

„Die Welt mit anderen Augen sehen und meinen Weg finden“ –

Überlegungen zu einer Existenzorientierung sozioökonomischer Bildung

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag 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 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, insofern diese in einer Dichotomie von spekulativem Idealismus einerseits und wissenschaftsbejahendem Positivismus andererseits zu verharren drohte und damit die Probleme, die den Menschen eben mit einer unmittelbaren Dringlichkeit angehen, 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 die sozioökonomische Forschung und Lehre zukünftig Menschen noch besser befähigen kann, 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. 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?“

„Über mich selbst kann ich sagen, dass ich anfangs nicht geglaubt habe, den Supermarkt am Ende dieser Berichtreihe mit anderen Augen zu sehen. Ich war überzeugt davon, bereits bewusst einzukaufen. Vor diesen knapp drei Monaten hatte ich eine beinahe abwehrende Haltung dieser Aufgabe gegenüber, die sich aber nach und nach aufgelöst hat. Das zeigt mir, wie weit ich eigentlich schon in dieser objektiven, distanzierten Wirtschaft drin war. Erst der Anstoß, einen Supermarkt mit offenen Augen und erhobenem Haupt zu betreten, und die permanente Aufarbeitung der Erlebnisse in der Vorlesung haben mir gezeigt, dass es in so einem Supermarkt viel zu entdecken gibt und unglaublich viel damit zusammenhängen kann. Was ich für mich mitnehme, ist auf jeden Fall die 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. 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. Insofern hat mich dieses ‚Tagebuch‘ eindeutig weitergebracht und mich vor allem dazu bewegt, selbstständig zu denken.“

2. Einführung

Alle 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, eine Supermarktfiliale in der Nähe ihres Wohnorts mehrfach zu besuchen, wobei diese Filiale einer der großen Ketten

wie etwa Lidl, Aldi, Rewe oder Edeka zugehören sollte. Ich fordere sie also auf, sich regelmäßig an einen jener „Nicht-Orte“ zu begeben, die, mit Marc Augé (2016) gesagt, 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 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 erreichen (vgl. ebd., S. 104), können meinen Studierenden diese Orte – zumindest für eine gewisse Zeit – zu bewussten Reflexionsorten werden. Sie sollen nicht allein an ihnen sein, um einen nachgelagerten Zweck zu erfüllen (das Abendbrot zuhause oder die Party am Strand etwa, für die man noch Bier oder Grillgut benötigt), sondern um das Mittel selbst (eben das Einkaufen) in seinen Bedingungen wie Möglichkeiten tätig in den Blick zu rücken. 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, der in vielen bisherigen Ansätzen der Sozioökonomie zwar eine Rolle spielen mag, dies aber zumindest meiner Kenntnis nach bislang in eher stillschweigender Weise. 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.

Mit den folgenden Hinweisen auf die Besonderheiten und Möglichkeiten einer existentiell orientierten sozioökonomischen Bildung geht es mir selbstverständlich nicht darum, andere Bildungsformen, die sich an objektiven Wissensformen orientieren, ersetzen oder gar verurteilen zu wollen. Vielmehr geht es mir um die Einsicht, dass eine solche Orientierung gleichsam einen ausdrücklichen Gegenpol zur ökonomischen Standardlehre zu bilden vermag, sodass sich zwischen dieser und jener womöglich ein weiter und bewusst verstandener Raum möglicher ökonomischer Erkenntnis aufspannen kann, in dem verschiedene ökonomische und sozioökonomische Bildungsformen jeweils ihren Platz (und damit ihre Perspektivität) einnehmen und von dort aus in einen reflektierten und um die eigene Position wissenden Austausch miteinander treten können.

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 einen Dialogpartner in den Geisteswissenschaften erhält. Dabei werden im Rahmen dieses Beitrags die Rollen der beiden Partner – 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 etwa von Francois Jullien (2006, S. 14) aufgreifend, als eine Art Fremdes oder Anderes dienen, von dessen Standpunkt aus sich gleichsam Punkte des „Abweichens oder Zurückweichens“ aufzeigen lassen, die helfen können, „das Denken [...] in eine neue Perspektive zu versetzen“. Es geht darum, grundlegende Erschütterungen hervorzurufen, die das (sozio-)ökonomische Denken von vornherein aus dem Gleichgewicht zu bringen vermögen, sodass dessen bislang verborgene Selbstverständlichkeiten offen zu Tage treten und sich wieder nach dem fragen lässt, 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)“ (ebd., S. 16) 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, auf dem normalerweise argumentiert wird, nicht aber über es. 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“ im eben gesagten Sinne 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“ (Barth 2016, S. 3). 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 und im Prozess seiner Erkenntnis liegt eine unabweisliche Freiheit, die immer auch eine Freiheit der Selbsterkenntnis und dem daraus resultierenden Willen zur Selbstgestaltung ist. Dabei ist mit „Erkenntnis“ nun wiederum 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“ (Barth 2016, S. 11).

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 ökonomische Bildung aufzeigen, welche Orientierungen an Subjekt und Lebenswelt oder Lebenssituationen, wie sie in der Sozioökonomie bereits vertreten werden (vgl. etwa Engartner und Krisanthan 2014; Hedtke 2016; Weber 2013), nochmals konsequent vertiefen. Dabei gehe ich, wie viele dieser ökonomischen Bildungsformen auch, zunächst davon aus, dass im Zentrum sozioökonomischen Forschens und Lernens das *wirtschaftliche Handeln des Menschen* stehen sollte. Doch suche ich – beziehungsweise auf die Existenzphilosophie – dieses nicht gegenständlich zu erfassen, d. h. zum reinen Objekt der Erkenntnis zu machen. Nicht darum soll es gehen, aus der Ferne eines distanzierten und mitleidlosen Beobachters – eines „Blicks von nirgendwo“, wie es Thomas Nagel (2015) nennt – zergliedernd zu analysieren, was dort drüben (etwa im lediglich beobachtbaren oder rein imaginierten Verhalten einer Konsumentin oder eines Konsumenten) geschieht. Stattdessen sollen Formen der Erkenntnis in den Vordergrund rücken, durch die Probleme, die Menschen in ihrem alltäglichen wirtschaftlichen

Handeln in unmittelbarer Dringlichkeit angehen und damit immer auch vor die Frage nach dem eigenen Selbst stellen, aufgeworfen und bearbeitet werden können – und zwar von ihnen selbst und nicht durch die Bildung bereits fest vorgegebene Erkenntnisformen (vgl. in der Philosophie zu einem solchen Ansatzpunkt etwa Barth 2016, S. 3). 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 in keiner Weise darum, mich mit anderen Ansätzen der sozioökonomischen Bildung ebenfalls in einen Gegensatz setzen zu wollen. 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.

Zum weiteren Aufbau des Beitrags: Der folgende Abschnitt 3 (Lebenswelt und Existenz) wird näher ausführen, was mit „wirtschaftlicher Existenz“ gemeint sein kann und wie diese einen grundlegenden neuen Anfang im Vergleich zur ökonomischen Standardlehre zu begründen vermag. In Abschnitt 4 (Wissenschaft und Existenz) diskutiere ich, welche Art der Wissenschaftsorientierung einer existenzorientierten sozioökonomischen Bildung eigen sein kann. Abschnitt 5 (Bildung und Existenz) expliziert einige der daraus resultierenden Folgerungen für das Bildungsverständnis. In allen drei Abschnitten werde ich als philosophischen Dialogpartner vor allem die Existenzphilosophie Heinrich Barths (1890-1965) bemühen. Dies hat zumindest zwei Gründe: Einerseits ist damit eine konkrete, eigenständige und für den Leser oder die Leserin durch weitergehende eigenständige Lektüre nachvollziehbare Position in der Existenzphilosophie gewählt, sodass meine Art der Bezugnahme zu dieser Philosophierichtung trotz aller zuvor genannten Vorbehalte nicht gänzlich unklar oder sogar willkürlich erscheinen muss.¹ Zweitens bringt die Philosophie der

¹ Über Barths Philosophie im Allgemeinen schreibt etwa Christian Graf: „Heinrich Barths Philosophie ist in ihrer Ausrichtung nach eine Philosophie der konkreten Wirklichkeit. Ihre Schwerpunkte liegen in der Erscheinung, der Bewegtheit der Existenz, im Individuellen, in der Aktualität des Augenblicks, im Ereignis, in der Situation usf. Sie ist also ganz und gar antirationalistisch eingestellt. Zugleich aber hält sie am Projekt einer philosophischen Systematik fest“ (Graf 2017, S. IX).

Existenz von Barth einen mir wesentlichen Punkt besonders deutlich zum Vorschein, der sich in anderen Strömungen der Existenzphilosophie in dieser Klarheit meiner Kenntnis nach kaum findet: Es ist dies die Auffassung, Existenz grundlegend als ein *Problem der Erkenntnis* aufzufassen. Der Beitrag endet mit einem kurzen Ausblick (Abschnitt 6).

3. Lebenswelt und Existenz

Mit dem Begriff der Lebenswelt suche ich hier allgemein auf die menschliche Welt in ihrer vorwissenschaftlichen Selbstverständlichkeit und Erfahrbarkeit hinzudeuten (vgl. grundlegend etwa Schütz und Luckmann 1988). Zunächst kurz gesagt, wird es mir in diesem Abschnitt um die Frage gehen, wie sozioökonomische Bildung den in wirtschaftlichen Situationen handelnden Menschen Möglichkeiten verschaffen kann, dieser Selbstverständlichkeit und Erfahrbarkeit auf den Grund zu gehen. Wie kann es dieser Bildungsform zum Anliegen werden, zu lehren, das Selbstverständliche weder zu verneinen noch zurückzuweisen, noch zu beseitigen, sondern „die universale Selbstverständlichkeit des Seins der Welt in eine Verständlichkeit zu wandeln“, wie Edmund Husserl es genannt hat (1976, S. 184)? Diese Fähigkeit wiederum muss nicht in einer bloßen Akzeptanz dieser Selbstverständlichkeiten münden. Erkenntnis meint keineswegs nur *Anerkenntnis*. Auch kann sie einer „neu entwerfenden Stellungnahme“ (Barth 2016, S. 26) 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 das drängende Anliegen einer sozioökonomischen Bildung, den wirtschaftenden Menschen nicht aus seinen sozialen, ökologischen, politischen, historischen und kulturellen Kontexten herauszulösen, nochmals dahingehend zuspitzen, diese Kontexte nicht ihrerseits bloß als *Gegenstandsbereiche*, sondern als die niemals vollständig objektivierbare Existenz des Menschen berührend aufzufassen, über die dieser und nur dieser selbst sich aufzuklären und letztlich zu entscheiden im Stande ist.²

² 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.

Wie der Unterschied zwischen Lebenswelt und Existenz nun auch genauer zu bestimmen sei, beide verweisen darauf, warum es etwa keinen Zufall darstellt, wenn ich meine Studierenden gleich zu Beginn ihres Ökonomiestudiums bitte, ihre alltäglichen wirtschaftlichen Handlungen 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 eröffnen, damit ihnen das Selbstverständliche, das Gewohnte und Quasi-Automatische in diesen Handlungen auffallen möge, wie es ihrem Alltag eigen ist. Es geht, mit den Worten Eugen Finks gesagt, darum, zu einer ganz bestimmten Form der Mitwisserschaft zu befähigen:

„Die Mitwisserschaft mit dem eigenen Lebensvollzug umgrenzt den Bereich und die Möglichkeit der endlichen philosophischen Selbst-Interpretation des menschlichen Daseins durch sich selbst. [...] Wir übersteigen nicht das Menschliche, um es von ‚außen‘ mit den Augen eines Gottes zu betrachten, wir überspringen nicht die Endlichkeit unserer Situation. Wir versuchen vielmehr, ausdrücklicher als es sonst geschieht, in sie einzustehen“ (Fink 1995, S. 64).

Ein solches Ansinnen in der ökonomischen Bildung zu verfolgen heißt, sich unmittelbar in scharfen Gegensatz zur ökonomischen Standardlehre zu setzen. Deutlich vermag dies etwa am zurzeit international wohl populärsten und meist verkauften ökonomischen Lehrbuch, den *Economics* von N. Gregory Mankiw, 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“ (Mankiw und Taylor 2014, S. 17, Hervorh. S.G.).

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. Ist dieser doch dazu geeignet, in den Studierenden unmittelbar 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 (1958) geprägt hat, lässt sich zum Kern dieser Ausrufe vordringen. Orientiert sich die sozioökonomische Bildung an der Existenz, so kann ihr nicht daran gelegen sein, das implizite Wissen, wie es nach Polanyi vor allem im stillschweigenden Wissen um das Wie des alltäglichen, erfahrungsbezogenen Tuns und Denkens zum Ausdruck kommt, einfach zu negieren und durch abstrakte, also (möglichst) gänzlich erfahrungsunabhängige Begriffe oder mathematische Formeln zu ersetzen, wie sie dem hellen Lichte eines (möglichst) gänzlich objektiven Verstandes 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, in immer vertiefter Weise erkennen zu können, nicht allein was man etwa in einem Supermarkt zu kaufen erstrebt, sondern *wie* man dies tut und worin die Voraussetzungen dieses Tuns liegen. 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 und von daher in sehr grundlegendem Sinne für die Unmöglichkeit sorgt, im Vollzug des Alltags anders denken und entscheiden zu können. Anders: 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.

Den Punkt, den ich hier deutlich machen möchte, lässt sich auch anhand einer anderen Dualität erklären, jener von *bewusst* und *unbewusst*. In weiten Teilen der Kognitionswissenschaften sowie der Verhaltensökonomie scheint es, als könne zwischen diesen beiden Bereichen des Bewusstseins stets klar getrennt werden; so, als stellten sie zwar einen gemeinsamen Raum dar, der aber seinerseits durch eine Art Schwelle unüberwindlich in zwei Teile aufgeteilt zu sein scheint.³ Dabei soll der Bereich des Unbewussten ein und für allemal jeglichen Explikationen, wie sie im Bereich des Bewussten (willentlich) angestrengt und ausgeführt werden können, unzugänglich sein. Es soll uns in der Tiefe unseres eigenen

³ Vgl. für eine nähere Beschreibung der Problematik Graupe 2017, S. 100ff. und für ein Beispiel etwa Kahnemann 2002.

Bewusstseins etwas beherrschen können, das uns ebenso fremd sein soll, wie es als unveränderlich zu gelten hat. In den Wirtschaftswissenschaften wird diese Position explizit vor allem innerhalb der österreichischen Schule der Nationalökonomie vertreten, so etwa von Friedrich Freiherr von Wieser. Dessen Überlegungen, wie sie etwa Einfluss auf Ludwig von Mises und Friedrich August Hayek und damit die Begründung des Neoliberalismus hatten, sollen im Weiteren helfen, das „Existentielle“ einer sozioökonomischen Bildung deutlich hervortreten zu lassen. Von Wieser (1851 – 1926) schreibt etwa:

„Auf die Frage nach dem letzten Warum, auf die Frage, wie es kommt, daß ich denke und nach gewissen Regeln denke, werde ich mir im letzten Grunde mit Lichtenberg antworten müssen, ‚es denkt‘. Das Bewußtsein arbeitet unbewußt und kann sich keine Rechenschaft darüber geben, warum die Tatsachen in ihm hervortreten und verschwinden, es gibt noch ein Etwas unter der Schwelle des Bewußtseins, wovon dieses abhängig ist, das wir nicht beherrschen und das unserem Sinn so fremd ist wie die äußere Natur“ (von Wieser 1929, S. 17).

Eine solche strikte Trennung von bewusst und unbewusst, so dominierend sie auch in gegenwärtigen wissenschaftlichen Debatten sein mag, ist aus einer Existenzperspektive ebenso wenig als notwendig und unhintergebar zu akzeptieren wie die damit einhergehende These unveränderlicher Gesetzmäßigkeiten des Erkennens in den unzugänglichen Tiefen des Inneren des Menschen. Damit beabsichtige ich natürlich nicht, das Kind mit dem Bade auszugießen. Richtig ist, dass Menschen sich nicht stets allem bewusst werden können, was und wie sie es im wirtschaftlichen Alltag tun. Aber dennoch lässt sich für Bewusstseinsprozesse und ihre mögliche Tiefe keine feste Grenze bestimmen; schon gar nicht von außen durch einen externen Wissenschaftler oder eine Wissenschaftlerin. Eher ist hier, wie etwa Heinrich Barth deutlich macht, im Hinblick auf „bewusst“ und „unbewusst“ nicht von einem einfachen Entweder-Oder und damit von einer klaren Abgrenzung beider Gebiete auszugehen, sondern von einer kontinuierlichen Abstufung: Dasjenige, was uns heute nicht bewusst ist, kann uns morgen zu Bewusstsein kommen (ebenso wie wir heute vergessen haben können, was uns gestern noch bewusst war): „Der Terminus ‚unbewusst‘ ist insofern wenig zutreffend, als wir Vieles ‚unbewusst‘ nennen, was dann doch zum Bewusstsein gebracht wird“ (Barth 2016, S. 149).

Es lässt sich in der Bildung also durchaus 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 potentiell stets in und durch Erkenntnis zu vertiefen versteht. Dabei scheint mir wichtig, nicht zuletzt um den Gegenpol zum Objektivitätsanspruch der ökonomischen Standardlehre in aller Deutlichkeit aufzuspannen, die lebensweltliche Existenz nicht wieder ihrerseits zum bloßen Gegenstand der Erkenntnis zu erheben (was lediglich bedeuten würde, sie wiederum zu objektivieren), sondern die menschliche Existenz selbst als Erkenntnis zu begreifen:

„Sie [die Existenz], ist nicht ein seiendes Etwas, das nachträglich zum Gegenstande 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“ (Barth 2016, S. 35).

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. In einer alltäglichen Selbstverständlichkeit 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 halten, um jederzeit Eigentum an einem Teil dieser Warenwelt zu erwerben. Vermag sich aber nun ihre Erkenntnis zu vertiefen und damit auf die impliziten Voraussetzungen ihres Einkaufens zu erstrecken, so können sie etwa erkennen, dass sie in der alltäglichen Einkaufssituation 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 seinem eigenen Gewinn strebenden Konzerns, der ihnen lediglich anonym gegenübertritt, blindlings und damit fraglos befolgen; dass der Bettler draußen vor der Tür zu bleiben hat, zumindest solange, wie sie ihm nicht ein wenig Geld zustecken, das ihm für einen kurzen Moment den Zugang und damit seine Identifikation als Kunde oder Konsument ebenso wie ihnen gewähren wird.

Kurz, sie mögen erkennen, was ich in den Eingangszitaten meiner Studierenden beispielhaft aufgeführt habe: „Was ich für mich mitnehme, ist auf jeden Fall die 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 Konsumentensouveränität

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 des erst genannten Freiheitsverständnisses, blieb als solcher aber im Noch-Nicht-Bewussten verborgen.

Auf was ich hier hinaus will, ist nicht diese Unfreiheit selbst im Sinne eines gegenständlichen Phänomens oder gar Faktens unserer Lebenswelt als Kunden zu betonen. Der eigentliche Punkt liegt anderswo: Die Erkenntnis einer solchen Unfreiheit ist wesentlicher und unauflöslicher Teil der Existenz, ja sie *ist* Existenz. Der unmittelbar an die gerade nochmals zitierte Stelle anschließende Satz lässt zumindest aufscheinen, was ich mit dieser Aussage auszudrücken versuche: „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 vermag weniger die eigene Erfahrung wie ein Ding vor sich hinzustellen, um sie zu betrachten oder einem externen Standard gemäß zu kontrollieren oder – etwa im Sinne des unternehmerischen Selbst (Bröckling 2007) – gar zu optimieren. Stattdessen verfügt sie über das Potential, selbst- und weltproduktiv in einem die Existenz inhärent gestaltenden, umfassenden Sinne zu werden.

„Die Welt mit anderen Augen zu sehen“, kann so damit einhergehen, „meinen Weg zu finden, wie ich mich in die Gesellschaft einbringen möchte.“ Erkennen und Handeln bilden eine dynamische Einheit, ohne dabei unterschiedslos in eins zu fallen, und in dieser Einheit vermögen sich neue Entscheidungsräume zu öffnen: Nicht mehr darum geht es, um weiterhin im Beispiel des Supermarkts zu bleiben, allein die in der Konsumentensouveränität begründete Freiheit der Wahl zwischen Gütern zu leben und dafür als Voraussetzung das Einkommen zu maximieren, sondern, wie es viele meiner Studierenden tun, andere Wege der Gestaltung etwa der eigenen Lebensmittelversorgung unmittelbar auszuprobieren, die ihrerseits wiederum ein Existenzgeschehen mit eigenen Chancen und Gefährdungen darstellen (und sei es nur der Wechsel vom Leben als Konsumenten bei Aldi oder Lidl zum Leben als Konsumentin oder Konsument eines Biohofs). 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 um gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Problemlagen zu kümmern sucht. Tatsächlich kann es hier zunächst so wirken, als erforderte die von mir vorgeschlagene Fokussierung auf Fragen existentieller Art gleichsam eine subjektive Wesensschau, die jeden Einzelnen bloß in die Tiefe seines 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“ (Barth 2016, S. 154). 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 Akteurin oder wirtschaftlicher Akteur 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 einen externen Beobachter als gegeben anzusetzen sucht (vgl. etwa Becker 1990, S. 5), muss sie (implizit) davon ausgehen, dass dieser Sozialisationsprozess zum Zeitpunkt der Handlungsentscheidungen abgeschlossen ist und damit deren unveränderliche Grundlage darstellt (vgl. etwa Kirchgässner 1991, S. 13-14; dazu Graupe 2005, S. 74-75). Menschliche Geschichte scheint damit immer schon bestimmt und entschieden zu sein und als solche die Gegenwart individuellen Handelns determinieren zu können.

Diese Idee der Abhängigkeit individueller Vorstellungen von Gütern von einem vorgängigen Sozialgeschehen lässt sich in Fragen der Existenzorientierung sozioökonomischer Bildung unmittelbar fruchtbar machen. Zugleich aber ist der Wahlhandlungstheorie insofern unmittelbar zu widersprechen, als dass dieses Geschehen nicht als notwendig gegebenes, sondern eben auch als inhärent dynamisches und gestaltbares zu verstehen ist. Richtig ist, dass diese Form der Dynamik und Gestaltbarkeit von einem externen Beobachter nicht erkannt

werden kann, da sie in einem nicht-objektivierbaren Existenzgeschehen begründet liegt, das tatsächlich nicht von außen her kommend einem abstrakten Messen, Zählen oder Wiegen unterworfen werden kann. Doch lässt es sich 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 (vgl. Brodbeck 1996). Es liegt in deren Entschluss, diese vormals fraglosen, weil selbstverständlichen Gewohnheiten nicht nur zu erkennen, sondern im Erkenntnisvollzug auch zu durchbrechen, d. h. zu verändern. Denn aus einer Existenzperspektive schließt Erkenntnis etwa die Möglichkeiten des Lernens und Bedauerns sowie des Entdeckens und Gestaltens systematisch mit ein; allesamt Möglichkeiten, welche die Wahlhandlungstheorie kategorisch ausschließen muss, weil ihr ansonsten die Möglichkeit einer Objektivierung von Wahlhandlungen notwendig abhandenkäme.⁴

Diese Einsicht möchte ich noch ein wenig weiter vertiefen, wofür ich mich nochmals dem Werk Friedrich von Wiesers und der dort vertretenen Vorstellung des Unbewussten zuwende. Von Wieser geht davon aus, dass es für die Ökonomie, will sie wahrlich Sozialwissenschaft sein, nicht ausreicht, sich auf die Beobachtung äußerer Tatsachen zu beschränken (1929, S. 19). Damit grenzt er sich scharf von einer rein objektiven Auffassung der ökonomischen Theorie ab (ebd.) und wählt stattdessen einen anderen Weg, indem er das Bewusstsein ökonomisch Handelnder selbst zum Objekt wissenschaftlicher Beobachtung zu machen versucht:

„Unser Objekt ist einfach das Bewußtsein des wirtschaftenden Menschen mit seinem Schatz an allgemeinen Erfahrungen, d.h. jener Erfahrungen, die der Praktiker besitzt und die daher auch jeder Theoretiker als Praktiker in sich bereit findet, ohne daß er sie erst mit besonderen wissenschaftlichen Methoden zu sammeln brauchte“ (ebd., S. 16).

⁴ Vgl. etwa Philip Mirowski: „For if regret ... were possible, then there would be no fixed functions and no fixed extrema which could be located by the calculus“ (1989, S. 100). Vgl. auch: „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 Änderungen ihres Wissens unternommen hat. Der gültige Satz, daß der Mensch lernt, muß somit ausgeschlossen werden“ (Graupe 2005, S. 73).

Jedem Individuum sollen in der Tiefe seines Bewusstseins allgemeine „Erscheinungen“ (wie von Wieser sie nennt, vgl. ebd.) zu Grunde liegen. Diese selbst sollen ihm dabei allenfalls als unveränderliche, ihn aus innerlicher Notwendigkeit heraus drängende Tatsachen zu Bewusstsein kommen können:

„Sie [die psychologische Methode der Wirtschaftswissenschaften, S.G.] findet, daß gewisse Akte im Bewußtsein mit dem Gefühle der Notwendigkeit vollzogen werden, und warum sollte sie sich erst bemühen, durch lange Induktionsreihen ein Gesetz festzustellen, während jeder in sich selbst die Stimme des Gesetzes deutlich vernimmt?“ (ebd., S. 17)

Aus einer Existenzperspektive lässt sich mit von Wieser zunächst die wesentliche Einsicht teilen, dass das ‚Soziale‘ an der Wirtschaft und den Wirtschaftswissenschaften sich keinesfalls in äußeren Tatsachenbeständen, d. h. in beobachtbaren, uns gegenüberstehenden Dingen (wie etwa die greifbaren Waren im Supermarkt) erschöpfen kann. Vielmehr liegt es darin begründet, dass wir als Menschen einen gemeinsamen Raum der Erkenntnis teilen. Sozialität, um hier ein einfaches Beispiel zu nennen, existiert nicht insofern, dass wir lediglich dingliche Waren aus dem Regal nehmen oder Geldscheine über das Laufband an der Kasse reichen. Vielmehr liegt sie in gewisser Weise bereits vor diesen – von außen beobachtbaren – Handlungen, insofern diesen bestimmte „Akte des Bewusstseins“ vorausliegen. Diese Akte aber sind eben gerade nicht rein individuell, sondern im hohen Maße sozial: So benötige ich für den Kauf eines physischen Objekts etwa ein Verständnis seines möglichen Gebrauchs, Sinns und Zwecks, und dieses Verständnis rührt nicht allein aus mir selbst heraus, sondern geht, wie von Wieser es formuliert, aus dem Schatze der gemeinen wirtschaftlichen Erfahrung hervor. Ein Ding mit vier Rädern, das bei Bewegung hinten Abgase ausstößt, könnte ich unmöglich allein aus mir selbst heraus als ein nützliches Fortbewegungsmittel oder gar ein Statussymbol erkennen und allein aus dieser Erkenntnis heraus begehren. Schon gar nicht wüsste ich es in Gebrauch zu nehmen. Vielmehr muss ich hierfür stets schon in einem Raum sozial geteilter oder genauer gesagt sozial begründeter Erkenntnis stehen. Und diesen Raum setzt nicht nur mein Bedürfnisverständnis voraus, sondern auch der Warentausch selbst. So ließe sich etwa ohne ihn niemals ein Einverständnis zwischen Käufer und Verkäufer herstellen. Und mehr noch: Ohne die Teilhabe an einem sozialen Erkenntnisraum, in dem die vielen Menschen ansonsten nahezu wertlose Papierscheine gemeinsam als Rechengröße und

Wertmaßstab akzeptieren und kollektiv nutzen, ließe sich ein individueller Warentausch ebenfalls nicht realisieren.⁵

Würde von Wieser diesen Überlegungen wohl noch folgen, so trennen sich seine und die Wege, die ich hier kenntlich machen möchte, spätestens an folgender Stelle: Eine an der Existenz orientierte sozioökonomische Bildung kann verneinen, dass die individuellen „Akte des Bewusstseins“ im Raum sozialer Erkenntnis mit Notwendigkeit vollzogen werden *müssen*. Dies meint natürlich nicht, dass sie nicht so vollzogen werden *können*. Im Gegenteil wird dies wohl eher der Normalfall des alltäglichen wirtschaftlichen Bewusstseins sein, insofern dieses zwar tätig ist, aber zumeist eben nicht mit dieser lebendigen Tätigkeit selbst, sondern lediglich mit deren Ergebnissen beschäftigt ist. Dieses Bewusstsein ist, anders gesagt, zumeist tatsächlich auf das Gedachte (etwa auf Vorstellungen von Gütern) fokussiert, nicht aber auf den Prozess des Erkenntnisvollzugs selbst, der sowohl geistige wie leibliche Dimensionen umfasst. Von Wieser sucht genau diese Art des Automatismus als Grenze der Erkenntnis auch für die Wissenschaft zu zementieren:

„Wir beschäftigen uns, wenn wir von Bedürfnissen handeln, mit gewissen zum Teile physiologisch begründeten Erscheinungen, die im Bewußtsein auftauchen und an die sich wirtschaftliche Handlungen anschließen, aber wir stellen sie einfach so fest, wie wir sie im Bewußtsein vorfinden, und stellen weiter fest, welche Reaktionen zufolge ihres Eintritts sich an sie anschließen, und fragen gar nicht danach, wie sie begründet sind, warum sie auftauchen. Noch auch durch welche tieferliegenden Prozesse sie die Folge haben, wirtschaftliche Handlungen nach sich zu ziehen“ (von Wieser 1929, S. 16).

Von Wieser macht hier deutlich, wie die Ökonomie als Wissenschaft das menschliche Fragen nach den eigenen Bewusstseinsvollzügen sowohl in der Theorie als auch in der Praxis abzuschneiden sucht. In dem Zuge aber, wie diese Frage erstirbt, müssen uns die Bewusstseinsvollzüge selbst tatsächlich wie eine mit gesetzmäßiger Notwendigkeit herrschende, zugleich aber sich stets im Dunkeln unseres eigenen Inneren verbergende Quelle gelten. Die Dynamik und genuine Freiheit der Erkenntnis, wie sie in der immer schon sozialen Praxis lebensweltlichen Geschehens begründet liegt, wandelt sich in eine wie mit eiserner Hand regierende Kraft. Diese Hand nun muss uns als unsichtbar gelten, nicht etwa weil sie zu weit weg läge, als dass sie sich in der Ferne nicht mehr beobachten ließe, sondern

⁵ Dieser wichtige Punkt wird in dem Sammelband „Geld! Welches Geld? Geld als Denkform“ intensiv behandelt (Brodbeck und Graupe 2016).

weil sie uns genau umgekehrt zu nah ist; so nah wie etwa das Auge, das für den Akt des Sehens konstitutiv ist, selbst aber nicht gesehen werden kann.

Für eine existentiell orientierte sozioökonomische Bildung hingegen lässt sich ein anderer Weg zeichnen: Sie wird zwar mit von Wieser die Einsicht teilen, dass sich Bewusstseinsprozesse tatsächlich nur als (scheinbar) unumstößliche Tatsachen konstruieren lassen, solange man sie auf bloße Objekte wissenschaftlicher Beobachtung zu reduzieren versucht. Doch erlaubt sie entschieden die Einschätzung zu verneinen, dass sich Erkenntnis in rein gegenständlicher Erkenntnis erschöpfen kann. Nicht darum geht es, eigene Bewusstseinsinhalte einfach festzustellen, sondern eben gerade jene Frage, der laut von Wieser selbst eine subjektiv orientierte Ökonomie mit allen Mitteln zu entkommen versucht, „wie es kommt, daß ich denke“, zuzulassen und nach Antworten durch eine konsequente Befähigung der Reflexion *auf sich selbst*, auf die eigenen tätigen Bewusstseinsvollzüge zu suchen. Damit folge ich etwa Barth, der in dieser reflektierten Erkenntnis ein wesentliches Moment menschlicher Existenz erkennt, das gerade nicht zu verobjektivieren ist, sondern eine beteiligte Erkenntnis darstellt, die uns selbst etwas angeht und von der wir unmittelbar persönlich in Anspruch genommen sind (vgl. Barth 2016, S. 144).

Richtig ist natürlich, dass auch in dieser beteiligten Erkenntnis letztlich stets eine Vergegenständlichung geschehen muss. Es entstehen, wie Barth es formuliert, Bilder des existierenden Selbst, in dem sich Vergangenheit und Gegenwart verdichten. Doch erstens sind diese Bilder in hohem Maße veränderlich, insofern die Reflexionsprozesse selbst tätig und damit schöpferisch und produktiv sind. Von einem in unserer Tiefe befindlichen Gesetz kann hier also kaum die Rede sein, wie schwer auch immer das gerade anstehende Existenzproblem sein mag. Und zweitens lässt sich in der Bildung darauf abzielen, Studierende dazu zu befähigen, im Prozess der reflektierenden Erkenntnis ein Bewusstsein davon zu bewahren, dass die wahre Existenz des Menschen darin liegt, nicht dieses Bild *zu sein*, sondern es *zu schaffen* und damit im wahrsten Sinne produktiv vor jeder (gesetzten) Tatsachenfeststellung über die vermeintliche „Natur“ des Menschen zu sein. Existenz ist im letzten Grunde nicht Erkanntes (schon gar nicht durch einen außenstehenden wissenschaftlichen Beobachter), sondern *Erkennen* im Sinne eines dynamischen Lebensvollzugs. Die wirkliche Existenz gibt sich nicht im Bild, sondern „in der Art, wie sie dieses Bild schafft, sehr deutlich zu erkennen“ (Barth 2016, S. 145).

„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 eben auch darauf ankommen kann, die schöpferische Kraft existentiellen Erkennens zu wecken, die wir in der Tiefe gerade auch ökonomisch geprägter Lebenssituationen aufspüren können. Sie kann helfen, dass Menschen sich als andere in die Zukunft zu entwerfen entscheiden können. „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‘“ (Barth 2016, S. 145). 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 dies Entwerfen in die Tiefe des „Schatzes an allgemeinen Erfahrungen“ vorzudringen versteht, der hier aber keine sachliche Gegebenheit mehr darstellt, 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“ (Barth 2016, S. 34).

Diesen Abschnitt abschließend sei zumindest noch darauf verwiesen, dass eine existentiell orientierte sozioökonomische Bildung selbstverständlich nicht nur 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 aktuelles Bewusstsein über jene Lebensformen zu ermöglichen, 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“ (1988, S. 336) treffend von *undenkbaren Praktiken*, die in einem durch und durch ökonomisierten Erkenntnisraum schlicht aus dem Denk- und Vorstellbaren herausfallen, „das mit dem verbunden wird, was man machen kann“ und damit in „eine Region der Bedeutungslosigkeit, der Insignifikanz eintreten“.

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 Praktiken freizulegen und einen Diskurs über diese Praktiken zu eröffnen“ (ebd., S. 107). 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 Praktikern selbst eine Stimme zu geben. Diesen Gedanken aber kann ich aus Platzgründen hier lediglich andeuten, nicht aber näher ausführen.

4. 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 oder Wissenschaftlerin richtet.

Zunächst wende ich mich Fragen der Objektivität ökonomischer Erkenntnis zu. Gegenwärtig wird häufig die Weltferne der Wirtschaftswissenschaften beklagt, so insbesondere von Studierenden (Harvard Political Review 2011; ISIPE 2014; Netzwerk Plurale Ökonomik 2012). 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 und damit epistemologisch zu einer Wirtschaftswissenschaft im Singular zu werden strebt.⁶ Die wesentlichen, wenn auch heute oftmals vergessenen, erkenntnistheoretischen 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 (Graupe 2017, Kapitel 2) wurde bereits ausführlich gezeigt, dass die „Weltferne“ hier in einem Erkenntnisvollzug begründet liegt, der sich *jeder* Lebensweltorientierung oder noch genauer gesagt jeder Erkenntnis, die sich auf menschliche Erfahrung stützt, konsequent zu entledigen versucht. 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 (vgl. Walras 1954, S. 71). Diese sucht eine radikale Abkehr von jedweder Orientierung an

⁶ Vgl. etwa Mirowski 1989; Brodbeck 2009.

ökonomischen (oder auch anders geprägten) Lebenssituationen zu vollziehen und sich damit von deren vorwissenschaftlichen Selbstverständlichkeiten zu lösen.⁷ Das versucht sie zu erreichen, indem sie menschliches Handeln wie etwa in der Theorie der Nutzenmaximierung aus allen Lebensvollzügen bewusst herauslöst, 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 nun 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 die Ausübung, also die Praxis dieser Theorie den Wissenschaftler oder die Wissenschaftlerin zu drängen sucht. Richtig ist, dass die neoklassische Theorie die praktische Erfahrung als Quelle menschlicher Erkenntnis so weit wie möglich auszuschalten versucht.⁸ Doch ebenso richtig ist, dass es keine Theorie ohne Praxis im Sinne des *gelebten* wissenschaftlichen Erkenntnisvollzuges geben kann. Was heißt es, als Ökonom oder Ökonomin mit dem Anspruch tatsächlich zu leben, sich von allem Erfahrungswissen, von aller alltäglichen Selbstverständlichkeit distanzieren und zugleich jeglichen Anspruch und jegliche Hoffnung auf Erkenntnis über diese Selbstverständlichkeiten aufgeben zu müssen? Wollen sich angehende Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen 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 für die Ausübung einer objektiven Wissenschaft für das eigene Leben? Für einen selbst? Für die Gemeinschaft der Wissenschaftler? Für die Gesellschaft?

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 (2007, S. 17) allgemein für die objektiven Wissenschaften aufzeigen?

⁷ Vgl. für die Wissenschaften im Allgemeinen Daston und Galison (2007).

⁸ Freilich kann dieser Versuch als gescheitert angesehen werden, worauf ich an dieser Stelle aber nicht näher eingehe (vgl. dazu Graupe 2017, Kapitel 3).

„Objektiv sein heißt, auf ein Wissen auszusein, das keine Spuren des Wissenden trägt – ein von Vorurteil oder Geschicklichkeit, Phantasievorstellungen oder Urteil, Wünschen oder Ambitionen unberührtes Wissen. Objektivität ist Blindsehen.“⁹

Was heißt es, wenn die objektive Wirtschaftswissenschaft von uns fordert, sich in unserer Existenz als Wissenschaftler von unseren biographischen Situationen inmitten der Lebenswelt vollständig zu lösen und „die desinteressierte Einstellung des wissenschaftlichen Beobachters einzunehmen“, wie es Alfred Schütz beschreibt (1971, S. 42)?

„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“ (ebd., S. 45).

Auch hier kommt es mir weniger auf mögliche Antworten auf diese 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 Erkenntnis, sondern als bewusste oder aktuelle Erkenntnis. Diese Fähigkeit meint dabei auch und gerade, sich ausdrücklich für oder gegen die Einnahme der desinteressierten Einstellung des bloßen wissenschaftlichen Beobachters entscheiden zu lernen.

Selbstverständlich muss sich die Reflexion des wissenschaftlichen Denkvollzugs als Bildungsaufgabe nicht allein auf jene mathematisch-mechanistische Disziplinentorientierung beschränken, wie sie ihren Ausgangspunkt in der Neoklassik nimmt. Sie wird sich auch für alle anderen Disziplinen oder Strömungen der Wirtschaftswissenschaften fruchtbar machen lassen. An dieser Stelle möchte ich beispielhaft auf eine weitere unerhellte Selbstverständlichkeit jenes Denkvollzuges eigens aufmerksam machen, wie er angehenden Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in der heutigen 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 auch wenn sie noch so sehr versucht, sich ein mathematisches Kleid zu geben, so verlangt sie

⁹ Vgl. zum Blindsehen, das sich auf René Descartes zurückführen lässt, etwa auch Zeyer 2016.

doch in ihrem eigentlichen Denkvollzug etwas ganz anderes, das uns bei von Wieser bereits begegnete, dort aber noch nicht vollends in den Fokus gerückt wurde: die Anforderung nämlich, den tief im Selbstverständlichen und im Unbewussten verborgenen Erkenntnisvollzug, wie er in der allgemeinen wirtschaftlichen Erfahrung und dem ihr impliziten Selbst- und Weltverständnis begründet liegt, in keiner Weise zu reflektieren, sondern ihn genau im Gegenteil stillschweigend und vollkommen unkritisch zum Ausgang auch allen wissenschaftlichen Erkennens zu machen.¹⁰

In ihrer Studie „Phishing for Phools“ argumentieren George A. Akerlof und Robert Shiller (2015), beide Nobelpreisträger der Wirtschaftswissenschaften, dass die heutigen ökonomischen Standardlehrbücher die angehenden Wirtschaftswissenschaftler von Anfang an an einen Einkauf im Supermarkt denken und so dessen alltägliche vorwissenschaftliche Selbstverständlichkeiten und Erfahrbarkeiten stillschweigend evozieren lassen. 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:

„The typical introductory economic textbook has us to think of a trip to the supermarket. We have budgeted an amount of money to spend – unimaginatively – on apples and oranges. At different prices, with this budget, we can purchase different combinations of them, and we will buy the combination that makes us happiest. [...] This intentionally pallid story is in no way as innocent as it seems. But it is powerful rhetoric. The college freshmen, who are the target audience for the textbook, are being given a pronouncement; it will later be implied that not just the purchase of apples and oranges, but *all* economic decisions are made this way: [...] It is powerful rhetoric, because in the context of the fruit section of the supermarket, it is hard to imagine that anyone would behave differently“ (Akerlof und Shiller 2015, S. 16, Hervorh. i. O.).

Diese Art der Verleitung zu einer bloß impliziten und damit vollkommen unkritischen Übernahme von in einer bestimmten ökonomischen Situation vorherrschenden Selbstverständlichkeiten zur Beurteilung anderer Erfahrungssituationen kommt einer verdeckten und gerade deswegen besonders wirksamen Form der Ökonomisierung gleich. Diese betrifft nicht nur die objektive Welt, von der wir uns umgeben sehen, sondern den

¹⁰ Andernorts (Graupe 2017, Kapitel 3) habe ich aufgezeigt, wie diese Problematik bereits auch die Neoklassik in ihren paradigmatischen Grundverständnissen berührt. Hier aber möchte ich sie in der gegenwärtigen Gestalt grob skizzieren, mit der sich Studierende in den großen Standardlehrwerken der Ökonomie konfrontiert sehen.

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 Shiller (ebd., S. 16) machen weiterhin deutlich, dass diese Gefahr insbesondere deswegen droht, weil die ökonomischen Standardlehrbücher an keiner Stelle dazu befähigen, die Basierung des durch sie vermittelten wissenschaftlichen Denkens auf ganz bestimmten alltäglichen Selbstverständlichkeiten des wirtschaftlichen Alltags und deren imaginativer Übertragung auf andere Erfahrungskontexte zu durchschauen. Es wird gelehrt, allein *auf* dieser Basis zu denken, niemals aber *über* sie. In der Folge kann sie so wirken, als wäre sie, um nochmals einen bereits zitierten Begriff von Wiesers aufzugreifen, auch in der Wissenschaft „mit dem Gefühle der Notwendigkeit“ zu vollziehen.

Vor diesem Hintergrund kann nun ein weiteres Möglichkeitsfeld einer an Existenzfragen orientierten sozioökonomischen Bildung erkennbar werden: Selbstverständlich kann es dieser nicht darum gehen, eine grundsätzliche Kritik an der Gründung wissenschaftlichen Erkennens in lebensweltlichen Vollzügen und damit in der Lebenswelt zu üben. Würde sie doch auf diese Weise selbst den Weg einer dezidiert erfahrungsunabhängigen Wissenschaft einschlagen, wie es die Neoklassik getan hat. Sie kann aber einen Freiraum schaffen, an der Lebensweltvergessenheit des in gerade besagtem Sinne definierten ökonomischen Mainstreams anzusetzen. Nicht darum muss 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 gerade dadurch zwar subtile, nichtsdestoweniger aber totalitäre Normativität, die in einer durch die Wissenschaft nochmals deutlich forcierten Lebensweltvergessenheit zu liegen droht.

Ein wenig allgemeiner gesagt, kann eine Existenzorientierung in der Bildung also helfen, sich tatsächlich entscheiden zu lehren im Hinblick auf die eigene Seinsweise als Wissenschaftler und Wissenschaftlerin: „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 (2014, S. 79) mit Blick auf Barths Philosophie

formuliert.¹¹ Eine solche Entscheidung meint nun nicht einfach wählen zu müssen, zwischen a) dem Versuch der „reinen Wirtschaftswissenschaft“, Erkenntnis von jeder menschlichen Erfahrung gänzlich abzulösen, und b) dem Ansinnen der ökonomischen Standardlehre, eine bestimmte wirtschaftliche Erfahrung stillschweigend zu verabsolutieren und als Erkenntnisgrund unveränderlich und unausweichlich in alle Menschen einzuschreiben. Vielmehr geht es hier darum, weder rein bewusste noch rein unbewusste Erkenntnisformen die Oberhand gewinnen zu lassen.

5. 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 Existenzorientierung die sozioökonomischen 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“ (Barth 2016, S. 180)¹².

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

¹¹ Vgl. zu Barths Position selbst dessen Philosophie der theoretischen Erkenntnis (2005).

¹² Für ein genaueres und differenzierteres Verständnis des Bildungsbegriffes bei Barth vgl. Hueck (2017).

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“ (Samuelson und Nordhaus 2005, S. xvii, Hervorh. S.G.).

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 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*“ (Samuelson und Nordhaus 2005, S. 3, Hervorh. S.G.).

Die hier gewählten Formulierungen erwecken metaphorisch Assoziationen an physische Schranken oder andere Arten materieller Konfrontation. Doch liegt das eigentliche Problem nicht darin, sich als Lernender 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 in eins auch individuelle Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume. Selbstverständlich ist es wichtig, auf die ungeheure Macht ökonomischer Gewohnheiten und

Selbstverständlichkeiten hinzuweisen, die dieses Verschwinden primär bedingen sowie zu lehren, wie sich in den durch sie begrenzten Räumen dennoch nach den gegebenen Regeln ebenso „gut“ wie „effizient“ agieren lässt. Aber ein gravierendes Problem der ökonomischen Standardlehre, wie es bei Samuelson und Nordhaus in aller Deutlichkeit hervortritt, scheint mir zu sein, dass die Begrenzungen des überhaupt 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 überhaupt auch nur aufscheinen zu können. 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 lässt eine Existenzorientierung in der Bildung eine andere Aufgabe in den Fokus rücken: die Aufgabe nämlich, gleichsam zum Umgang mit diesen Mauern selbst zu befähigen, diese also in individuellen wie gesellschaftlichen Zusammenhängen aufzuspüren, zu beschreiben und zu beurteilen, um sich sodann entweder bewusst innerhalb der durch sie markierten Grenzen zu bewegen oder aber diese Grenzen selbst zu verschieben oder gar aufzusprennen. Es geht um die Befähigung zur Handlungsfähigkeit in gegebenen wirtschaftlichen Kontexten ebenso wie zu einer echten Entscheidungsfreiheit, die die Veränderung dieser Kontexte in sich birgt. „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“ (Barth 2016, S. 180-81). 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 (Hedtke 2016, S. 2).

Richtig ist wohl, dass sich hierbei nicht unbedingt gleich bei den großen Plänen der Gesellschaftsveränderung ansetzen lassen wird. Kann es doch nicht Ziel sein zu lehren, die Welt bloß nach neuen Maßstäben umzuformen, die zuvor ebenfalls rein erfahrungsunabhängig, d. h. im Abstrakten als richtig erkannt und anerkannt wurden. Eher wird es der Bildung hier um eine Befähigung zum „kreativen Vorgehen im Alltag“ (de Certeau 1988, S. 15) gehen. Was damit gemeint sein kann, sei hier abschließend nochmals beispielhaft anhand der Reflexionen meiner Studierenden über ihre Supermarkterfahrungen aufgezeigt. Diese lassen zumindest aufscheinen, dass eine wirkliche Erkenntnis der

Begrenzungen des wirtschaftlichen Lebens, wie sie sich zumeist in unerkannter Selbstverständlichkeit vollziehen, eben gerade nicht nur eine theoretische ist. Sie ist nicht darauf angelegt, das ‚Hier‘ der Sozialwelt aufzugeben und sich auf einen bloß äußeren Standpunkt zurückziehen. Wohl aber kann sie die Bereitschaften und die Fähigkeiten wecken, sich (durchaus schmerzhaft) mit den Begrenzungen der eigenen Erfahrung auseinanderzusetzen, um von dort aus Alternativen nicht nur zu ‚sehen‘, sondern zugleich auch tätig zu schaffen. Es geht hier, wie Heinrich Barth sagt, primär um die Fähigkeit zur *praktischen* Bejahung offener Möglichkeiten (2016, S. 22), mögen diese auch, wie wiederum de Certeau (1988, S. 16) feststellt, zunächst auch eher „untergründige Formen“ annehmen und die „zersplitterte, taktische und bastelnde Kreativität von Gruppen und Individuen“ meinen, die zunächst eher ein „Netz einer Antidisziplin“ zu bilden imstande sind.

Selbstverständlich braucht eine an der Existenz orientierte sozioökonomische Bildung bei solchen Wirkungen im Kleinen nicht stehen zu bleiben. Sie sollte dort lediglich ihren Anfang nehmen, von dem aus sich sodann lehren lässt, immer weiteren Schichten ökonomischer Lebensvollzüge gewahr zu werden und so die Fähigkeit zu wecken, die sich in diesen Schichten verbergenden offenen Möglichkeiten (im Sinne Barths) praktisch zu bejahen.

„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“ (de Certeau 1988, S. 11).

6. Ausblick

Auf den vorangegangenen Seiten habe ich versucht an einigen Beispielen aufzuzeigen, 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 in ihrer eigentlichen Fragwürdigkeit wieder klar zutage treten zu lassen. Meine Hoffnungen ist, dass gerade die Akteurinnen und Akteure auf dem Feld der sozioökonomischen Bildung mit diesen Erschütterungen einen produktiven Umgang finden mögen im Sinne der Ausdifferenzierung und (Selbst-)Verständigung unterschiedlicher Kritikformen an und Alternativen zu eben jener Standardlehre. Eine wesentliche weitere Aufgabe sehe ich dabei darin, zukünftig die

Existenzorientierung in ihrer Bedeutung für die Ökonomie sowohl in Lehre und Forschung im Dialog zwischen (Sozio-)Ökonomie und (Existenz-)Philosophie noch genauer auszuarbeiten.

Die Existenzphilosophie entstand einst gleichsam als Suchbewegung aus einer Krise der Philosophie, insofern diese in einer Dichotomie von spekulativem Idealismus einerseits und wissenschaftsbejahendem Positivismus andererseits zu verharren drohte und damit die Probleme, die den Menschen eben mit einer unmittelbaren Dringlichkeit angehen, gänzlich aus dem Blick zu verlieren. In gewisser Weise sehe ich die Ökonomie heute in einer ähnlichen Krise, allerdings in einer spezifischen Gestalt. Eine Existenzorientierung sozioökonomischer Bildung wird es aus meiner Sicht als ihre Herausforderung sehen (müssen), sich nun unmittelbar dieser Gestalt zu stellen und Menschen zu einem schöpferischen Umgang mit ihr zu befähigen. Es mag in Zukunft fruchtbar sein, sie gar zu einem wissenschaftlich-philosophischen Ansatz einer *Existenzökonomie* auszuarbeiten.

Literatur

Akerlof, G. A. & Shiller, R. J (2015): *Phishing for Phools. The Economics of Manipulation & Deception*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.

Augé, M. (2011). *Nicht-Orte*. München: C.H. Beck.

Barth, H. (2016). Grundriss einer Philosophie der Existenz. In C. Graf, C. Müller & H. Schwaetzer (Hrsg.), *Grundriss einer Philosophie der Existenz*. 2. Aufl. Regensburg: Roderer.

Becker, G. S. (1990). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: University of Chicago Press.

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

Brodbeck, K.-H. (1996). *Erfolgsfaktor Kreativität. Die Zukunft unserer Marktwirtschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Brodbeck, K.-H. (2009). *Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Brodbeck, K.-H., & Graupe, S. (2016) (Hrsg.). *Geld! Welches Geld? Geld als Denkform*. Marburg: Metropolis.

- Certeau de, M. (1988). *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve Verlag.
- Daston, L., & Galison, P. (2007). *Objektivität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Engartner, T., & Krisanthan B. (2014). Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 155-176). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fink, E. (1995). *Grundphänomene menschlichen Daseins*. 2. Aufl. Freiburg, München: Alber.
- Fisher, I. (1892). *Mathematical Investigations in the Theory of Value and Price*. New Haven: Yale.
- Graf, C. (2017). Heinrich Barth: ‚Die Seele in der Philosophie Platons‘. In H. Schwaetzer & K. Zeyer (Hrsg.), H. Barth, *Die Seele in der Philosophie Platons*. (S. IX-XII) Regensburg: Roderer.
- Graupe S. (2005). *Der Ort ökonomischen Denkens. Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie*. Heusenstamm: Ontos.
- Graupe, S. (2017). *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung. Hintergründe und Beispiele*. FGW-Studie Neues ökonomisches Denken 05. Düsseldorf: FGW.
- Harvard Political Review (2011). *An Open Letter to Greg Mankiw*. Web: <http://harvardpolitics.com/harvard/an-open-letter-to-greg-mankiw/>. Zugegriffen: 29. März 2017.
- Hedtke, R. (2016). *Sozioökonomische Bildung in der sozialwissenschaftlichen Domäne. Didaktik der Sozialwissenschaften*. Social Science Education/Reprints. Web: <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2905293/2905295>. Zugegriffen: 30. August 2017.
- Hueck, J. (2017). Bildung in der Gegenwärtigkeit des Todes. Heinrich Barth in Auseinandersetzung mit Platons Paideia-Begriff. In H. Schwaetzer & K. Zeyer (Hrsg.), *H. Barth, Die Seele in der Philosophie Platons*, (S. LIX-LXIX). Regensburg: Roderer.
- Husserl, E. (1976). Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. In W. Biemel (Hrsg.) *Husserliana 6*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- ISIPE (2014). *An international student call for pluralism in economics*. Web: <http://www.isipe.net/open-letter>. Zugegriffen: 29. März 2017.

- Jevons, W. S. (1871). *The Theory of Political Economy*. London: Macmillan.
- Kahneman, D. (2002). *Maps of Bounded Rationality. A Perspective on Intuitive Judgement and Choice*. Prize Lecture, 08. Dezember 2002, S. 449-489. Web: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economic-sciences/laureates/2002/kahnemann-lecture.pdf. Zugegriffen: 28. März 2017.
- Kirchgässner, G. (1991). *Homo oeconomicus: das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Jullien, F. (2006). *Vortrag vor Managern über Wirksamkeit und Effizienz in China und im Westen*. Berlin: Merve Verlag.
- Mankiw, N. G., & Taylor, M. P. (2014). *Economics*. 3. Aufl. Andover (GB): Cengage Learning EMEA.
- Mirowski, P. (1989). *More Heat than Light, Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagel, T. (2015). *Der Blick von nirgendwo*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Netzwerk Plurale Ökonomik (2012). *Offener Brief*. Web: <https://www.plurale-oekonomik.de/projekte/offener-brief/>. Zugegriffen: 29. März 2017.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge. Towards a post-critical philosophy*. The University of Chicago Press: Chicago IL.
- Samuelson, P. A., & Nordhaus, W. D. (2005). *Economics*. 18. Aufl. New York, Singapore: McGraw-Hill International Edition.
- Schütz, A. (1971). *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1988). *Strukturen der Lebenswelt*. Bd. 1. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schwaetzer, H. (2014). Die Erwägung des Entschlusses. Fragendes Denken – fragendes Handeln. In S. Graupe, & H. Schwaetzer (Hrsg.), *Bildung gestalten. Akademische Aufgaben der Gegenwart. Coincidentia*. Beiheft 5, 75-99.
- Walras, L. (1954). *Elements of Pure Economics*. London, New York: Allen und Unwin.

Weber, B. (2013). Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. *GW-Unterricht* 132, 5-16.

Wieser, F. Freiherr von (1929). *Gesammelte Abhandlungen*. Tübingen: Mohr (Paul Siebeck).

Zeyer, K. (2016). Operative Bildlichkeit in der cartesischen Philosophie. *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 3, 289-314.