

Alexander LINGER

(Universität Siegen)

**Ökonomisierungsprozesse und die Soziologie
ökonomischen Denkens als Grundlage der
(sozio-)ökonomischen Bildung**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe35/lenger_bwpat35.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 35 | Dezember 2018

Ökonomisierung in der Bildung und ökonomische Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Tade Tramm & Jens Klusmeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/lenger_bwpat35.pdf

Ziel (sozio-)ökonomischer Bildung ist es, Lernende zur Selbstbestimmung und zu gesellschaftlicher Verantwortung in wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zusammenhängen zu befähigen. Hierzu aber müssen zwei zentrale gegenwärtige Phänomene an Lehramtsstudierende der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Verbundfächer vermittelt werden. Erstens die zunehmende Ökonomisierung und Vermarktlichung sämtlicher Lebensbereiche. Und zweitens die Rolle, die die Wirtschaftswissenschaften bei der Etablierung und Veränderung dieser neuen Organisations- und Lebensformen einnehmen. Im vorliegenden Beitrag werde ich zeigen, dass die Ökonomisierung sämtlicher Lebensbereiche ihren Ursprung insbesondere in der performativen Wirkung der Wirtschaftswissenschaften bei der Etablierung und Veränderung neuer Organisationsformen und subjektiver Handlungsmuster hat. Diese Prozesse wiederum prägen im Sozialisationsprozess das ökonomische Denken von Schüler*innen und müssen entsprechend an den Ausgangspunkt der berufs- und wirtschaftspädagogischen Ausbildung gestellt werden.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In einem ersten Schritt stelle ich die zentralen Befunde einer Soziologie ökonomischen Denkens vor. Insbesondere werde ich hierbei auf den prägenden Einfluss der Wirtschaftswissenschaften eingehen. In einem zweiten Schritt werde ich darlegen, warum das Phänomen der Ökonomisierung ein zentraler Aspekt der (sozio-)ökonomischen Bildung sein muss. Um dieses Argument zu entfalten, werde ich kurz verschiedene Lesarten der Ökonomisierung skizzieren und beispielhaft auf die Ökonomisierung der Organisation Hochschule eingehen. Insbesondere werde ich darlegen, dass das Phänomen der Ökonomisierung gleichzeitig auf der gesellschaftlichen, der organisationalen und der individuellen Ebene stattfindet. Der Beitrag schließt mit der Schlussfolgerung, dass die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung und Lehre zwingend auf diese zwei Anforderungen ausgerichtet werden müssen.

Economisation Processes and the Sociology of Economic Thinking as a Basis for (Socio-)Economic Education

The aim of (socio-)economic education is to enable students to be self-determined and to assume social responsibility in economic, political and social matters. For this purpose, however, two key current phenomena must be conveyed to student teachers of social and economic science subjects. The first one is the increasing economisation and marketisation of all aspects of life. The second one is the role played by economic sciences in establishing and changing these new forms of organisation and ways of life. In this paper, I will show that the economisation of all aspects of life has its origin primarily in the performative effect of economic sciences on the establishment and change of new forms of organisation and subjective behaviour patterns. These processes, in turn, shape a student's economic thinking during their socialisation process and must therefore be placed at the start of teacher training in vocational and economic education.

The paper is structured as follows: First, I will present key findings on a sociology of economic thinking. I will focus in particular on the formative influence of economic sciences. I will then demonstrate why the phenomenon of economisation must be a key aspect of (socio-)economic education. In order to advance this argument, I will briefly outline different ways to interpret economisation and, as an example, discuss the economisation of universities as organisations. I will demonstrate, in particular, that the phenomenon of economisation occurs at the societal, organisational and individual level at the same time. The paper will conclude that it is essential for pedagogical research and training in the field of vocational and economic education to focus on these two aspects.

Ökonomisierungsprozesse und die Soziologie ökonomischen Denkens als Grundlagen der (sozio-)ökonomischen Bildung

1 Einleitung

Es ist gleichermaßen das Ziel ökonomischer und sozioökonomischer Bildung, Schülerinnen und Schüler zur Selbstbestimmung und zu gesellschaftlicher Verantwortung in wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zusammenhängen zu befähigen (vgl. exemplarisch Retzmann 2011, 18; Fischer/Zurstrassen 2014). Die Aufgabe der ökonomischen Bildung sollte sich keineswegs darin erschöpfen, Schülerinnen und Schülern im funktionellen Sinne zu befähigen, „mündige Wirtschaftsbürger“ (May 2011, 4) in Wirtschaftsfragen zu sein. Vielmehr zielt ökonomische Bildung darauf ab, mündige Bürger moderner Markt-gesellschaften auszubilden, die die Fähigkeiten besitzen informiert und reflektiert an gesamtgesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen (Goldschmidt et al. 2018; Tafner 2019): „Ökonomische Bildung soll Menschen zu einem mündigen Urteil, zur Selbstbestimmung und zur verantwortlichen Mitgestaltung befähigen. Da das private, berufliche, gesellschaftliche und politische Leben mit dem Realbereich Wirtschaft wechselseitig verflochten ist, ist ökonomische Bildung zum Verständnis der Komplexität und Differenzierung von Realitätsbereichen und Lebenswelten der Moderne erforderlich“ (DeGöB 2004, 4).

Inzwischen gibt es eine relevante Auseinandersetzung um die Frage, wie in der allgemeinbildenden Schule wirtschaftliche Fragen und Themen verhandelt werden sollten. Einige wenige Bundesländer haben Wirtschaft als eigenständiges Schulfach eingeführt. Das Thema wird von Befürworterinnen und Befürwortern sowie von Kritikerinnen und Kritikern kontrovers diskutiert. An dieser Stelle möchte ich die gegenwärtige Kontroverse aber außenvorlassen und darauf verzichten, die konkurrierenden Positionen zu rekonstruieren und ausführlich zu kommentieren. Wichtig ist einzig, dass in beiden Lager Einigkeit bezüglich der prinzipiellen Zielsetzung ökonomischer Bildung besteht: Die Verpflichtung auf drei Leitkonzepte: Mündigkeit, Tüchtigkeit und Verantwortung. Daher spreche ich im vorliegenden Aufsatz durchgängig von (sozio-)ökonomischer Bildung, womit beide Positionen gleichermaßen angesprochen werden sollen.

In den genannten drei Leitkonzepten liegt zugleich der Schlüssel zum weiteren Verständnis des vorliegenden Beitrages verborgen. Ich vertrete folgende Auffassung: Um die Verschränkung von „(Sozio-)Ökonomischer Bildung“ und „Ökonomisierung“ sowie deren kritisch-emanzipatorisches Potenzial umfassend in die berufs- und wirtschaftspädagogische wie auch in die wirtschaftsdidaktische Analyse integrieren zu können, bedarf es einer analytischen Trennung zwischen (sozio-)ökonomischer Bildung auf der einen Seite und der Vermittlung ökonomischen Denkens bzw. ökonomischen Verstehens auf der anderen Seite. Beide Aspekte stehen miteinander in einem engen Wechselverhältnis, bezeichnen jedoch gänzlich unterschiedliche Teilbereiche der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

So soll ökonomisches Denken das (sozio-)ökonomische Handeln in der Praxis bezeichnen. Dahinter steht die Vorstellung, dass ökonomisches Denken in den alltäglichen sozialen Praktiken selbst verortet werden kann, die durch implizites Wissen (Polanyi 1985) und praxis-konformes Können (Bourdieu 1976) bestimmt sind: “Jede Praktik und jeder Komplex von Praktiken – vom Zähneputzen bis zur Führung eines Unternehmens (...) – bringt sehr spezifische Formen eines praktischen Wissens zum Ausdruck und setzt dieses bei den Trägern der Praktik voraus“ (Reckwitz 2003, 292). Erworben werden diese praktischen Fähigkeiten aber nicht erst in der Schule, sondern stellen vielmehr das Ergebnis eines allgemeinen Sozialisationsprozesses in der Ontogenese jedes Einzelnen Gesellschaftsmitgliedes dar (Dux 2000). Die Analyse dieses impliziten ökonomischen Wissens und der Genese ökonomischer Handlungsmuster ist das Feld der Sozialisationsforschung, der Wirtschaftssoziologie und insbesondere der Soziologie ökonomischen Denkens.

(Sozio-)ökonomische Bildung hingegen zielt auf die persönliche Entwicklung und Bildung von Schülerinnen und Schülern ab (Heymann 1996). Hierzu werden etablierte wirtschaftliche und gesellschaftliche Wissensbestände sowie gesellschaftlich wünschenswerten wirtschaftlichen Verhaltensweisen den Lernenden *gezielt* angeboten. Dahinter steht die Vorstellung, dass sich die Haltungen, Weltansichten und Bilder von Wirtschaftsprozessen auf das ökonomische Verhalten auswirken (Tafner 2019). Diese Wissensbestände und Verhaltensmuster sind von Expertinnen und Experten wissenschaftsgeleitet erarbeitet, ausgewählt und didaktisch aufbereitet worden und gelten als geeignet, die (sozio-)ökonomischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu erhöhen. Im Sinne einer didaktischen Reduktion werden gesellschaftliche und wirtschaftswissenschaftliche Inhalte curricular übertragen und Schüler*innen und Schülern in der Schule angeboten. Der zentrale Unterschied gegenüber dem praktischen ökonomischen Denken ist, dass (sozio-)ökonomische Bildung gezielt ausgewählt und mit einer Intention (bzw. Wertung) durch den Lehrenden an Schüler*innen und Schüler vermittelt wird. Dieser Bereich kann der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der wirtschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik zugeordnet werden.

Diese Sichtweise kann prototypisch mit Hilfe folgender Anekdote veranschaulicht werden. Ein Drittklässler hat gemeinsam mit drei Mitschülern eine „Firma“ gegründet. Sie produzieren so genannte „Loom-Bänder“. Hierbei handelt es sich um kleine bunte Gummibänder, die mit Hilfe einer Art Häkelnadel zu Armbändern verbunden werden. Diese Loom-Bänder verkaufen die Schüler für 25 Cent pro Stück an ihrer Schule. Zwei Kinder sind für Produktion der Armbänder zuständig, zwei Kinder malen Werbeflyer. Entscheidend ist nun folgende Begebenheit. Erstens haben sich die Kinder überlegt, die Bänder jeweils am Mittwoch zu verkaufen. Als Begründung gaben Sie an, dass an diesen Tagen der Brezelverkauf in der Grundschule stattfindet und die anderen Kinder deswegen Geld dabei haben. Zweitens wurden die ersten 4,70 € Erlös in den Kauf weiterer Loom-Bänder investiert um mehr Armbänder produzieren zu können. Drittens wurden schließlich, nach kurzer Zeit, aufgrund der erzielten Erfolge die Preise auf 35 Cent pro Armband erhöht.

Anhand des skizzierten Beispiels lässt sich die Trennung zwischen ökonomischen Denken und (sozio-)ökonomischer Bildung gut veranschaulichen. Keines der Kinder hat bis zu diesem Zeitpunkt eine (sozio-)ökonomische Bildung in der Schule erhalten. Dennoch haben die Kin-

der ein rudimentäres ökonomisches Denken im individuellen Sozialisationsprozess entwickelt und wendet wirtschaftswissenschaftliche Konzepte wie Arbeitsteilung, Angebot und Nachfrage, Preise und Investitionen an. Diese ökonomische Praxis ist als Resultat ihrer Sozialisation in eine marktliche Gesellschaft und nicht das Ergebnis eines konkret geplanten didaktischen Vermittlungsprozesses zu verstehen. Weil gegenwärtige Sozialisationsprozesse und die Entstehung ökonomischen Denkens bei Kindern und Jugendlichen maßgeblich durch Ökonomisierungsprozesse beeinflusst werden, müssen diese in der Folge zwingend an den Anfang der berufs- und wirtschaftspädagogischen Überlegungen gestellt werden.

Bei der Trennung in ökonomisches Denken und (sozio-)ökonomische Bildung handelt es sich allerdings lediglich um eine analytische Heuristik. Keineswegs soll behauptet werden, dass praktisches ökonomisches Denken und (sozio-)ökonomische Bildung getrennt voneinander existieren können. Vielmehr stellen beide einen interdependenten Prozess in der Entstehung (sozio-)ökonomischer Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata dar, die in einem einheitlichen Habitus aufgehen (Bourdieu 1982). Hilfreich ist die Unterscheidung aber, um den Erwerb (sozio-)ökonomischer Logiken im Bildungsprozess bei Schüler*innen und Schülern in den Blick zu nehmen. Denn letztlich ist das ökonomische Denken von Individuen das vielschichtige Resultat von ungeplanten Sozialisationsprozessen und geplanten (sozio-)ökonomischen Bildungsprozessen. Entsprechend soll die skizzierte Unterscheidung helfen, die Ursprünge wirtschaftlicher Verhaltensweisen näher in den Blick zu nehmen. Keineswegs soll mit der Unterscheidung angedeutet werden, dass (sozio-)ökonomische Bildungsprozesse transitiv als Zuschreibung erfolgt. (Sozio-)ökonomische Bildung erfolgt immer reflexiv (Tafner 2015; Goldschmidt et al. 2018). Im Gegensatz zum Erwerb von impliziten ökonomischen Denken in der Praxis unterliegen die angebotenen Inhalte in der (sozio-)ökonomischen Bildung aber notwendigerweise einer gesteuerten Vorauswahl durch Lehrerinnen und Lehrer und unterliegen dem Wissenschaftsprinzip, wodurch sie von den Wirtschaftswissenschaften unmittelbar beeinflusst werden.

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, durch Rückgriff auf die Befunde einer Soziologie ökonomischen Denkens und der soziologischen Analyse von Ökonomisierungsprozessen zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Wirtschafts- und Berufspädagogik beizutragen. Anknüpfend an die skizzierte Unterscheidung zwischen ökonomischen Denken und (sozio-)ökonomischer Bildung werde ich zeigen, dass die Ökonomisierung sämtlicher Lebensbereiche ihren Ursprung insbesondere in der performativen Wirkung der Wirtschaftswissenschaften bei der Etablierung und Veränderung neuer Organisationsformen und subjektiver Handlungsmuster hat. Mein Argument lautet, dass die Folgen von Ökonomisierungsprozessen – gewissermaßen ungesteuert – Konsequenzen für ökonomisches Denken und das korrespondierende ökonomische Handeln in der Praxis haben. Entsprechend müssen diese Prozesse als Grundlage für weiterführende (sozio-)ökonomische Bildungsprozesse in die Analyse der Wirtschafts- und Berufspädagogik zwingend integriert werden. Die Befunde legen nahe, dass zwei zentrale gegenwärtige wirtschaftliche Phänomene an Lehramtsstudierende der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächer vermittelt werden müssen. Erstens die Tatsache einer zunehmenden Ökonomisierung und Vermarktlichung sämtlicher Lebensbereiche. Und zweitens die Rolle, die die Wirtschaftswissenschaften bei der Etablierung und Veränderung

dieser neuen Organisations- und Lebensformen einnimmt. Beide Phänomene führen zu einer Transformation des ökonomischen Denkens und der ökonomischen Wissensbestände von Schülerinnen und Schülern in ihrer Lebenswelt und bilden somit den Ausgangspunkt für Lehrkräfte in der Vermittlung (sozio-)ökonomischer Kompetenzen und wirtschaftlicher Verstehensprozesse.

Der vorliegende Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In Abschnitt 2 werde ich die zentralen Befunde einer Soziologie ökonomischen Denkens präsentieren. Insbesondere werde ich kurz die performative Wirkung der Wirtschaftswissenschaften für gesellschaftliche Prozesse herausarbeiten. In Abschnitt 3 werde ich darlegen, warum das Phänomen der Ökonomisierung ein zentraler Aspekt der (sozio-)ökonomischen Bildung sein muss. Um dieses Argument zu entfalten, werde ich kurz verschiedene Lesarten der Ökonomisierung skizzieren und beispielhaft auf die Ökonomisierung der Organisation Hochschule eingehen. Insbesondere werde ich darlegen, dass das Phänomen der Ökonomisierung gleichzeitig auf der gesellschaftlichen, der organisationalen und der individuellen Ebene stattfindet. Der Beitrag schließt in Abschnitt 4 mit der Schlussfolgerung, dass die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung und Lehre zwingend auf diese Anforderungen ausgerichtet werden müssen, um Schülerinnen und Schüler zur Selbstbestimmung und zu gesellschaftlicher Verantwortung in wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zusammenhängen zu befähigen.

2 Soziologie ökonomischen Denkens

Innerhalb der Wirtschaftssoziologie hat sich in den vergangenen Jahren das Interesse an der gesellschaftlichen Konstruktion und den sozialen Folgen ökonomischen Wissens verstärkt. Inzwischen hat sich eine „Soziologie ökonomischen Denkens“ (Sociology of Economics) etabliert (Fourcade-Gourinchas 2006). Die Soziologie ökonomischen Denkens untersucht die sozialen Folgen und gesellschaftlichen Wirkungen der Wirtschaftswissenschaften (Maeße et al. 2016; Pahl 2018). So liegen anknüpfend an verschiedene wirtschafts- und wissenschaftssoziologische Erhebungen erste wissens-, diskurs- und feldtheoretische Analysen vor, die sich mit der inneren Verfasstheit der Wirtschaftswissenschaft auseinandersetzen. Leitgebend für die Soziologie ökonomischen Denkens ist die Einsicht, dass die Wirtschaftswissenschaften in modernen Marktgesellschaften einen prägenden Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse entfalten, marktlichen Strukturen zugleich aber auch die Strukturen der Wirtschaftswissenschaften prägen. Die Diagnose dieses Wechselverhältnisses hat meines Erachtens weitreichende Folgen für die (sozio-)ökonomische Bildung und erfordert weiterführende Konsequenzen für die moderne Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Hinter dieser Auffassung steht die Einsicht, dass es einer Mikrofundierung makro-ökonomischer Phänomene bedarf, um zu neuen Erkenntnissen über das Wesen modernen Marktgesellschaften zu kommen. Gemeint ist damit eine Analyse wirtschaftlicher Prozesse aus der Perspektive der Akteure und ihrer kulturellen, sozialen und politischen Einbettung unter besonderer Berücksichtigung des praktischen Handelns in alltäglichen Situationen (Beckert 2013; vgl. auch grundlegend Polanyi 1997). In diesem Zusammenhang rückt die Frage nach der *sozialen Genese ökonomischen Denkens* in den Mittelpunkt des soziologischen Forschungsinteresses.

resses (Lenger 2018). Neben Fragen zu den in den Wirtschaftswissenschaften zugrundeliegenden Modellierungskulturen (Morgan 2012; Morgan/Grüne-Yanoff 2013), den kalkulativen Praktiken (Vormbusch 2012), ihren Temporalitäten (Giacovelli/Langenohl 2016) und ihren Zukunftskonzepten (Chong/Tuckett 2015; Beckert 2016) wird innerhalb der Wirtschaftssoziologie vermehrt diskutiert, wie ökonomisches Wissen entsteht, welche sozialen Strukturen die Wirtschaftswissenschaften formen und welche prägenden Wirkungen die neoklassische Wohlfahrtsökonomik und die neoklassische Synthese für moderne Marktgesellschaften hat.

In der Wirtschaftssoziologie richtet sich das Forschungsinteresse bisher jedoch vornehmlich auf zwei Punkte: Zum einen auf die Entscheidungsprozesse wirtschaftlicher Akteure unter Unsicherheit (Beckert 2013, 2016; Chong/Tuckett 2015), zum anderen auf die Analyse der strukturierenden marktlichen Rahmenbedingungen für solche ökonomischen Entscheidungsprozesse (Peck 2012; Braun 2016a). Im Rahmen dieser Forschungen wurde primär die hohe performative Wirkung von Wirtschaftswissenschaftlerinnen und Wirtschaftswissenschaftler sowie ökonomischen Expertinnen und Experten auf die Gestaltung gesellschaftlicher und insbesondere wirtschaftlicher Prozesse belegt (Callon 1998; MacKenzie et al. 2007; Reay 2012; Hirschman/Berman 2014; Braun 2016a; Ötsch et al. 2018). Beispielsweise zeigen ethnographische Studien, wie Finanzexpertinnen und Finanzexperten in Finanzmärkten kontingente Rahmungen vornehmen, die als Interpretationsressourcen fungieren (Kessler 2008; Wansleben 2013). Auch die Rolle von ökonomischer Expertise in öffentlichen Diskursen wird untersucht (Kuck/Römer 2012; Kutter 2013; Hirte/Pühringer 2014; Braun 2016b). Weil Expertinnen und Experten immer wichtiger für die Deutung und Legitimierung von gesellschaftlicher Realität werden und immer mehr gesellschaftliche Probleme als „ökonomische Probleme“ eingestuft werden, wird ein Bedeutungsgewinn der Ökonomie bei der Gestaltung gesellschaftlicher Prozesse diagnostiziert (Diaz-Bone/Krell 2009).

Es ist also in den vergangenen Jahren ein zunehmendes Interesse der Soziologie an ökonomischem Denken zu verzeichnen. Wurde es dabei aber lange Zeit als ausreichend empfunden, die Mainstream-Ökonomie vornehmlich zu Zwecken der Identitätskonturierung der (Neuen) Wirtschaftssoziologie zu adressieren (exemplarisch Beckert 1997), so sind die Wirtschaftswissenschaften mehr und mehr selbst zum Analysegegenstand einer modernen Gesellschaftsdiagnose avanciert (Fourcade-Gourinchas 2006; Maeße et al. 2016; DFG-Netzwerk Soziologie ökonomischen Denkens; DFG-Netzwerk Politics of Money). Ergänzt werden diese Studien durch Befunde aus drei komplementären soziologischen Feldern. So hat sich die Finanzmarktsoziologie darauf konzentriert, die Rekonfiguration von Praktiken und Handlungslogiken im Finanzdienstleistungsbereich nachzuzeichnen (Knorr Cetina 2005; Windolf 2005; Muniesa 2007; Langenohl/Wetzel 2011; Wansleben 2013). Die Arbeits- und Industriesoziologie richtet ihr Interesse auf die Finanzialisierung moderner Geldgesellschaften (Froud et al. 2001; Epstein 2006; Kädtler 2010; Holst 2016). Die sogenannten Performativitätsstudien schließlich widmen sich der prägenden Rolle der Wirtschaftswissenschaften und ökonomischer Akteure auf die Ausgestaltung moderner kapitalistischer Gesellschaften (Callon 2005, 2007; MacKenzie 2006; MacKenzie et al. 2007).

Dennoch ist auch für die Soziologie ökonomischen Denkens festzuhalten, dass bis heute nur rudimentäre Kenntnisse über die Konstitution, Diffusion und Transmission (sozio-)ökonomi-

schen Wissens vorliegen. So ist zwar zu konstatieren, dass seit kurzem die Wirtschaftssoziologie ihren Blick auf die akademische Innenwelt der Ökonomik richtet und sich auch vermehrt der Analyse der Stabilität ökonomischen Wissens widmet (Kessler 2008; Langenohl 2012; Pahl/Sparsam 2013; Maeße 2014; Maeße et al. 2016; Pahl 2018). Bisher liegt jedoch keine systematische Analyse zur prozessualen Entstehung und Vermittlung in die wirtschaftliche Handlungspraxis sowie zur politökonomischen Wirkung ökonomischen Denkens vor (vgl. aber für erste Befunde Kruse/Lenger 2013; Lenger 2016, 2018; Pühringer et al. 2017; Keipke/Lenger 2018).

An diesem Punkt schließen die vorliegenden Überlegungen an. Meines Erachtens erlaubt erst eine Fokussierung auf die Vermittlung, Diffusion und Transmission ökonomischen Denkens eine systematische Verknüpfung von Ökonomisierungsprozessen und (sozio-)ökonomischer Bildung. Ausgangspunkt ist für beide Bereiche die konstitutive Einsicht, dass die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse wirtschaftliche Alltagspraktiken beeinflussen, dass aber gleichermaßen wirtschaftliches Handeln Auswirkungen auf die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse hat. Erst wenn die berufs- und wirtschaftspädagogischen Überlegungen um die Analyse von Ökonomisierungsprozessen und den diese Prozesse prägenden wirtschaftswissenschaftlichen Denkmustern erweitert wird, kann es gelingen den Blick auf die Untersuchung der Wechselbeziehung zwischen Wirtschaft und Gesellschaftssystem substanziell zu erweitern und auf die fachdidaktischen Konsequenzen sowie eine professionsorientierte Ausbildung auszurichten.

3 Ökonomisierung der Gesellschaft

Eine Vielzahl von soziologischen Analysen diagnostizieren eine zunehmende Ökonomisierung der Gesellschaft und weisen darauf hin, dass inzwischen ein Großteil von Lebensbezügen durch Marktmechanismen reguliert werden (exemplarisch Schimank/ Volkmann 2008; 2017; Geißler 2016). Gestützt werden diese Befunde durch quantitative Analysen, beispielsweise mit dem Google Ngram Viewer, die die zunehmende Bedeutung des Ökonomisierungsdiskurses belegen.

Die Intensität der Diskussion und die hohe Zahl an Publikationen zu dieser Thematik täuschen aber darüber hinweg, dass es innerhalb der Debatte keine einheitliche Begriffsverwendung gibt und eine klare empirische Bestimmung des thematisierten Phänomens fehlt (Geißler 2016). Zumeist bezeichnet Ökonomisierung ganz allgemein gesprochen einen Veränderungsprozess, mit dem der zunehmende Einfluss der Wirtschaft auf das Denken und Handeln von Individuen und Organisationen in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten beschrieben wird. Schimank und Volkmann beispielsweise definieren Ökonomisierung als „einen Vorgang, durch den Strukturen, Prozesse, Orientierungen und Effekte, die man gemeinhin mit einer modernen kapitalistischen Wirtschaft verbindet, gesellschaftlich wirkmächtig werden“ (2008, 382).

Ökonomisierung ist aber bekanntermaßen eine Zeitdiagnose, an der sich die Geister scheiden. Für die einen ist es das Label für eine radikale und umfassende ‚feindliche Übernahme‘ der Gesellschaft durch *die* Wirtschaft. Für die anderen stellt Ökonomisierung nicht mehr als einen

politischen Kampfbegriff dar, mit dem notwendige wirtschaftspolitische Reformen verhindert werden sollen. Unabhängig dieser kontrovers geführten Diskussion ist aber wichtig, dass eine neue Qualität der Ökonomisierung diagnostiziert werden kann. So vertrete ich die Auffassung, dass spätestens seit den 1970er Jahren eine neue Entwicklung zu beobachten ist: Ökonomisierung als aktives politisches Element (vgl. auch Höhne 2015). Der zentrale Unterschied ist, dass die Ökonomisierung nicht mehr *nur* durch kapitalistische Strukturen getragen wird, sondern vielmehr Ökonomisierung durch staatliche Akteure *aktiv* vorangetrieben wird. Beispielhaft sei an dieser Stelle auf die Einführung des New Public Management in der öffentlichen Verwaltung verwiesen.

Im Folgenden werde ich kurz die meines Erachtens drei wichtigsten Lesarten der Ökonomisierung skizzieren. Seinen Ausgangspunkt hat die Debatte um eine Ökonomisierung der Gesellschaft als eine differenztheoretische Ausbreitung von ökonomischen Prinzipien in andere – nicht-marktliche – Teilbereiche. Der Befund lautet hier, dass immer mehr Güter und Praktiken, die einst außerhalb der Marktsphäre lokalisiert waren, in „Produkte“ umgewandelt werden, die über einen Preis auf einem „Markt“ gehandelt werden können. Eine solche Sichtweise ist von der Einsicht in die funktionale Differenzierung der modernen Gesellschaft getragen (vgl. Luhmann 1988). Dabei stellt das wirtschaftliche System ein System unter vielen dar, die in der systemtheoretischen Urfassung gleichberechtigt nebeneinander koexistieren. Das systemtheoretische Verständnis des Ökonomisierungsprozesses beschreibt in diesem Sinne das Eindringen der Funktionslogik des wirtschaftlichen Systems in andere gesellschaftliche Teilbereiche. Dahinter steht die These, dass dem ökonomischen System ein gesellschaftliches Primat in modernen kapitalistischen Gesellschaften zukommt und einen Ökonomisierungsdruck auf andere Teilsysteme ausübt. Die Wirtschaft erlangt eine Vormachtstellung unter den Teilsystemen, wirkt auf sie zurück und erzwingt quasi eine Umcodierung. Damit ist letztlich gemeint, dass der Code Zahlung zum Handlungsimperativ für alle anderen Teilsysteme wird. Aus einer differenztheoretischen Perspektive kennzeichnet der Prozess der Monetarisierung somit den Prozess der Ökonomisierung.

Weil eine solche differenztheoretische Lesart der Ökonomisierung jedoch ausschließlich das Phänomen auf der Makroebene berücksichtigt und die fundamentalen Wirkungen einer zunehmenden Ökonomisierung für Organisationen und Akteure aus dem Blick verliert, ist sie meines Erachtens wenig geeignet die gegenwärtigen Transformationsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft umfassend zu beschreiben und muss für berufs- und wirtschaftspädagogische Überlegungen um mindestens zwei komplementäre Lesarten ergänzt werden. So kann Ökonomisierung zweitens als Vermarktlichung von organisationalen Strukturen verstanden werden (Arens et al. 2015). Unter Vermarktlichung kann der Einsatz von Märkten zu Koordinations- und Steuerungszwecken von Arbeitsbeziehungen und Austauschprozessen verstanden werden. „Vermarktlichung bezeichnet die Veränderung von Strukturen in der Art, dass in ihnen keine z. B. hierarchische Form der Steuerung mehr angewandt wird, sondern dass die Steuerung nach dem Marktprinzip, d. h. auf Angebot und Nachfrage basierend erfolgt.“ (Geißler 2016, 51) Von Vermarktlichung kann gesprochen werden – so der Bielefelder Organisationssoziologe Stefan Kühl (2000, 818) – wenn das „Management [...] in der Beziehung zwischen Unternehmensspitze und dezentralen Einheiten eine Art Kapitalmarkt hierzu simu-

liert und die Ausbildung konzerninterner Arbeits-, Management-, Ressourcen und Produktmärkte fördert“. Beispielhaft sei auf die Vermarktlichung im Gesundheitswesen verwiesen. So verfügen inzwischen mehr als die Hälfte aller Krankenhäuser über neue Managementstrukturen und eine Vielzahl von Aufgaben wie Reinigungen, die Zubereitung von Mahlzeiten, die Betreuung der Technik oder auch Laboruntersuchungen wurden an externe Dienstleister ausgelagert (Arens et al. 2015). Durch eine solche Reorganisation der Organisationsstrukturen können beispielsweise Hierarchien abgebaut und Rationalisierungsprozesse angestoßen werden. Mit Le Grand und Bartlett (1993) lässt sich daher treffender auch von Quasi-Märkten sprechen. Dahinter steht die Überlegung, dass Konkurrenz stets zu einer Verbesserung der Zweck-Mittel-Relation führt, sodass zusätzliche Kosteneinsparungen für Unternehmen möglich sind. Dabei ist aber zu beachten, dass, weil die an und für sich hierarchiefreien Märkte stets in eine bestehende Unternehmensstruktur eingebaut werden, es bei der Etablierung solcher unternehmensinternen Märkte allenfalls zu einer Teilübertragung dieser Steuerungsform kommt (Kühl 2000, 824).

Eine solche Vermarktlichung mündet – so meine Auffassung – letztlich in einer Verbetrieblichung der individuellen Lebensverhältnisse (Sennett 2000; Bröckling 2007). Entsprechend lässt sich Ökonomisierung drittens als eine Form der Selbsttechnologie und Selbstoptimierung auf Akteursebene fassen. Hierbei wird Ökonomisierung als eine Unterform der Rationalisierung mit „Kalkularisierung“ im Sinne einer „Soziokalkulation“ gleichgesetzt.

Selbstoptimierung umschreibt das Ziel, in jedem gesellschaftlichen Bereich das absolute Maximum zu leisten, um andere Menschen oder den Arbeitgeber zu beeindrucken. Unter Ökonomisierung wird hier also ein *sozialer Vergleich* verstanden. Lamont (2012) beispielsweise argumentiert in diese Richtung. Demnach zeichnet sich die Gesellschaft in Folge der Digitalisierung zunehmend durch Scores, Screenings, Rankings und Bewertungen aus. Lamonts These lautet, dass die Quantifizierung des Sozialen eine Bewertungsgesellschaft erzeugt, in welcher der Wettbewerb und der soziale Vergleich allgegenwärtig sind. Durch Rückgriff auf kalkulative Vergleichspraktiken transformieren sämtliche gesellschaftlichen Teilbereiche zu Quasi-Märkten, in denen Wertigkeiten nicht mittels Preisen, sondern mittels Wertungen ausgedrückt werden. Prototypisch kann in diesem Zusammenhang auf Phänomene wie die digitale Selbstvermessung beim Sport, die Selbstprotokollierung beim Essen oder die Jagd nach dem optimalen Lebenslauf verwiesen werden (Selke 2014; Mau 2017). Mit Jürgen Habermas (1995) könnte man auch kritisch von einer Kolonialisierung der Lebenswelt sprechen. Gemeint ist die Ausbreitung der Marktlogik auf alle sozialen Bereiche und das Vordringen marktwirtschaftlichen und betrieblichen Denkens in die Sphäre der privaten Lebensführung.

An diese soziologischen Perspektiven auf Ökonomisierung möchte ich im Folgenden exemplarisch anschließen. Die Wirkung von strukturellen Ökonomisierungseffekten auf die individuelle Subjektebene lassen sich gut beobachten, wenn beispielsweise Universitäten zu unternehmerischen Hochschulen und das Bewertungssystem in der Wissenschaft in einen Quasi-Markt transformieren. Inzwischen liegen erste Befunde zu den nicht-intendierten Effekten einer Ökonomisierung der Hochschulen vor (Münch 2011; Höhne 2015). Ein Effekt ist beispielsweise die Entstehung eines neuen Geistes des akademischen Kapitalismus als Folge der

Schaffung von Quasi- und Winner-Takes-All-Märkten an Hochschulen. Die empirischen Befunde zeigen einen fundamentalen Wandel in den Arbeits- und Beschäftigungsverhältnissen der betroffenen Personen an Universitäten (Lenger 2015; Rogge 2015). Exemplarisch kann anhand von akademischen Beschäftigungsverhältnissen die Konsequenzen von Flexibilisierungs-, Subjektivierungs- und Ökonomisierungsprozessen auf die Strukturen von Organisationen dargestellt werden. Mittels einer qualitativen Feldanalyse von Professorinnen und Professoren habe ich an anderer Stelle beispielsweise gezeigt, dass es sich bei der Verbetrieblichung von Arbeits- und Lebensverhältnissen um ein überaus zentrales Phänomen der Arbeitswelt handelt, welches sich in immer mehr gesellschaftlichen Bereichen und Organisationen durchsetzt. Inzwischen haben kalkulative Praktiken, managerielle Anforderungen und leistungsabhängige Besoldung Einzug an den Hochschulen gefunden und prägen zunehmend die Handlungen und Verhaltensdispositionen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Entsprechend wird das bis vor einigen Jahren zentrale Narrativ der Wissenschaft als Berufung und Lebensform zunehmend von einer Konzeption von Wissenschaft als Karrierejob basierend auf den beschriebenen kalkulativen Praktiken abgelöst (Lenger et al. 2016).

Vergleichbare Transmissionseffekte finden im Sozialisationsprozess von jungen Menschen statt und markieren die analytische Trennung zwischen ökonomischen Denken und (sozio-)ökonomischer Bildung. Ausgehend von der performativen Wirkung der Wirtschaftswissenschaften ist es seit den 1970er Jahren zu einer Transformation der wirtschaftlichen Praxis gekommen. Effiziente Steuerungskonzepte, Kalkulationspraktiken, Optimierung und Rationalisierungsforderungen sowie individuelle Selbstrationalisierung fungieren zunehmend als universelle Denkmuster durch die junge Menschen ihre Welt wahrnehmen und entsprechend strukturkonform handeln. Diese unter dem Label der Ökonomisierung beschriebenen Effekte finden auf drei unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig statt. Auf der Makroebene der Systeme, auf der Mesoebene der Organisationen sowie auf der Mikroebene der betroffenen Personen. Entscheidend ist, dass diese Anforderungen nicht einfach äußere Handlungskontexte im Sinne formaler Regeln darstellen, sondern vielmehr als Verhaltensdisposition erlernt und inkorporiert werden und auf diese Weise zum untrennbaren Bestandteil des Habitus werden (Bourdieu 1987; Lenger et al. 2013).

Treiber dieser Prozesse sind zu einem nicht unwesentlichen Teil die Wirtschaftswissenschaften selber, die das notwendige Instrumentarium zum Umbau der gesellschaftlichen Strukturen nach betriebswirtschaftlichen Maßgaben, Rationalisierungsprozessen und Finanzanforderungen bereitstellen. Hierbei – das ist wichtig zu betonen – handelt es sich aber keineswegs einfach um ein verschwörungsträchtiges Vorgehen und Indoktrination neoliberaler Kräfte (vgl. für ein solches Argument Graupe 2017). Vielmehr erscheint der Prozess der Ökonomisierung schleichend, unbewusst und nicht-intendiert stattzufinden. Es wäre gänzlich vermessen, der zunehmenden Ausrichtung des sozialen Lebens nach ökonomischen Imperativen als etwas von Ökonominen und Ökonomen gewolltes zu diagnostizieren. Vielmehr entfaltet die Ökonomisierung von Kindergärten, Bildungseinrichtungen und Familien eine weitreichende Wirkung und der soziale Vergleich wird bereits im Kindesalter integraler Bestandteil zeitgenössischen ökonomischen Denkens. Gerade aufgrund dieser systemimmanenten Entwicklung muss meines Erachtens die wirtschaftsdidaktische Forschung auf die Integration von Ökonomisie-

rungsprozessen als prägende Grundlage modernen ökonomischen Denkens ausgerichtet werden. Nur so kann bei der Vermittlung (sozio-)ökonomischer Bildung angemessen an die reale Lebenswelt der Schülerinnen und Schülern angeschlossen werden.

Will man Ökonomisierungsprozesse angemessen fassen, so bedarf es eines praxeologischen Zugangs. Der analytische Gegenstand einer solchen praxeologischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist die ökonomische Praxis, d.h. das *reale wirtschaftliche Handeln*. Dabei geht es um nicht weniger als die Frage, wie der ökonomische Praxisvollzug erfasst werden kann. Dahinter steht die Einsicht, dass der Praxis und dem praktischen Handeln eine eigene Qualität zukommt, die mit bisherigen Sozialtheorien und ökonomischen Modellen nur unzureichend erfasst werden kann (vgl. Hillebrandt 2015, 15). Das den Praktiken inhärente Wissen ist *implizites Wissen*, das in der Regel im Handlungsfeld nicht oder nur zu geringen Teilen explizierbar ist. Es ist kein Aussagewissen („knowing that“), sondern ein Durchführungswissen („knowing how“) (Ryle 2002).

Eine praxeologische Berufs- und Wirtschaftspädagogik wendet sich somit gleichermaßen gegen eine ausschließlich subjektgebundene Handlungstheorie wie auch gegen die alleinige Dominanz der prägenden Strukturen (vgl. hierzu auch die komplementären Überlegungen von Szostak 2008). So kritisiert sie die handlungstheoretische Annahme der neoklassischen Wohlfahrtsökonomik, dass wirtschaftliche Akteure stets nach ex ante bestimmten Präferenzen handeln würden. Intentionen können nicht als außersoziale Voraussetzungen betrachtet werden, da sich auch Präferenzen erst in der Praxis als inkorporierte Dispositionen ausbilden (Bourdieu 1987, 2000). Zugleich wäre es verkürzt, alle ökonomische Handlungen auf bestimmte Strukturprinzipien zurückzuführen, da letztlich auch diese Strukturen das Resultat vergangener Praxis sind und deshalb nicht als universalistisch und zeitlos gegeben hingenommen werden können (Sewell 2008), sondern vielmehr poststrukturalistisch in ihrer historischen Bedingtheit und Genese untersucht werden müssen.

Mit anderen Worten: Eine praxeologische Berufs- und Wirtschaftspädagogik muss sich stets vergegenwärtigen, dass ihre vermittelten Inhalte in der Folge auch die Gesellschaft bzw. das marktwirtschaftliche System mitprägen und diese Struktur wiederum die Inhalte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beeinflussen. Letztlich geht es um die Einsicht, dass die Regelmäßigkeit ökonomischer Praxis und wirtschaftlichen Verhaltens gesellschaftlich immer wieder neu erzeugt wird. Ein regelhaftes ökonomisches Handeln in der Praxis ergibt sich dann, wenn die bestehenden institutionalisierten Regeln von den Akteuren als praktikabel und schlüssig eingeschätzt werden, wenn also ihre Präferenzen bzw. Habitus im Einklang mit den Regeln des Feldes stehen (vgl. Lenger et al. 2013). Entsprechend müssen auch die vermittelten Inhalte an der gelebten wirtschaftlichen Praxis und nicht an der ökonomischen Theorie ausgerichtet werden.

Entscheidend für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist die Tatsache, dass das Phänomen der Ökonomisierung gleichzeitig auf der gesellschaftlichen, der organisationalen und der individuellen Ebene stattfindet. Das Phänomen der Ökonomisierung wirkt von der Ebene der Systeme und Organisationen auf die Menschen, beeinflusst also die Ausbildung ökonomischen und sozialen Denkens. Gleichzeitig verstärken ökonomisierte Handlungsweisen aber

auch die Vermarktlichung auf der Meso- und Makroebene. Diese Ebenen sind zwar somit – wie zuvor ausgeführt – theoretisch trennbar, für eine fundierte empirische Analyse des Phänomens müssen sie meines Erachtens jedoch zwingend verknüpft und auf eine Analyse der Wechselwirkungen ausgerichtet werden. Wenn es also das Phänomen der Ökonomisierung gibt, so müssen fachdidaktische Überlegungen notwendigerweise um eine wirtschaftssoziologische Perspektive ergänzt werden. Entsprechend wichtig sind eine umfassende Auseinandersetzung und Etablierung einer Soziologie ökonomischen Denkens will man die Ökonomisierung des Sozialen und (sozio-)ökonomische Bildungsprozesse in ihrer Entstehung und Wirkung wechselseitig erklären. Denn die Ökonomisierung sämtlicher Lebensbereiche hat ihren Ursprung insbesondere in der performativen Wirkung der Wirtschaftswissenschaften bei der Etablierung und Veränderung neuer Organisationsformen und subjektiver Handlungsmuster.

4 Fazit: Berufs- und wirtschaftspädagogische Konsequenzen

In vorliegendem Beitrag habe ich argumentiert, dass eine moderne Berufs- und Wirtschaftspädagogik nur erfolgreich sein kann, wenn sie zwei zeitgenössische gesellschaftliche Entwicklungen konzeptionell in ihre Analysen integriert: Erstens die zunehmende Ökonomisierung und Vermarktlichung sämtlicher Lebensbereiche und individueller Dispositionen sowie zweitens die Performanz der Wirtschaftswissenschaften bei der Durchsetzung neuer Steuerungs- und Organisationsformen.

An diesem Punkt kommt der Einsicht in die performative Wirkung der Wirtschaftswissenschaften eine weitreichende Wirkung zu. So gilt es anzuerkennen, dass der Einfluss ökonomischen Denkens in den vergangenen Jahren aufgrund von zwei Entwicklungen zugenommen hat (vgl. auch Pühringer et al. 2017). Erstens findet in modernen Marktgesellschaften eine signifikante Ausweitung wirtschaftswissenschaftlichen Denkens statt. Optimierungskalküle, Rationalitätserwägungen, Kosten-Nutzen-Vergleiche haben eine starke Dominanz in allen gesellschaftlichen Bereichen erlangt. Zweitens hat diese Entwicklung zu einem Bedeutungsgewinn von Denkfiguren wie Markt, Nutzen oder Effizienz geführt und die Ausrichtung sozialer Felder auf ökonomische Denkmuster vorangetrieben. Diese Ökonomisierungsprozesse fungieren nun gewissermaßen als Folien bzw. Dispositive, durch die hindurch Subjekte ihre Welt wahrnehmen, ihr praktisches ökonomisches Denken im Sozialisationsprozess prägen und entsprechend in wirtschaftlichen Kontexten handeln. Mit Hilfe dieser Denkmuster wird es möglich, „Denken und Handeln nach vermeintlich wahren Maßstäben ökonomischer Denkfiguren zu beurteilen und auszurichten [...] Als allgemeiner Denkstil kann ökonomisches Denken in verschiedenen Bereichen, vom Gesundheitswesen über die Bildung bis hin zur Pietät hinein wirken und das soziale Leben bestimmen.“ (Pühringer et al. 2017, 548f.).

Damit komme ich auf die eingangs aufgeworfene Unterscheidung zwischen ökonomischen Denken und (sozio-)ökonomischer Bildung zurück. Denn keineswegs zielt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik darauf ab, im Bildungsprozess ökonomische Sachzwanglogiken und das Konzept des rationalen Kosten-Nutzen-Kalküls als Handlungsimperativ an die Schülerinnen und Schülern zu vermitteln und hierdurch als Treiber von Ökonomisierungsprozessen zu

fungieren. Genau so wenig ist die Fachdidaktik darauf ausgelegt, als unmittelbares Korrektiv dieser Entwicklungen durch ausschließliche Vermittlung moralischer Werte zu fungieren. Vielmehr – und dies gilt sowohl für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie auch für die (sozio-)ökonomische Bildung – ist das Ziel das gute Leben und der mündige Wirtschaftsbürger, sprich die Orientierung an der jeweiligen, gesamten Lebenssituation und gerade nicht die Ausrichtung auf wirtschaftliche Effizienz.

Hierzu aber bedarf es zwingend der Integration der skizzierten Sachverhalte in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Es gilt, im Schulunterricht und bei der Ausbildung künftiger Lehrkräfte an der Einsicht in den allgegenwärtigen sozialen Vergleich als genuiner Bestandteil ökonomischen Denkens in einer Bewertungsgesellschaft systematisch anzuschließen und bei Fragen der Berufsbildung, der Arbeitsverhältnisse, des Unternehmertums etc. als Ausgangspunkt heranzuziehen, kritisch zu prüfen und angemessen zu reflektieren. Nur wenn anerkannt wird, dass ökonomische Logiken in Form von Ökonomisierungsprozessen auf verschiedenen Ebenen unter Bezugnahme auf ökonomische Erklärungsmuster an Bedeutung gewonnen haben und diese Entwicklung die zugrundeliegenden ökonomischen Denkmuster der betroffenen Schülerinnen und Schülern bereits maßgeblich vor Eintritt in die Schullaufbahn beeinflusst haben, kann es gelingen die berufs- und wirtschaftspädagogische Ausbildung auf das ursprüngliche Ziel auszurichten.

An diesem Punkt ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik aber mit einem fundamentalen Problem konfrontiert. Dann folgt man der Habitus-Feld-Theorie von Pierre Bourdieu so fungiert letztlich der Habitus als Träger gesellschaftlicher Strukturen (Lenger et al. 2013). Das Habituskonzept erlaubt es, die Frage zu beantworten, wie es möglich ist, dass Menschen in der alltäglichen Handlungspraxis konsistent und kohärent handeln, auch wenn sie keiner formalen Regel folgen und nicht über vollständige Informationen verfügen. Bourdieu argumentiert, dass Menschen eben nicht in jeder Situation anders, sondern prinzipiell immer ähnlich handeln. Sie tun dies in einer bestimmten *Art und Weise*, die im Sozialisationsprozess erlernt und durch stetige Wiederholung eingeübt bzw. inkorporiert wurde. Individuen handeln eben nicht in allen spezifischen Kontexten identisch handeln, sondern der gleiche Habitus kann „je nach Stimulus und Feldstruktur ganz unterschiedliche, ja, gegensätzliche Praktiken hervorbringen“. Die grundlegend erlernten Bewertungsschemata des mit der Primärsozialisation erlernten Habitus und ökonomischen Denkens können somit nicht einfach ausgeblendet werden, sondern müssen im Gegenteil in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt werden

Die Problematik betrifft somit die Frage nach der Wandelbarkeit der habituellen Persönlichkeitsmerkmale und ökonomischen Denkmuster im individuellen Lebensverlauf (vgl. Lenger 2016, 2018). Folgt man Bourdieu in der Frage nach der Anpassungsfähigkeit des Habitus, so bleibt wenig Spielraum für freie Wahlhandlungen oder radikale Brüche mit der vorherigen Biographie. Ein einmal inkorporierter Habitus besitzt ein starkes Beharrungsvermögen, der trotz geänderter sozialer Bedingungen seine Wirkkraft im Lebensverlauf entfaltet. Dabei wirkt er aber im Hintergrund als Prägung der Persönlichkeit und lässt sich im Feld als prinzipiell offen auffassen. Er ist – übertragen auf den ökonomischen Habitus – die Identität, die den ökonomischen Entscheidungen zu Grunde liegt.

Angesichts dieser Überlegungen erscheint es auf der Basis von Bourdieus Konzeption als höchst unplausibel, dass der Habitus einer Person in einer ökonomisierten Welt durch (sozio-)ökonomische Bildung transformiert oder gar korrigiert werden kann. Soziale Akteure handeln in der Praxis im Einklang mit ihrem zugrundeliegenden Habitus und richten ihr Verhalten nicht einfach an (sozio-)ökonomischer Bildung aus. Der Habitus bildet gewissermaßen eine stabile und wenig veränderbare Basisstruktur, von der Handlungsmuster zwar partiell aber eben nicht dauerhaft abweichen können. Prinzipiell ist der Habitus somit zwar als offen bzw. leicht veränderbar anzusehen, da er nicht mit einer einzelnen Handlung oder einem Set an Handlungsweisen gleichzusetzen ist, fungiert aber über die Primärsozialisation als Prägung der Persönlichkeit im Hintergrund. Im

Anschluss an die skizzierten Überlegungen ist meines Erachtens davon auszugehen, dass ökonomisches Denken durch die Primärsozialisation (Sozialisation bzw. Habitusformierung) bzw. Sekundärsozialisation (Entkulturalation, Vergesellschaftung) maßgeblich strukturiert wird und entsprechende Grenzen für (sozio-)ökonomische Bildungsprozesse erzeugt. Es ist somit aufgrund des Hysteresis-Effekt und der Prägung durch den Primärhabitus von prinzipiellen Anpassungs- und Weiterentwicklungshürden des ökonomischen Habitus durch (sozio-)ökonomische Bildung auszugehen. Eine Weiterentwicklung wird somit nur dann stattfinden, wenn die Lerninhalte in schlüssiger Weise an das bereits bestehende implizite ökonomische Denken anschließen. Ein solcher Prozess kann aber allenfalls graduell und langfristig stattfinden. Ein kurzfristiger Lerneffekt bzw. ein fundamentaler Einstellungswandel durch (sozio-)ökonomische Bildung scheint aus einer solchen Perspektive somit höchst unwahrscheinlich. Entsprechend gilt es neue Formen zu finden, die es auch weiterhin erlauben die zu Beginn angesprochene Zielsetzung der (sozio-)ökonomischen Bildung zu realisieren.

Literatur

Ahrens, R./Böick, M./v. Lehm, M. (2015): Vermarktlichung. In: Zeithistorische Forschungen, 12, H. 3. Online: <https://zeithistorische-forschungen.de/3-2015> (06.09.2015).

Beckert, J. (1997): Grenzen des Marktes. Die sozialen Grundlagen wirtschaftlicher Effizienz. Frankfurt a.M.

Beckert, J. (2013): Capitalism as a System of Expectations: Toward a Sociological Micro-foundation of Political Economy. In: Politics & Society, 41, H 3, 323-350.

Beckert, J. (2016): Imagined Futures. Fictional Expectations and Capitalist Dynamics. Cambridge.

Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main.

Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (2000): Making the Economic Habitus. Algerian Workers Revisited. In: Ethnography, 1, 17-41.

- Braun, B. (2016a): From Performativity to Political Economy: Index Investing, ETFs, and Asset Manager Capitalism. In: *New Political Economy*, 21, H. 3, 257-273.
- Braun, B. (2016b): Speaking to the People? Money, Trust, and Central Bank Legitimacy in the Age of Quantitative Easing. In: *Review of International Political Economy*, 23, H. 6, 1064-1092.
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.
- Callon, M. (1998): *The Laws of the Markets*. Oxford.
- Callon, M. (2005): Why Virtualism Paves the Way to Political Impotence. In: *European Electronic Newsletter*, 6, H. 2, 3-20.
- Callon, M. (2007): What Does It Mean to Say Economics is Performative? In: MacKenzie, D.A./Muniesa, F./Siu, L. (Hrsg.): *Do Economists Make Markets? On the Performativity of Economics*. Princeton, 311-357.
- Chong, K./Tuckett, D. (2015): Constructing Conviction Through Action and Narrative. How Money Managers Manage Uncertainty and the Consequence for Financial Market Functioning. In: *Socio-Economic Review*, 13, H. 2, 309-330.
- Diaz-Bone, R./Krell, G. (2009): *Diskurs und Wirtschaft. Diskursanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen*. Wiesbaden.
- Dux, Günter (2000): *Historisch-genetische Theorie der Kultur*. Weilerswist.
- Epstein, G.A. (2006): *Financialization and the World Economy*. Cheltenham.
- Fischer, A./Zurstrassen, B. (2014): *Sozioökonomische Bildung*. Bonn.
- Fourcade-Gourinchas, M. (2006): Sociology of Economics. In: Beckert, J./Zafirovski, M. (Hrsg.): *International Encyclopedia of Economic Sociology*. London, 216-221.
- Froud, J. et al. (2001): »Finanzialisierung« und ihre Folgen. In: *Kurswechsel*, 8, 8-17.
- Geißler, P. (2016): *Ökonomisierung durch Kalkularisierung. Zahlenbasierte Leistungsindikatoren und ihr Einfluss auf die Autonomie der Wissenschaft*. Konstanz.
- Giacovelli, S./Langenohl, A. (2016): Temporalitäten in der wirtschaftswissenschaftlichen Modellbildung. Die Multiplikation von Zeitlichkeit in der Neoklassik. In: Maeße, J./Pahl, H./Sparsam, J. (Hrsg.): *Die Innenwelt der Ökonomie. Wissen, Macht und Performativität in der Wirtschaftswissenschaft*. Wiesbaden, 33-54.
- Goldschmidt, N. et al. (2018): Reflexive Wirtschaftsdidaktik. Ökonomische Handlungskompetenz, wirtschaftliches Sinn-Verstehen und moralische Urteile. In: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP)* 67 (1), 143-151.
- Graupe, S. (2017): *Beeinflussung und Manipulation in ökonomischen Lehrbüchern. Hintergründe und Beispiele*. Düsseldorf.
- Habermas, J. (1995): *Theorie des kommunikativen Handelns*. 8. Aufl. Frankfurt a.M.

- Heymann, H. W. (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Weinheim.
- Hillebrandt, F. (2015): Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis? In: Schäfer, F./Daniel, A./Hillebrandt, F. (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld, 15-36.
- Hirschman, D./Berman, E. P. (2014): Do Economists Make Policies? On the Political Effects of Economics. In: Socio-Economic Review, 12, H. 4, 779-811.
- Hirte, K./Pühringer, S. (2014): ÖkonomInnen und Ökonomie in der Krise?! Eine diskurs- und netzwerkanalytische Sicht. In: Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift des ISW (WISO), 15, H. 1, 159-178.
- Höhne, T. (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden.
- Holst, H. (2016): Finanzialisierung als ‚Investifizierung‘. Innovationsarbeit und Portfolio-Arbeitsorganisation. In: Zeitschrift für Soziologie, 45, H. 3, 145-161.
- Kädtler, J. (2010): Betriebliche und überbetriebliche Organisation: Finanzmärkte und Finanzialisierung. In: Böhle, F. et al. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden, 619-639.
- Keipke, Y./Lenger, A. (2018): Prinzipien ökonomischen Verstehens. In: Arndt, H. (Hrsg.): Intentionen und Kontexte Ökonomischer Bildung. Schwalbach, 25-40.
- Kessler, O. (2008): Die Internationale Politische Ökonomie des Risikos. Eine Analyse am Beispiel der Diskussion um die Reformierung der Finanzmärkte. Wiesbaden.
- Knorr Cetina, K. (2005): Karin Knorr Cetina Answers Ten Questions About Economic Sociology. In: Economic Sociology Newsletter, 6, H. 2.
- Kruse, J./Lenger, A. (2013): Zur aktuellen Bedeutung von qualitativen Forschungsmethoden in der deutschen Volkswirtschaftslehre – Eine programmatische Exploration. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14, H. 1, 105-138.
- Kuck, K./Römer, D. (2012): Metaphern und Argumentationsmuster im Mediendiskurs zur »Finanzkrise«. In: Peltzer, A./Lämmle, K./Wagenknecht, A. (Hrsg.): Krise, Cash & Kommunikation. Die Finanzkrise in den Medien. Konstanz, 71-93.
- Kühl, S. (2000): Grenzen der Vermarktlichung. Die Mythen um unternehmerisch handelnde Mitarbeiter. In: WSI-Mitteilungen 53, 818-828.
- Kutter, A. (2013): Totgesagte leben länger. Wirtschaftspolitische Paradigmen in Krisenlektionen der deutschen Finanzpresse 2006-2010. In: Maeße, J. (Hrsg.): Ökonomie, Diskurs, Regierung. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, 95-120.
- Lamont, M. (2012): Toward a Comparative Sociology of Valuation and Evaluation. In: Annual Review of Sociology, 38, H. 21, 201-221.
- Langenohl, A. (2012): Von Zukünftigkei zu Gegenwärtigkeit. Der Aufstieg der Arbitratgeorie im Diskurs der Finanzökonomik. In: Kalthoff, H./Vormbusch, U. (Hrsg.): Soziologie der Finanzmärkte. Bielefeld, 151-176.
- Langenohl, A./Wetzel, D. J. (2011): Finanzmärkte und ihre Sinnformen: Handlungskoordination und Signalkommunikation. In: Berliner Journal für Soziologie, 21, H. 4, 539-559.

- Le Grand, J./Bartlett, W.J. (1993): Quasi-Markets and Social Policy. Basingstoke.
- Lenger, A. (2015): Arbeitskraftunternehmertum und projektbasierter Kapitalismus im wissenschaftlichen Feld. In: Lessenich, S. (Hrsg.): Routinen der Krise – Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014. Online: http://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2014/article/view/36/pdf_10 (28.08.2018).
- Lenger, A. (2016): Der ökonomische Fachhabitus – professionsethische Konsequenzen für das Studium der Wirtschaftswissenschaften. In: Minnameier, G. (Hrsg.): Ethik und Beruf. Interdisziplinäre Zugänge. Bielefeld, 157-176.
- Lenger, A. (2018): Socialization in the Academic and Professional Field: Revealing the Homo Oeconomicus Academicus. In: Historical Social Research. Historische Sozialforschung 43. (Im Erscheinen).
- Lenger, A. et al. (2016): „Dann hat sich die Universität doch entschlossen mir eine Dauerstelle zu geben“. Eine Agency-Analyse zum Erleben der Strukturiertheit wissenschaftlicher Karrieren im akademischen Feld. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 29, H. 1, 67-93.
- Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden.
- Luhmann, N. (1988): Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- MacKenzie, D.A. (2006): Is Economics Performative? Option Theory and the Construction of Derivatives Markets. In: Journal of the History of Economic Thought, 28, H. 1, 29-55.
- MacKenzie, D. A./Muniesa, F./Siu, L. (2007): Do Economists Make Markets? On the Performativity of Economics. Princeton.
- Maeße, J. (2014): Eliteökonomien. Teil 1: Wissenschaft im Wandel der Gesellschaft. Wiesbaden.
- Maeße, J./Pahl, H./Sparsam, J. (2016): Die Innenwelt der Ökonomie. Wissen, Macht und Performativität in der Wirtschaftswissenschaft. Wiesbaden.
- Mau, S. (2017): Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Berlin.
- May, H. (2011): Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 12, 3-9.
- Morgan, M.S. (2012): The World in the Model. How Economists Work and Think. Cambridge.
- Morgan, M.S./Grüne-Yanoff, T. (2013): Modeling Practices in the Social and Human Sciences. An Interdisciplinary Exchange. Cambridge.
- Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Frankfurt a.M.
- Muniesa, F. (2007): Market Technologies and the Pragmatics of Prices. In: Economy and Society, 36, H. 3, 377-395.

Ötsch, W. O./Pühringer, S./Hirte, K. (2018): Netzwerke des Marktes. Ordoliberalismus als Politische Ökonomie. Wiesbaden.

Pahl, H. (2018): Genese, Konsolidierung und Transformation der neoklassischen Wissenskulturs. Zur Konturierung einer Soziologie der Wirtschaftswissenschaften. Wiesbaden.

Pahl, H./Sparsam, J. (2013): Wirtschaftswissenschaft als Oikodizee? Diskussionen im Anschluss an Joseph Vogels Gespenst des Kapitals. Wiesbaden.

Peck, J. (2012): Economic Geography. Island Life. In: Dialogues in Human Geography, 2, H. 2, 113-133.

Polanyi, K. (1997): The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. 4. Aufl. Frankfurt a.M.

Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen, Frankfurt a.M.

Pühringer, S./Bäuerle, L./Engartner, T. (2017): Was denken (zukünftige) ÖkonomInnen? Einblicke in die politische und gesellschaftliche Wirkmächtigkeit ökonomischen Denkens. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP), H. 4, 547-555.

Reay, M.J. (2012): The Flexible Unity of Economics. In: American Journal of Sociology, 118, H. 1, 45-87.

Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32, H. 4, 282-301.

Retzmann, T. (2011): Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 12, 15-21.

Rogge, J.-C. (2015): The Winner Takes It All? Die Zukunftsperspektiven des wissenschaftlichen Mittelbaus auf dem akademischen Quasi-Markt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 67, H. 4, 685-707.

Ryle, G. (2002): The Concept of Mind. Chicago.

Schimank, U./Volkman, U. (2008): Ökonomisierung der Gesellschaft. In: Maurer, A. (Hrsg.): Handbuch der Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden, 382-393.

Schimank, U./Volkman, U. (2017): Das Regime der Konkurrenz: Gesellschaftliche Ökonomisierungsdynamiken heute. Weinheim.

Selke, S. (2014): Lifelogging. Warum wir unser Leben nicht digitalen Technologien überlassen sollten. Berlin.

Sennett, R. (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. München.

Sewell, W. H. (2008): The Temporalities of Capitalism. In: Socio-Economic Review, 6, H. 3, 517-537.

Szostak, R. (2008): Classifying Heterodoxy. In: Journal of Philosophical Economics, 1, H. 2, 97-126.

Tafner, G. (2015): Der Pyrrhussieg der beruflichen Bildung. In: Stock, M./Schlögl, P./Schmid, K./Moser, D. (Hrsg.): *Kompetent – wofür? Beiträge zur Berufsbildungsforschung*. Innsbruck u.a., 54-70.

Tafner, G. (2017): Reflexive Wirtschaftspädagogik – ein neues Selbstverständnis der Disziplin. In: *bwp@ Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften*, hrsg. v. Tramm, T./Schlömer, T./Thole, C., 1-28. Online: http://www.bwpat.de/spezial14/tafner_bwpat_spezial14.pdf (27.07.2017).

Vormbusch, U. (2012): *Die Herrschaft der Zahlen. Zur Kalkulation des Sozialen in der kapitalistischen Moderne*. Frankfurt a.M./New York.

Wansleben, L. (2013): *Cultures of Expertise in Global Currency Markets*. London.

Windolf, P. (2005): Finanzmarkt-Kapitalismus. Analysen zum Wandel von Produktionsregimen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 45, Sonderheft. Wiesbaden.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format**: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Soziologie ökonomischen Denkens, (Sozio-)ökonomische Bildung; Sozialisationsprozesse, Ökonomisierung, Vermarktlichung, Subjektivierung, Performativität, Wirtschaftswissenschaften*

Zitieren dieses Beitrages

Lenger, A. (2018): Ökonomisierungsprozesse und die Soziologie ökonomischen Denkens als Grundlagen der (sozio-)ökonomischen Bildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 35, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/lenger_bwpat35.pdf (13.12.2018).

Der Autor



Dr. ALEXANDER LENGER

Zentrum für ökonomische Bildung

Kohlbettstr. 15, 57068 Siegen

lenger@zlb.uni-siegen.de

[www.wiwi.uni-](http://www.wiwi.uni-siegen.de/wiwi/wid/team/wissenschaftlichemitarbeiter/alexander_lenger)

[siegen.de/wiwi/wid/team/wissenschaftlichemitarbeiter/alexander_lenger](http://www.wiwi.uni-siegen.de/wiwi/wid/team/wissenschaftlichemitarbeiter/alexander_lenger)