Quo und auf eine Abwendung von der Lebenswelt ausgerichtet. Darin fügt sie sich ein in die institutionalisierten Reproduktionsmuster der Wirtschaftswissenschaften in ihrer Gesamtheit, die – ganz im Sinne einer Kuhn’schen Normalwissenschaft – grundlegende Innovationen regelrecht unterbinden (vgl. Barth und Rommel 2017). Eine monodisziplinäre Ausrichtung dieser Bildungsorte auf die Wirtschaftswissenschaften verspricht vor diesem Hintergrund und unter Berücksichtigung der in Kapitel 2 angemahnten Mängel keine Lösung. Mit ihren paradigmatischen Bordinstrumenten kann sie keine substanziellen Begriffe der Lebenswelt, des Individuums, der Gesellschaft, mit ihr der Wirtschaft, und insbesondere keine Praxis- oder Reflexionsbegriffe anbieten. Auf diesem Boden kann keine so dringend benötigte *agency* oder Handlungsmacht in oben genanntem Sinne erwachsen.

Was also tun mit ökonomischer Bildung? Ich halte es für einen Fehler, sie einfach zu ignorieren oder gar zu unterbinden. Dafür ist ihre Aktualität zu wirkmächtig und ihre Potentialität zu groß. Man stelle sich nur einmal vor, dass alle, die ‚was mit Wirtschaft‘ studieren, dort den Raum und die Zeit bekämen, gemeinsam mit anderen Wege eines zukunftsfähigen Wirtschaftens zu entwickeln und zu beschreiten. Ökonomische Bildung könnte zu *dem* gesellschaftlichen Ort avancieren, von dem eine Nachhaltigkeitstransformation aus angefacht, erweitert und vertieft würde. Um eine solche Reorganisation ökonomischer Bildung zu verwirklichen, darf man nicht auf die Wirtschaftswissenschaften warten. Alleine schon aus der pragmatischen Einsicht heraus, dass die Menschheit keine Zeit für einen Paradigmenwandelzyklus von Kuhn’schem Ausmaß hat (die Spanne einer professionellen Karriere; vgl. Kuhn 1996, 151), um die angesprochenen Transformationsprozesse zu realisieren, muss sich eine erneuerte ökonomische Bildung daher notgedrungen aus anderen Quellen speisen. Die hier offerierten und weitere (vgl. etwa Hedtke 2018; Goldschmidt u. a. 2018; Fridrich, Hedtke, und Ötsch 2020), konsequent interdisziplinären Bezüge sind

eine Möglichkeit. Ein anderer, vielversprechender Pfad liegt in dezidiert transformativen Zugängen, wo eine Akteurs- und Problemorientierung als wesentliche Ausgangspunkte gelten (vgl. beispielhaft D. B. Jackson 2003; Singer-Brodowski 2016; Devine 2017; Jessop und Knio 2020). Ein weiterer zeigt sich in den zahlreichen intradisziplinären Gestaltungsvorschlägen (vgl. Fußnote 1 sowie Decker, Elsner, und Flechtner 2018; 2020; Urban u. a. 2021).

Unabhängig von den wissenschaftlichen oder konzeptuellen Vorbildern sei mit dem Typus einer Subjektivierung in der produktiven Differenz jedoch unterstrichen, dass keine:r auf eine erneuerte ökonomische Bildung warten muss. Sie kann hier und heute initiiert werden – wenn auch nicht unbedingt in den dafür eigentlich vorgesehenen, institutionellen Orten. Die ultimative Kontextualisierung des Wirtschaftens als Praxis liegt nicht in den Wirtschaftswissenschaften und deren Bildungsprogrammen – sondern in der Lebenswelt. Den Sinn eines Wirtschaftens performativ auszuloten und ihn gemeinsam mit anderen größere Kreise ziehen zu lassen: Das kann unter der Voraussetzung eines Mindestmaßes an existenzieller Sicherheit jederzeit gemacht werden. Nutzen wir sie, die wir diese Sicherheit genießen, um sie für möglichst viele zu erhalten oder zu schaffen – bevor wir sie in der Not verlieren. Mit anderen Worten: ‚Let us change by design!‘.

