

Silja Graupe

Ökonomische Bildung

**Geistige Monokultur oder Befähigung zum
eigenständigen Denken?**

Working Paper Serie der Institute für Ökonomie und für Philosophie
Nr. 01
09 2014

Ökonomie und Moral

Geistige Monokultur oder Befähigung zum eigenständigen Denken?*

Silja Graupe

Institut für Ökonomie

Cusanus Hochschule Bernkastel-Kues

September 2014

Abstract

Der vorliegende Beitrag versucht den Einfluss und die Größenordnung der akademischen Bildung in den Wirtschaftswissenschaften, vor allem der Standardlehrbücher, abzuschätzen und fragt kritisch, auf welchem Bildungsverständnis die moderne Wirtschaftswissenschaft implizit beruht. Unter anderem wird konstatiert, dass in den Lehrbüchern kein aufgeklärtes und (selbst)reflektierendes Bildungsverständnis sichtbar ist, welches die Voraussetzungen des eignen Denkens bewusst vermitteln könnte. Im Anschluss daran werden die Grundzüge einer derartigen Alternative diskutiert und die Frage aufgeworfen, was Multiperspektivität und eine kritische Reflexion der eigenen geschichtlichen Wurzeln in der Lehre bedeuten kann.

Keywords: ökonomische Bildung, ökonomische Standardlehrbücher, Bildungskritik

JEL categories: A11, A14, A20, B40, B50, B59

* Der vorliegende Beitrag basiert auf: Graupe, Silja: Ökonomische Bildung: Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen, erschienen in: Schwaetzer, Harald (Hg.) (2013): Bildung und fragendes Denken. *Coincidentia: Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte*, Beiheft 2, 139-165.

1. Einfluss und Bedeutung ökonomischer Bildung

In den letzten Jahrzehnten ist die ökonomische Bildung immer einflussreicher geworden. Für Universitäten und Fachhochschulen gilt dies gleichermaßen wie für die berufliche und schulische Bildung. Selbst Kindergärten sind mittlerweile von dieser Entwicklung erfasst worden, zumindest in den Vereinigten Staaten. Es seien hier zunächst einige Zahlen und Fakten genannt.¹ An deutschen Hochschulen studieren gegenwärtig ungefähr 360.000 Studenten wirtschaftswissenschaftliche Fächer. Das entspricht ca. siebzehn Prozent aller Studierenden. Im ersten Semester sind es gut 89.000 Studenten, die ‚etwas mit Wirtschaft‘ studieren wollen. Dabei führt seit Jahren die Betriebswirtschaftslehre unangefochten die Liste der beliebtesten Fächer an. Im Gegenzug mangelt es den Natur- und Ingenieurwissenschaften ebenso wie den Geisteswissenschaften an Nachwuchs. Doch selbst wenn sich junge Menschen für diese alternativen Disziplinen entscheiden, werden auch dort die originären Studieninhalte zunehmend durch ökonomische verdrängt. Denn im Zuge der Neuorganisation von Studiengängen, die maßgeblich durch die Bologna Reform angestoßen wurde, haben neuartige Module wie ‚Medizinmanagement‘, oder ‚Wirtschaftswissenschaften für Juristen‘ Einzug in die Studienpläne nicht-ökonomischer Disziplinen erhalten. Eine noch konsequentere Entwicklung lässt sich in den Vereinigten Staaten beobachten. Hier ist mittlerweile *jeder* College-Student verpflichtet, einführende Lehrveranstaltungen in die moderne Wirtschaftswissenschaft (*Economics*) zu belegen.² Nach Schätzungen der New York Times werden auf diese Weise Jahr für Jahr ca. 1,6 Millionen junge Menschen gleich zu Beginn ihres Studiums mit ökonomischem Fachwissen konfrontiert – ganz gleich, für welche Disziplin sie sich einschreiben und unabhängig davon, ob sie an *Economics* interessiert sind oder nicht (vgl. Nasar 995).

Die ökonomische Bildung setzt in den Vereinigten Staaten aber nicht erst auf Collegeniveau ein. Sie prägt auch den Alltag an Schulen und Kindergärten. Maßgeblich gestaltet wird dieser Prozess durch den *Council for Economic Education* (CEE), welcher durch Spenden amerikanischer Großunternehmen, Banken und (politische) Stiftungen finanziert wird. Nach eigenen Angaben schult der CEE über 55.000 Lehrer und mehr als 5 Millionen Schüler jährlich. Zudem beeinflusst er die Lehrpläne aller Jahrgangsstufen, indem er im Rahmen der sogenannten K-12 Standards in jeder Jahrgangsstufe vom Kindergarten bis zur zwölften Klasse Inhalt und Methode ökonomischer Bildung bestimmt – und zwar in allen fünfzig US-amerikanischen Bundesstaaten. Um diese Standards möglichst optimal

1 Die folgenden Zahlen wurden errechnet auf der Grundlage des Fachberichts „Studierende an Hochschulen“ (vgl. Statistisches Bundesamt 2010).

2 Den Begriff Wirtschaftswissenschaft (im Singular) verwende ich in diesem Beitrag tatsächlich als eine Übersetzung des Begriffes *Economics*. Zwar wird letzterer oft mit Volkswirtschaftslehre übersetzt, doch halte ich diese Form der Übersetzung für zu eng, da weder im Englischen noch Amerikanischen strikt zwischen der VWL und der BWL unterschieden wird.

durchzusetzen, drängt der CEE auf die Einführung eines eigenen Schulfaches ‚Wirtschaft‘. Fünfundzwanzig amerikanische Bundesstaaten haben sich diesem Druck mittlerweile gebeugt; zweiundzwanzig davon verpflichten alle Kinder und Jugendlichen, dieses Fach auch tatsächlich zu belegen. Doch damit nicht genug. Erklärtes Ziel des CEE ist es, seinen ökonomischen Bildungskanon tatsächlich flächendeckend einzuführen. Kein (Bundes)Staat, kein Distrikt, keine Elternschaft und kein Kind soll sich entziehen können:

„It is *imperative* that we close the gap, and that we provide the educators with the knowledge, tools, and teaching skills they need to help children develop these *essential* real world skills. Educator training and assessment are *imperative*. Business leaders, media representatives, educators and parents *must demand* that their children graduate from school with an understanding of basic economic and financial concepts, and key decision makers and policy makers *must listen and act*.”³

Der Einfluss des CEE beschränkt sich nicht auf die Vereinigten Staaten. Er reicht auch bis nach Deutschland. So stellt etwa der einflussreiche *Wirtschaftskundliche Bildungs-Test* (WBT) eine bloße Adaption des *Test of Economic Literacy* dar, mit dem der CEE seit den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts die Umsetzung seiner ökonomischen Wissensstandards mess- und evaluierbar macht. Vor dem Hintergrund des WBT und ähnlicher Tests werden in Deutschland nicht nur Reformen im Bereich der schulischen Bildung angemahnt, sondern auch um- und durchgesetzt. In der Folge ist es nicht verwunderlich, dass ein eigenständiges Fach ‚Wirtschaft‘ in einigen Bundesländern bereits Pflicht ist (so etwa in Bayern) und dessen Einführung in anderen Ländern von immer mehr Institutionen angemahnt wird, so etwa vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln und der Landesvereinigung der Unternehmensverbände in NRW (vgl. Döring 2012). Auch der Gemeinschaftsausschuss der Gewerblichen Wirtschaft (GGW), der die bildungspolitischen Interessen aller bedeutenden Wirtschaftsverbände vertritt und koordiniert⁴, fordert ein separates ökonomisches Fach, welches sich „präzise von anderen sozialwissenschaftlichen Domänen abgrenzen“ lasse und über klar und eindeutig bestimmte Inhalte verfügen soll (Retzman u.a. 2010). Diese Forderung geht, ähnlich wie es an den Universitäten der Fall ist, zu Lasten anderer Fächer und damit anderer Wissens- und Bildungsformen. Positiv formuliert heißt es, dass „Schüler und Lehrer [...] keine Mehrbelastung zu fürchten [hätten], da die entsprechenden Inhalte aus anderen Fächern wie Geschichte gestrichen werden könnten.“ (Döring 2012). Konkret aber bedeutet es Folgendes:

„Ginge es nach den Wirtschaftsverbänden, erhielten die Schülerinnen von Klasse 5-10 durchgängig Wirtschaftsunterricht mit schuljährlich 80 Unterrichtsstunden. Mit insgesamt 480 Unterrichtsstunden läge ‚Wirtschaft‘ dann um den Faktor 4 höher als

3 Nan J. Morrison zitiert in: Rasimas 2010, meine Hervorhebung. Morrison ist Präsident und CEO des *Councils for Economic Education*.

4 So etwa die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), der Bundesverband deutscher Banken (BdB), der Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI), der Deutsche Industrie und Handelskammertag (DIHK) und der Bundesverband mittelständischer Wirtschaft (BVMW). Weitere Mitglieder sind: der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH), der Bundesverband Großhandel, Außenhandel, Dienstleistungen (BGA), der Bundesverband der Deutschen Volksbanken und Raiffeisenbanken (BVR), der Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger (BDZV) und der Deutsche Hotel- und Gaststättenverband (DEHOGA), wobei die Liste immer noch nicht vollständig ist.

Politik und umfasste ein Drittel mehr Stunden als die Fächer Geschichte, Erdkunde und Politik zusammen“ (Hedkte/Uppenbrock 2011, 27).

2. Gegenstand und Methode gegenwärtiger ökonomischer Bildung

Was aber lernen Studenten und Schüler, wenn sie sich in Sachen ‚Wirtschaft‘ bilden wollen oder bilden sollen? Auf den ersten Blick mag diese Frage aus zwei Gründen merkwürdig klingen. Erstens scheint die Antwort offensichtlich: Was sollte ein solches Fach schon anderes lehren als etwas *über* die Wirtschaft? Und warum sollte, zweitens, auf diese Frage eine eindeutige Antwort existieren? Ist es nicht selbstverständlich, dass die Beschäftigung mit ‚Wirtschaft‘ beispielsweise im Kindergarten etwas anderes bedeutet als an Schulen? Müsste zudem nicht etwa zwischen verschiedenen Universitäten unterschieden werden? Selbstverständlich lässt sich keineswegs ein einheitliches Urteil über alle Vorlesungen und Schulstunden fällen. Dennoch aber lässt sich feststellen, dass die ökonomische Bildung seit Mitte des letzten Jahrhunderts weltweit in einem Ausmaß standardisiert worden ist, das für andere sozialwissenschaftliche Fächer nach wie vor unvorstellbar ist. Maßgeblich für diese Entwicklung war die Einführung weniger Lehrbücher, welche sich ausgehend von den Vereinigten Staaten binnen weniger Jahrzehnte rund um den Erdball verbreitet haben und mittlerweile in den meisten Ländern bestimmen, was unter ökonomischer Bildung verstanden wird. Besonders zu beachten ist dabei das Lehrbuch *Economics* des Wirtschaftsnobelpreisträgers Paul A. Samuelson, welches mittlerweile in über vierzig Sprachen übersetzt wurde und weltweit Millionenauflagen erzielt (vgl. Samuelson/Nordhaus 2005). Heutzutage orientieren sich fast alle Lehrbücher an den von Samuelson entwickelten Inhalten und Methoden. Sie unterscheiden sich allenfalls noch im Hinblick auf die verwendete Didaktik; ein alternatives Verständnis vom Kern der ökonomischen Bildung entwickeln sie hingegen nicht (vgl. Walstad u.a. 1998, 198f.). Insbesondere stellt dabei die Mikroökonomik ein Gebiet dar, „in dem der Sieg der frühen Pädagogik von Samuelson nahezu vollständig ist und in dem sich die Überzeugungen der Ökonomen am wenigsten gewandelt haben“ (Skousen 1997, 138). Diese Feststellung wiegt insofern besonders schwer, als dass heutzutage die meisten Dozenten nicht mehr über die in ihren Veranstaltungen verwendeten Lehrbücher entscheiden, sondern ihre Lehre umgekehrt an diesen Büchern ausrichten. Die Wirtschaftswissenschaft ist, um es mit einem Begriff von Thomas S. Kuhn zu sagen, zu einer wahren *Lehrbuchwissenschaft* mutiert (Kuhn 1996, 136ff.). Neuere Untersuchungen für Großbritannien und den USA etwa zeigen, dass „die Struktur wirtschaftswissenschaftlicher Abschlüsse nahezu identisch an allen untersuchten Universitäten sind“ (Wigstrom o.J., 1). Wie bereits angedeutet, ist die Entwicklung an Schulen durchaus ähnlich. Auch hier soll das Fach ‚Wirtschaft‘ allen

Schülern die gleichen standardisierten und damit allgemeingültigen Inhalte vermitteln.

Kehren wir zur Ausgangsfrage dieses Abschnittes zurück. Was vermittelt die standardisierte ökonomische Bildung tatsächlich? Auch wenn es zunächst überraschend klingen mag: Die oben formulierte Vermutung, sie würde etwas *über* die Wirtschaft lehren, erweist sich bei näherem Hinsehen als falsch. Denn erklärtermaßen soll sich die „ökonomische Bildung nicht über den Gegenstandsbereich Wirtschaft definieren [...], sondern durch die spezifisch ökonomische Perspektive“ (Retzman u.a. 2010, 34). Diese Forderung lehnt sich an das explizite Selbstverständnis der modernen Wirtschaftswissenschaft an, wie es die *Chicago School of Economics* seit Mitte des letzten Jahrhunderts prägt: „Das, was die Wirtschaftswissenschaft als Disziplin von anderen Disziplinen unterscheidet, ist nicht ihr Gegenstandsbereich (*subject matter*), sondern ihre Vorgehensweise (*approach*)“ (Becker 1990, 5).⁵ Was dies konkret bedeutet, erklärt der GGW folgendermaßen:

„zwei Referenzsysteme in Betracht: Der Gegenstandsbereich eines Faches oder *die spezifischen Blickwinkel und Methoden eines Faches*. Die ökonomische Domäne lässt sich über den Gegenstandsbereich nicht präzise von anderen sozialwissenschaftlichen Domänen abgrenzen, weil diese oft denselben Gegenstand betrachten. [...] *Der Rückgriff auf die ökonomische Perspektive [ist] die verlässlichste Methode*, um die Domänenspezifik zu wahren. Geographie und Politik mögen zwar gleiche Gegenstände in den Blick nehmen, aber mangels ökonomischer Perspektive tragen sie damit eben nicht zur ökonomischen Bildung bei“ (Retzman u.a. 2010, 16f.).

Was aber heißt es, wenn der Gegenstandsbereich Wirtschaft im Rahmen der ökonomischen Bildung gänzlich aus dem Blick gerät? Zunächst wird damit der Anspruch aufgegeben, Schüler und Studenten etwas über „die Menschheit in ihren alltäglichen Geschäften des Lebens“ zu lehren, wie es etwa Alfred Marshall, einer der einflussreichsten Ökonomen des 18. und 19. Jahrhunderts, noch als Aufgabe seiner Wissenschaft ansah (Marshall 1920). Dies wiederum bedeutet beispielsweise, keinerlei Fakten mehr über die Wirtschaft zu vermitteln. Die ökonomischen Wissensstandards, so formuliert es der CEE, „enthalten im Allgemeinen weder wichtige grundlegende Fakten über die amerikanische Wirtschaft noch über die Weltwirtschaft“ (Siegfried u.a. 2010, vi). Fakten oder Tatsachen sind definitionsgemäß Situationen, in denen sich Dinge befinden. Um sie zu erforschen und zu entdecken, bedarf es eines *problemorientierten* Ansatzes. Auf Fragen, die sich entweder aus dem alltäglichen Wirtschaftsleben der Lernenden oder aber von Menschen aus anderen Regionen und Zeiten ergeben, sind situativ gültige Antworten zu suchen. Damit wird eine konkrete Wirklichkeit zum Anfang allen wissenschaftlichen Fragens; ein Fragen, das keine endgültigen Antworten kennen kann, eben weil sich die Situationen, in denen sich die Dinge und Menschen befinden, in der Zeit wandeln. Doch exakt diesen Ausgangspunkt lehnt die ökonomische Lehrbuchwissenschaft ab. Ihr ist an keinem Wissen über die ständig wechselnden Fakten der Wirtschaft gelegen. So behauptet etwa Samuelson in seinem Standardlehrbuch, Märkte wie etwa Wochenmärkte, Wohnungsmärkte und

⁵ Alle Übersetzungen aus dem Englischen stammen von mir.

Kunstmärkte (und damit der zentrale Gegenstandsbereich der Wirtschaftswissenschaft) erschienen dem gewöhnlichen Menschenverstand lediglich als ein „Durcheinander von Verkäufern und Käufern“ (Samuelson/Nordhaus 2005, 26). Doch anstatt den Lernenden zu befähigen, dieses Durcheinander in all seiner lebendigen Vielfalt und seinen von Ort zu Ort verschiedenen, spezifischen Problemen zu durchdringen, lehrt Samuelson lediglich, *von aller konkreten Erfahrung* abzusehen und jeden Markt a priori als „Mechanismus, durch den Käufer und Verkäufer interagieren, um Preise zu bestimmen und Güter und Dienstleistungen auszutauschen“ anzusehen (ebenda). Der ökonomischen Bildung geht es somit gerade nicht mehr um die sachgerechte Lösung spezifischer Probleme, sondern um die Vermittlung einer einheitlichen Sichtweise, die jeglicher menschlicher Erkenntnis vorausgehen soll. Sie soll, wie es der Wirtschaftsnobelpreisträger Robert Lucas im Hinblick auf die ökonomische Theorie allgemein formuliert, „eine einzige Maschine zur Entdeckung von Wahrheit“ (zitiert in Mäki 2001, 492) etablieren, die sodann in den unterschiedlichsten Bereichen zur Anwendung kommen, niemals aber mehr revidiert werden soll. Diese „Maschine“ aber besteht aus abstrakten Denkschemata, die nicht dem Reich der Erfahrungen, sondern der reinen Theorie, insbesondere der Mathematik und Mechanik entstammen. „Die reine Theorie der Ökonomie“, so formuliert es Léon Walras, einer der Begründer der Neoklassik, deren Methode heute jedem ökonomischen Lehrbuch stillschweigend zugrunde liegt, „muss jeder Form angewandeter Ökonomie vorausgehen; und diese reine Theorie ist eine Wissenschaft, die den physikalisch-mathematischen in jeder Hinsicht gleicht.“ (Walras 1954, 71). Sie lehrt also, „nicht auf der Basis von Tatsachen, sondern aufgrund von Annahmen“ zu denken, wie es der britische Ökonom John Stuart Mill bereits Mitte des 19. Jahrhunderts als wesentliche Aufgabe seiner Wissenschaft formuliert hat (Mill 1844, 78).

Auf diese Weise geht einerseits jegliches Bemühen um ein konkretes Wirtschaftsverständnis verloren. Andererseits aber dehnt sich der Anwendungsbereich der ökonomischen „Denkmaschine“ nahezu beliebig aus. Denn sobald es der ökonomischen Bildung tatsächlich nicht mehr um ein adäquates und sachgerechtes Verständnis der Wirtschaft geht, kann sie sich einer gänzlich anderen Aufgabe widmen. Sie leitet junge Menschen dazu an,

„die Eigenschaft zu entwickeln, Schlussfolgerungen zu ziehen, gleich welche Fakten sachdienlich für die Unzahl der Probleme sind, mit denen sie in ihrem Leben konfrontiert werden. Indem Studenten den Argumentationsprozess von Ökonomen beobachten und ihn selbst praktizieren, erwerben sie analytische Fertigkeiten (*skills*), die sie auf neue entstehende ökonomische Probleme anwenden können, die zur Zeit, als diese Standards erstellt wurden, nicht vorhergesehen werden konnten“ (Siegfried u.a. 2010, 5).

Fürs Leben zu lernen bedeutet hier allein noch, die immer gleiche Art des Denkens auf immer neue Situationen anzuwenden, nicht aber das Denken selbst *an* diesen und *in* diesen Situationen zu entwickeln.

„Science advances our understanding of nature by showing us how to derive descriptions of many phenomena, using the same patterns of derivation over and over

again, and, in demonstrating this, it teaches us how to reduce the number of types of facts we have to accept as ultimate (or brute)" (Philip Kitcher, zitiert in Mäki 2001, 494) .

Weder steht die Welt mehr in Frage, noch darf sie ihre eigenen Fragen stellen. Sie gilt allein noch als Objekt, an dem ein immer gleicher, vorgefertigter und erklärtermaßen unrealistischer Denkprozess wieder und wieder erprobt wird.

"Indeed, it is no news to a student of economics to be pointed out the fact that much of economic theorizing is a matter of invoking the same derivational patterns [abstract schemes, instantiated in specific applications, S.G.], over and over again, irrespective of the special field of study" (Mäki 2001, 495).

Die Chicago Schule selber nennt ein solches Bildungs- und Wissenschaftsverständnis explizit *imperialistisch*: „Ich bin ökonomischer Imperialist“, sagt etwa Becker von sich selbst, „ich glaube, dass gute Techniken einen weiten Anwendungsbereich haben.“ (Becker 1993) Damit aber ist nicht weniger als alles menschliche Verhalten gemeint:

„Tatsächlich bin ich zur Überzeugung gekommen, dass die ökonomische Vorgehensweise so umfassend ist, dass sie auf *alles menschliche Verhalten* anwendbar ist, ob [...] reiche oder arme Personen, Männer oder Frauen, Erwachsene oder Kinder, geniale oder dumme Personen, Patienten oder Therapeuten, Geschäftsmänner oder Politiker, Lehrer oder Studenten“ (Becker 1990, 8).

Diese Überzeugung wird von den ökonomischen Lehrbüchern der Gegenwart uneingeschränkt geteilt. So finden sich in den unterschiedlichen Auflagen von Samuelsons *Economics* lediglich immer neue *Anwendungsbereiche* der ökonomischen Perspektive (vgl. im Folgenden Smith 2001, 3ff). In der achten Auflage sind dies etwa die Verschandelung der Städte, Entropie und die Ökologie der Natur. Die zehnte Auflage behandelt die Qualität der Zeit, Armut, Ungleichheit, Ökologie und Wachstum, Liebe und Gerechtigkeit. Die sechzehnte Auflage widmet sich dem Schutz der Natur, während spätere Auflagen sich gar Themen wie Drogenabhängigkeit und Gesundheit zuwenden. Dabei gilt stets:

„Die Beispiele und Anwendungen haben sich gewandelt, um sicherzustellen, dass es [Samuelsons Lehrbuch, SG] in den Augen der Leser stets relevant und nützlich blieb. Der Kern der Theorie ist aber stets der gleiche geblieben“ (ebenda, 6).

Nichts stellt also mehr einen eigenständigen Gegenstandsbereich ökonomischer Bildung dar, welcher seine eigenen Fragen aufwerfen und damit Menschen einladen könnte, nach spezifischen Antworten zu suchen. Vielmehr verkommt jegliche Erfahrungswelt zum bloßen Beispiel, an dem die immer gleiche ökonomische Vorgehensweise einzuüben ist.

Was aber zeichnet diese Vorgehensweise selbst aus? Wie weiter oben bereits angedeutet, handelt es sich um einen bestimmten Blickwinkel, eine bestimmte *Perspektive*. Sehr deutlich formuliert dies Gregory N. Mankiw in seinen *Principles of Economics*, welches gegenwärtig eines der einflussreichsten ökonomischen Lehrbücher ist:

„Wirtschaftswissenschaft ist ein Fach, indem ein geringes Wissen sehr weit reicht. [...] Ökonomen haben eine *einzig* *Sicht auf die Welt*, von der das meiste in ein oder zwei Semestern gelehrt werden kann. Mein Ziel ist es, diese Denkweise einem

größtmöglichen Publikum zu vermitteln und den Leser zu überzeugen, dass sie *vieles in der Welt* erhellt. Ich bin fest davon überzeugt, dass *jeder* das fundamentale Gedankengut studieren sollte, welches die Wirtschaftswissenschaft bietet.“⁶

Ökonomische Bildung schult nicht (mehr) die Vielfalt möglicher Perspektiven auf die Wirtschaft bzw. auf konkrete wirtschaftliche Situationen, sondern definiert sich über eine einzige, unveränderliche Blickweise auf alles in der Welt. Damit gibt sie den Anspruch, unterschiedliche Ansichten zu vertreten, nicht nur auf; sie erklärte solche Ansichten innerhalb der Wirtschaftswissenschaft schlicht für nicht existent. So schreibt etwa Samuelson:

„Es gibt weder eine Wirtschaftstheorie für Republikaner noch eine für Demokraten, noch eine für Arbeitnehmer oder für Arbeitgeber. Hinsichtlich der grundlegenden Preis- und Beschäftigungszusammenhänge bestehen denn auch unter den Nationalökonomern heutzutage keine nennenswerten Meinungsverschiedenheiten mehr“ (Samuelson 1995, 6).

Dies meint keineswegs, dass solche Verschiedenheiten nicht mehr existierten. Sie werden lediglich *per Definition* aus der Wirtschaftswissenschaft und damit von der ökonomischen Bildung ausgeschlossen. Wer von sich behaupten will, ökonomisch zu denken, der muss dies auf eine einzige Weise tun, welche damit zu nichts weniger als der „*Kernwahrheit der Ökonomie*“ erhoben wird.

„Häufig erscheint die Ökonomie als eine endlose Abfolge neuer Rätsel, Probleme und Dilemmata. Aber wie erfahrene Lehrer gelernt haben, existieren wenige grundlegende Begriffe, welcher der *gesamten Ökonomie zugrunde liegen*. Hat man erst einmal diese Begriffe gemeistert, geht das Lernen schneller vonstatten und lässt sich mehr genießen. Wir haben uns deshalb entschlossen, uns auf den *zentralen Kern der Ökonomie* zu konzentrieren – jene *dauerhaften Wahrheiten*, die im einundzwanzigsten Jahrhundert ebenso wichtig sein werden wie im zwanzigsten“ (Samuelson/Nordhaus 2005, xvii, meine Hervorhebung).

Kurz gesagt wird die *neoklassische Theorie*, welche noch im 20. Jahrhundert lediglich als *eine* ökonomische Schule unter vielen galt, zum „*Paradigma*“ erklärt, „was die Aufgabe widerspiegelt, ein *einziges, stimmiges Set von Standards* festzulegen, das die Lehre der Wirtschaftswissenschaft [...] anleitet“ (Siegfried u.a. 2001, vi, meine Hervorhebung).

Bei diesem Set handelt es sich im Wesentlichen allein um drei erfahrungsunabhängige, mathematisch exakt formulierbare Annahmen, mit denen alles in der Welt ‚erklärt‘ werden muss: Becker zufolge sind dies, erstens, die Annahme nutzenmaximierenden Verhaltens, zweitens die Annahme der Existenz von Märkten und drittens die Annahme von

„Präferenzen, die sich weder wesentlich in der Zeit ändern sollen, noch sich zwischen reichen und armen Leuten oder zwischen Personen verschiedener Gesellschaften und Kulturen unterscheiden sollen“ (Becker 1990, 5).

Mir geht es an dieser Stelle weniger darum, diese Annahmen genauer zu beleuchten, als um die Frage, welchen Einfluss eine solch starke Beschränkung der Sichtweise auf den Studierenden hat. Zunächst besteht die Gefahr, dass letzterer

⁶ Mankiw 2001, vii, meine Hervorhebung. Das Zitat findet sich im „Vorwort für Dozenten“. Sein Inhalt ist also offensichtlich nicht für die Studenten selbst bestimmt.

die theoretischen Annahmen über die Welt mit letzterer selbst zu verwechseln lernt, eben weil ihm nur ein einziger Blick auf diese Welt vermittelt wird. Theoretische Annahmen erscheinen ihm nicht mehr als spezifische Werkzeuge des Denkens, mit denen sich Wirklichkeit erschließen und bearbeiten lässt, sondern als *objektive Spiegelungen* dieser Wirklichkeit. Dies gilt vor allem, wenn in der ökonomischen Lehre die Grenze zwischen den theoretischen Begrifflichkeiten und den realen, alltäglichen Geschäften des Lebens bis zur Unkenntlichkeit verwischt wird. So stellt etwa Mankiw seinem Lehrbuch „zehn Prinzipien der Ökonomie“ voran, ohne den Leser explizit darüber aufzuklären, dass deren Allgemeingültigkeit und Brutalität im oben erwähnten Sinne allein einer bestimmten vorgängigen Erkenntnisweise geschuldet sind (Mankiw 2001, 3ff.). So lautet etwa sein viertes Prinzip, dass „Menschen auf Anreize reagieren“, nicht aber, dass die mathematischen Theoreme der modernen Wirtschaftswissenschaft von jedem ökonomisch Gebildeten verlangen, alle Menschen ausnahmslos so zu betrachten, *als ob* sie sich auf diese Weise verhielten (ebenda, 7). Oberflächlich wird so der Anschein erweckt, ökonomische Bildung vermittele eben doch ein Faktenwissen, wobei in Wahrheit allein eine bestimmte abstrakte Sichtweise auf die Welt eingeübt wird. Ein solches Vorgehen findet sich keineswegs nur bei Mankiw. Es liegt auch den genannten US-amerikanischen K-12 Standards zugrunde. So lautet auch dort der vierte Standard: „Schüler sollen lernen, dass Menschen normalerweise auf positive und negative Anreize reagieren“ (Siegfried u.a. 2010, 10). Auf den Wissensstand der achten Klasse herunter gebrochen, heißt dies beispielsweise, dass Schüler Folgendes lernen sollen:

„1.) Reaktionen auf Anreize sind gewöhnlich vorhersehbar, weil Menschen normalerweise ihr Eigeninteresse verfolgen oder von diesem in widerspruchsfreier Art und Weise abweichen. 2.) Eine Veränderung der Anreize führt normalerweise dazu, dass Menschen ihr Verhalten in vorhersehbarer Art und Weise verändern. 3.) Anreize können monetär oder nicht-monetär sein“ (ebenda, 12).

Auf keinerlei Weise wird hier verhindert, dass junge Menschen diese Standards als mit absolutem Wahrheitsanspruch gültige Beschreibungen der Wirklichkeit auffassen lernen. In der Kürze dieses Beitrags kann ich nicht näher auf die Frage eingehen, ob ein solches Missverständnis intendiert ist oder nicht. Doch sei an dieser Stelle zumindest darauf verwiesen, dass sich zumindest der Wirtschaftsnobelpreisträger Friedrich A. Hayek, der viele Vertreter der Chicago-Schule beeinflusst hat, der Macht und dem Einfluss abstrakter Ideen auf das Wirklichkeitsverständnis durchaus bewusst ist:

„Die Macht abstrakter Ideen beruht in hohem Maße auf eben der Tatsache, daß sie nicht bewußt als Theorien aufgefaßt, sondern von den meisten Menschen als unmittelbar einleuchtende Wahrheiten angesehen werden, die als stillschweigend angenommene Voraussetzungen fungieren“ (Hayek 1980, 100).

Die ökonomische Bildung beeinflusst aber nicht nur das Weltbild junger Menschen. Zugleich prägt sie auch deren Selbstverständnis. Denn ihre wissenschaftliche Perspektive schiebt sich gleichsam zwischen Welt und Mensch, ohne letzterem dabei rein äußerlich zu bleiben. Sie fungiert, um es mit einem Begriff von Michael Polanyi zu sagen, als *geistiges Werkzeug*. Existiert zu diesem Werkzeug keine

Alternative, so droht der Umgang mit ihm zur Selbstverständlichkeit zu werden. Er wird zur *zweiten Natur* des Menschen: „Wenn wir ein bestimmtes Set von Grundannahmen akzeptieren und als Deutungsmuster verwenden, dann haften wir gleichsam in ihnen wie in unserem Körper“ (Polanyi 1974, 60). Auf die Wirtschaftswissenschaft übertragen, bedeutet dies, dass sie dem Menschen nicht nur ein einziges Mittel zur Erkenntnis der Welt anbietet, sondern damit auch unmittelbar Einfluss auf dessen Persönlichkeit nimmt. Ziel der Bildung ist, so formuliert es der CEE explizit, dass jungen Menschen die

„entscheidende Form logischen Denkens und die Fähigkeit zur Meinungs- und Willensbildung lernen, die ihnen das *gesamte Leben* in all ihren *verschiedenen Rollen* nutzen werden, welche sie als verantwortliche und leistungsfähige Teilnehmer im amerikanischen *Wirtschaftssystem* spielen werden“ (Siegfried u.a. 2010, ix, meine Hervorhebung).

„Die Schülerinnen und Schüler werden“, so schreibt der Gemeinschaftsausschuss der Gewerblichen Wirtschaft,

„mit einem überschaubaren Bündel an Kompetenzen ausgestattet, das sie die ökonomischen Anforderungen in unüberschaubar vielen ökonomisch geprägten Lebenssituationen mündig, tüchtig und verantwortlich bewältigen lässt“ (Retzman u.a. 2010, 14).

Nach der am meisten zitierten Definition von Franz Weinert sind Kompetenzen,

„die bei den Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (zitiert in Krautz 2007, 127).

Werden solche Kompetenzen zum Ziel von ökonomischer Bildung, so geht es darum, den Menschen zu beeinflussen, *to influence minds*, wie es Samuelson explizit formuliert (zitiert in Gottesman u.a. 2005, 98). Ökonomen, so schreibt die New York Times,

„ergreifen immer mehr die Chance, den Geist (mind) der nächsten Generation politischer Führer, Geschäftsführer, Meinungsführer und anderer Mitglieder der [...] Elite in Form zu pressen (to mold)“ (Nasar 1995).

Hierbei geht es, wie die Definition des Kompetenzbegriffes deutlich macht, nicht nur um eine bestimmte Art zu denken. Es werden zugleich auch bestimmte *Haltungen* antrainiert, welche etwa Mankiw im Fall der ökonomischen Bildung ausdrücklich als *leidenschaftslos (dispassionate)* charakterisiert (vgl. Mankiw 2001, 21). Junge Menschen lernen, die Welt durch die geistige Brille realitätsferner Annahmen zu betrachten und *zugleich* „auf die Sozialwelt mit demselben kühlen Gleichmut [zu schauen], mit dem der Naturwissenschaftler die Ereignisse in seinem Laboratorium verfolgt.“ (Alfred Schütz, zitiert in Brodbeck 2009, 102)⁷

Es geht der modernen ökonomischen Bildung also um den *ganzen Menschen* mit all seinem Denken, Wollen und Fühlen. Es ist so, dass „der Begriff ‚Kompetenzen‘ Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen umfasst“(OECD 2005).

⁷ Den hier formulierten Gedanken habe ich genauer entwickelt in Graupe 2012.

„Kompetenz bezieht sich mit einem ganzheitlichen Anspruch auf die ganze Person.“ (Thomas Henschel zitiert in Krautz 2007, 127). Doch diese ‚Ganzheitlichkeit‘ blendet wesentliche Fähigkeiten des Menschen schlicht aus oder unterdrückt diese gar. Allen voran ist dies Fähigkeit zur Selbstreflexion. Denn Kompetenzen gelten, wie es der GGW explizit schreibt,

„an ihren Träger *gebunden*, nicht an die spezifische Situation, in der sie gebraucht werden. Seine Kompetenzen *nimmt* das Individuum deshalb auch *mit*, wenn die Situation wechselt“ (Retzman u.a. 2010, 15).

Kompetenzen werden dergestalt antrainiert, dass Schüler und Studenten sich mit ihnen unabhängig von ihrer konkreten (Lebens)Situation auf immer die gleiche Weise identifizieren lernen. Bildung sucht dem Menschen unveränderliche Eigenschaften einzuschreiben, die ihm lediglich erlauben, auf die Welt in all ihrer Mannigfaltigkeit stets nur auf ein und dieselbe Weise innerlich zu *reagieren*. Es steht also nicht der Gehorsam gegenüber äußeren Zwängen im Vordergrund, sondern die innere Anpassung an bestimmte Sichtweisen und Haltungen *vor* aller Erfahrung. Eine solche Anpassung stellt dabei weder die Leistung eines konkreten Individuums dar, noch entspricht sie den Erfordernissen einer konkreten Umwelt. Sie wird vielmehr als *universale Schlüsselkompetenz* verstanden, welche die OECD folgendermaßen definiert:

„Die oben genannten Anforderungen [stetiger Wandel, Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft, wechselseitige Abhängigkeiten im Zuge der Globalisierung, SG] stellen die Menschen je nach Ort und Situation vor verschiedenartige Herausforderungen. [...] [Es] handelt es sich jedoch bei den Schlüsselkompetenzen um solche von besonderem Wert, die in *mehreren Lebensbereichen* hilfreich sind und über die *alle verfügen* sollen. So sind Schlüsselkompetenzen nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im privaten und politischen Leben usw. erforderlich. Solche übergreifenden (transversalen) Kompetenzen werden als Schlüsselkompetenzen definiert“ (OECD 2005, 9).

Bildung kann als Ort verstanden werden, an dem Menschen immer wieder neu Wirklichkeit bilden und sich zugleich selbst an Wirklichkeit bilden.

„Bildung vollzieht sich als soziales und verantwortetes Geschehen; die Fähigkeit verbindlichen „Spielens“ – auf allen Ebenen des Menschseins als Selbstbildungsfähigkeit in möglicher, Sorgfalt walten lassender und demütiger Beziehung zu Mitmensch, Mitwelt, Mitgeist – ist genuiner Ausdruck der kreativen, gewissensbildenden Bildnatur des Menschen“ (Schwaetzer 2012, 11).

Doch schafft die ökonomische Bildung gegenwärtig keinen solchen Spiel-Raum freier Gestaltung mehr. Dies teilt sie dem Lernenden selbst allerdings nicht mit. So ist in den ökonomischen Lehrbüchern weder von motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften noch von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten explizit die Rede. Sie suchen diese lediglich im Zuge der ökonomischen Perspektive *unbewusst* anzutrainieren. Wie bereits angedeutet, geht es darum, eine bestimmte wissenschaftliche Haltung im Sinne eines Paradigmas zu prägen (vgl. erneut etwa Siegfried u.a. 2010, vi). Paradigmen aber, darauf hat Thomas S. Kuhn hingewiesen, liegen gerade „all jenen Regeln voraus, die von ihnen eindeutig abstrahiert werden können. Gerade deswegen ist ihre Wirkung verbindlicher und vollständiger“ (Kuhn 1996, 46). Paradigmen werden im Bildungsprozess weder explizit erklärt noch

interpretiert. Sie liegen umgekehrt allen Erklärungen und Interpretationen stillschweigend voraus. Sie formen gewissermaßen einen Sockel unausgesprochener Annahmen, von dem aus alle Schüler und Studenten einheitlich ihren Blick auf die Welt richten lernen, ohne jemals *über* ihn nachzudenken. Eine Organisation wie der CEE ist sich dieser Wirkungsweise durchaus bewusst:

„Fast alle ökonomischen Prinzipien *gründen* auf Annahmen. Würde man alle diese Annahmen stets nennen, so *schmäler*te dies die *Wirksamkeit* der Standards. Man überließe dem Leser die *Verantwortung*, die Grundsätze [die Voraussetzungen, SG] von den Annahmen zu *unterscheiden*“ (Siegfried u.a. 2010, vi).

Hier ist ein Mehrfaches gesagt: Erstens geht die moderne ökonomische Standardlehre offensichtlich davon aus, dass die kritische Reflexion von Annahmen und Voraussetzungen die Wirksamkeit von Bildung tatsächlich behindert. Sie will, dass aus Gründen der Effizienz ein aufgeklärtes und (selbst)reflektierendes Bildungsverständnis einem bloßen Training weicht, welches den Voraussetzungsboden des eignen Denkens nicht mehr bewusst vermittelt. Zweitens weiß sie sehr wohl zwischen (teilweise) explizierbaren Annahmen und ihren zugrundeliegenden, meist unbewussten Voraussetzungen zu unterscheiden. Doch überträgt sie, drittens, diese so wesentliche Unterscheidung nicht in den Verantwortungsbereich des Lernenden. Letzterer soll weder verstehen, dass Voraussetzungen ‚unterhalb‘ der Oberfläche des explizit Gelernten existieren, noch, dass er sich für oder gegen diese Voraussetzungen frei entscheiden kann und deswegen eben auch verantwortungsvoll entscheiden *muss*. In der Tiefe des Voraussetzungsbodens des eigenen Denkens und Handelns zielt die ökonomische Standardlehre also gerade nicht auf Vernunft, Einsicht und Kritikfähigkeit, sondern, wie es Hans Domizlaff, Begründer der Markentechnik formuliert, auf bloße „Richtungsänderungen durch gedanklichen Nahrungswechsel im Sinne einer Dressur“ (Domizlaff 1982, 198).

3. Neue Orte ökonomischer Bildung

Ich breche an dieser Stelle meine Überlegungen zum Bildungsverständnis der modernen ökonomischen Lehrbuchwissenschaft ab, um mich der Frage nach ihren Alternativen zuzuwenden. Ich beginne meine Überlegungen mit einem Gedankengang Paul Feyerabends. Der österreichische Philosoph und Wissenschaftstheoretiker geht zunächst auch davon aus, dass unsere Weltsicht meist von einem gegebenen Voraussetzungsboden aus erfolgt, welcher weder der Reflexion noch der Gestaltung unmittelbar zugänglich ist. Doch anstatt wie die ökonomische Lehrbuchwissenschaft auf dieser Einsicht zu beharren, sucht Feyerabend nach Wegen, eine solche Reflexion und Gestaltung trotz aller Schwierigkeiten zu ermöglichen:

„How can we analyse the terms in which we habitually express our most simple and straightforward observations, and reveal their presuppositions? How can we discover the kind of world we presuppose when proceeding as we do? The answer is clear; we cannot discover it from the *inside*. We need an *external* standard of criticism, we need a set of alternative assumptions“ (Feyerabend 2010, 15. Hervorhebung im Original).

Kurz gesagt, lautet Feyerabends Empfehlung, eben jene Multiperspektivität wieder in die Wissenschaft einzuführen, welche die ökonomische Standardlehre seit mindestens 60 Jahren nicht einfach nur vergessen, sondern systematisch verdrängt hat.

„Würde man die Ansichten von Minderheiten über ökonomische Prozesse und Begriffe [in die Standards, SG] aufnehmen“, so postuliert der CEE, „so würde das Lehrer und Studenten *verwirren* und *frustrieren*. Letztere würden mit der Verantwortung alleingelassen, die Voraussetzungen und Alternativen einzusortieren, *ohne hierfür über ein hinlängliches Fundament zu verfügen*“ (Siegfried u.a. 2010, vi).

Hier wird deutlich: Ökonomische Bildung soll dem Mainstream nach nicht dafür zuständig sein, letzteres Fundament überhaupt erst zu *schaffen*. Sie will sich gar nicht erst als Ort verstehen, in dem sich unterschiedliche Perspektiven auf die Wirtschaft einnehmen lassen.

Demgegenüber stellt die Befähigung zur Multiperspektivität in der gegenwärtigen Debatte um Reformen der ökonomischen Bildung ebenso wie bei Feyerabend eine Kernforderung dar.

„Wir fordern ein kritisches Miteinander unterschiedlicher Theorien. Die Volkswirtschaftslehre ist eine Sozialwissenschaft und muss – wie andere Sozialwissenschaften auch – vielfältige theoretische Ansätze beherbergen“,

heißt es etwa in einem offenen Brief des Netzwerks Plurale Ökonomik, den vierundsechzig Professoren aus Deutschland erstunterzeichnet haben.⁸

„Die Freiheit des Denkens hängt auch davon ab, dass man zwischen unterschiedlichen Denkweisen wählen kann. Werden einem aber die Alternativen vorenthalten, weiß man nicht einmal, dass man frei wählen könnte, wenn man die unterschiedlichen Denkkonzepte kennen würde“ (Hedtke 2011, 6).

Hier wird deutlich, dass die Domänenspezifität der ökonomischen Bildung gerade nicht über eine einzige ökonomische Erkenntnisperspektive bestimmt werden muss, wie es die moderne ökonomische Lehrbuchwissenschaft seit Jahrzehnten festzuschreiben sucht. Doch welche Art der Wahlfreiheit kann oder soll an ihre Stelle treten? Meines Erachtens ist an dieser Stelle entscheidend, den Begriff der ‚Wahl‘ nicht vorschnell im Sinne der ökonomischen Standarddefinition aufzufassen. Diese lautet, dass jedes Individuum stets auf der Grundlage gegebener Präferenzen zwischen ebenfalls gegebenen Dingen (d.h. in einem feststehenden Güterraum) zu entscheiden hat. Eine solche Handlung vermag weder das Individuum noch die Welt, die es umgibt, zu verändern. Damit wird dem Menschen die Freiheit abgesprochen, die inneren und äußeren Regeln selbst zu bestimmen, nach denen er seine Wahl trifft. Auf diese Weise aber verfehlte die Ökonomie von vornherein den Kern wirklicher Denkfreiheit. Besteht letztere doch nicht darin, sich

⁸ Vgl. www.plurale-oekonomik.de (letzter Zugriff am 21.11.2012).

allein zwischen gleichsam verschiedenen, bereits vorgeschliffenen geistigen Brillen zu entscheiden. Frei im Denken zu sein, meint eher, den geistigen Wahrnehmungsraum *zwischen* Selbst und Welt derart aktiv zu gestalten, dass beide Seiten sich wechselseitig zu ändern beginnen: Die Transformation der eigenen Wahrnehmung mitsamt den dazugehörigen Haltungen und Einstellungen ermöglicht es, Wirklichkeitsvollzüge neu zu entdecken, zu gestalten und zu verändern (vgl. Elberfeld 2006). In diesem freien Prozess des Denkens existieren weder wir selbst noch die Welt als bloß vorgegebene Größen. Vielmehr gestalten wir die Welt, indem wir uns selbst schöpferisch bilden.

Multiperspektivität meint also nicht, Schülern und Studenten die geistige Brille der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft einfach abzunehmen, um sie durch eine andere zu ersetzen. Eher sieht sich Bildung vor die Aufgabe gestellt, Menschen zu befähigen, ihre eigene geistige Brille bewusst und kontinuierlich zu schleifen, sich also „in möglicher, Sorgfalt waltend lassender und demütiger Beziehung zu Mitmensch, Mitwelt und Mitgeist“ selbst zu bilden. (Schwaetzer 2012, 11). Damit ist zugleich gesagt, dass Bildung auch zur Freiheit ermuntern sollte, sich motivationale, volitionale und soziale Einstellungen nicht einfach hinterrücks aufdrücken zu lassen, sondern zu lernen, diese Einstellungen entweder bewusst anzunehmen oder aber zurückzuweisen. Damit wird an dieser Stelle der Sinn der am Anfang dieses Beitrages aufgestellten These deutlich. Meint (ökonomische) Bildung hier doch tatsächlich eine *Gestaltungsfähigkeit künstlerischer Art*. Ihre Aufgabe ist es, sich als *Werkstatt des Denkens* (Richard Sennett) zu konstituieren, in der sich Selbst und Welt immer wieder neu realisieren und hervorbringen können.

Wie aber muss eine solche Werkstatt im Vergleich zur gegenwärtigen ökonomischen Bildung beschaffen sein? Mir geht es hier nicht um vorschnelle Antworten. Eher ist mir gegen Ende dieses Beitrags in einer gewissen Grundlegungsabsicht daran gelegen, den Charakter der ökonomischen Bildung als eines geistigen (Frei)Raumes zu betonen. Wenn die moderne Wirtschaftswissenschaft davon spricht, nur eine einzige Sicht auf die Welt vermitteln zu wollen, so gesteht sie wenigstens implizit zu, dass jedes wirtschaftswissenschaftliche Denken stets perspektivisch erfolgt. Perspektivität aber setzt ihrerseits das Vorhandensein eines Raumes voraus. Im Alltag ist uns diese Voraussetzung unmittelbar einsichtig: Bewegen wir uns etwa in einer Landschaft, so stellt sich die Welt um uns herum von einer Bergspitze aus anders dar, als dies von einer Position tief im Tal der Fall ist. Phänomene, die von der einen Position mühelos wahrgenommen werden können, bleiben von der anderen aus gesehen systematisch verdeckt. Jede Position im Raum kann also nur eine eingeschränkte Über- oder Einsicht vermitteln. Folglich setzt ein wirklich umfassendes Wissen zumindest ein zweifaches Können voraus. Erstens müssen wir fähig sein, von jedem Standpunkt aus die Perspektiven, welche sich von anderen Positionen aus bieten, nicht nur anzuerkennen, sondern auch gedanklich in ein Verhältnis zu unserer eigenen zu setzen. Zweitens müssen wir lernen, uns selbst tatsächlich in der Landschaft zu bewegen, also immer wieder aktiv den Ort zu

wechseln, um so die anderen Perspektiven selbst einzunehmen und zu überprüfen, zumindest probierhalber.

An diesen metaphorischen Überlegungen wird deutlich, dass die Forderung kaum ausreicht, Wirtschaft lediglich aus verschiedenen Perspektiven beschreiben zu lehren. Vielmehr wäre zu überlegen, wie ökonomische Bildung dazu befähigen kann, sich diese Perspektiven im Denken tätig und bewusst zu erarbeiten. Hierfür aber muss sie den Raum ökonomischen Denkens selbst zu ihrem Inhalt erheben. Anstatt sich auf einen einzigen Standpunkt oder aber auf mehrere, scheinbar unverbundene solcher Punkte zu konzentrieren, sollte der Bildungsprozess zur *perspektivischen Geschmeidigkeit*, zum bewussten und tätigen *Vollzug* des Denkens selbst befähigen. Dies meint nicht, einfach nur staunend zur Kenntnis zu nehmen, dass sich die Welt aus für die neoklassische Theorie ungewohnten Perspektiven auf andere Weise darstellt. Es geht vielmehr um eine echte Aufklärung der meist unbewussten Denkgewohnheiten dieser Theorie, also darum, ihren eigenen Voraussetzungsboden schrittweise zu erkunden – auch und vor allem auf „Umwegen des Denkens“ über andere Disziplinen und Theorieströmungen.⁹ Dabei sind die impliziten Regeln des Denkens, wie sie die ökonomischen Standardlehre bislang lediglich vorschreibt, nicht einfach durch andere, ebenso implizite Regeln zu ersetzen, sondern Schüler und Studenten dazu zu ermuntern, jegliche Denkvorschriften *aktiv* nachzuvollziehen und darüber hinaus zu lernen, andere Denkrichtungen bewusst einzuschlagen. Es geht, mit anderen Worten, darum, eine *fragende Haltung* zu entwickeln, welche sich auch und gerade auf den Voraussetzungsboden des eigenen Denkens erstreckt und damit in dessen Tiefe immer wieder neu einen Möglichkeitsraum nicht nur für alternative Antworten, sondern gerade auch für immer neue Fragen öffnet.

Um diese Aufgabe meistern zu können, wird sich die ökonomische Bildung meines Erachtens in einem ersten Schritt (wieder) einer bewusst gepflegten Geistesgeschichte zuwenden müssen. John Maynard Keynes schrieb einst:

„Die Ideen der Nationalökonomien und politischen Philosophen, gleich ob sie nun wahr oder falsch sein mögen, sind von weit größerem Einfluss, als man gemeinhin annimmt. In Wirklichkeit wird die Welt von nichts anderem regiert. Praktiker, die sich frei jeglichen intellektuellen Einflusses wähnen, sind gewöhnlich die Sklaven eines verstorbenen Nationalökonomien. Verrückte Politiker, die Stimmen in der Luft hören, beziehen ihren Wahnsinn meist von irgendeinem akademischen Tintenkleckser früherer Jahre“ (Keynes 1997, 36).

Das Problem ist hier nicht die Tatsache, dass wir in unserem Denken meist anderen Menschen folgen. Eher liegt es darin begründet, dass die ökonomische Lehrbuchwissenschaft genau diese Tatsache vollständig verschweigt. Sie erzählt nicht von den vielen Pfaden und Wegen, entlang welcher die Ökonomen und Philosophen den Raum des ökonomischen Denkens in der Vergangenheit schrittweise erkundeten, ja in gewisser Weise überhaupt erst aufspannten. Sie verschweigt, wie im 19. Jahrhundert die neoklassische Denkweise zunächst als sehr kleiner Pfad angelegt und erst im 20. Jahrhundert dann zu jenem Strom ausgebaut

⁹ Den Begriff „Umwege des Denkens“ übernehme ich von Francois Jullien 2002.

wurde, der heutzutage alles ökonomische Denken mitzureißen droht. Sie weigert sich, davon zu berichten, welche wichtigen alternativen Wege des Denkens zu diesem Strom einst aktiv erkundet und beschritten wurden. Ja, sie klärt noch nicht einmal über jene Denkverbote auf, welche Ökonomen in der Vergangenheit vor diesen Alternativen errichteten, um sie als wissenschaftlich irrelevant und damit als ungangbar zu deklassieren. Kurz: Die moderne Wirtschaftswissenschaft verschleiert, wie es für andere reine Lehrbuchwissenschaft ebenfalls der Fall ist (vgl. Kuhn 1996, 137ff.), ihre eigene Herkunft und bewegte Geschichte vollständig

Auf diese Weise macht die ökonomische Lehrbuchwissenschaft auf zweifache Weise unfrei. Sie verwehrt erstens die Einsicht, dass wir uns selbst zwischen verschiedenen Standpunkten entscheiden können, von denen aus sich wirtschaftliche Realitäten auf je unterschiedliche Weise erfassen lassen. Zweitens verschweigt sie, wie wir im Denken überhaupt zu diesen Standpunkten gelangen können, weil sie alle in der Vergangenheit bereits angelegten Denkalternativen verbirgt. Eine bewusst gepflegte Geistesgeschichte hingegen meint, auf jene Kreuzungspunkte des Denkens zu verweisen, an denen Ökonomen einst um die richtige, legitime oder auch nur angemessene Art und Weise ökonomischen Denkens gerungen haben. Dabei geht es gerade nicht darum, diese Plätze als in Vergangenheit bestimmt und entschieden zu betrachten, sondern zu lehren, wie sich diese bewusst und immer wieder neu aufsuchen lassen, um in der Gegenwart die Regeln des eigenen ökonomischen Denkens schöpferisch zu bestimmen.

Literaturverzeichnis

Becker, Gary S. (1990): *The Economic Approach to Human Behavior*, Chicago.

Becker, Gary S. (1993): Economic Imperialism, *Religion & Liberty* 3/2. (<http://www.acton.org/de/pub/religion-liberty/volume-3-number-2/economic-imperialism>, letzter Zugriff am 27.10.2012).

Brodbeck, Karl-Heinz (2009): *Herrschaft des Geldes. Geschichte und Systematik*, Darmstadt.

Domizlaff, Hans (1982): *Die Gewinnung des öffentlichen Vertrauens. Ein Lehrbuch der Markentechnik*, München.

Döring, Tobias (2012): Wirtschaft als Schulfach, *Kölner Stadtanzeiger* 16.03.2012. (<http://www.ksta.de/wirtschaft/bildung-wirtschaft-als-schulfach,15187248,12744590.html>; letzter Zugriff am 21.11.2012).

Elberfeld, Rolf (2006): Phänomenologie des Lebens als Selbst-Transformation. In: Sepp, Hans R. / Yamaguchi, Ichiro (Hg.): *Leben als Phänomen*, Würzburg, 276-84.

Feyerabend, Paul (2010): *Against Method*, New York.

Gottesman, Aron / Ramrattan, Lall / Szenberg, Michael (2005): Samuelson's Economics: The Continuing Legacy. *The Quarterly Journal of Austrian Economics* 8(2), 95-105.

Graupe, Silja (2012): The Power of Ideas. The Teachings of Economics and Its Image of Man. *Journal of Social Science Education* 11(2), 60-83.

Hayek, Friedrich A. (1980): *Recht, Gesetzgebung und Freiheit*, Band 1, Landsberg am Lech.

- Hedtke, Reinhold / Uppenbrock, Carolin (2011): *Atomisierung der Studentafeln? Schulfächer und ihre Bezugsdisziplinen in der Sekundarstufe I*, Bielefeld.
- Hedtke, Reinhold (2008): *Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung*, Schwalbach/Ts.
- Jullien, Francois (2002): *Der Umweg über China. Ein Ortswechsel des Denkens*, Berlin.
- Keynes, John Maynard (1997): *The General Theory of Employment, Interest, and Money*, New York.
- Krautz, Jochen (2007): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*, Kreuzlingen / München.
- Kuhn, Thomas S. (1996): *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago.
- Mäki, Uskali (2001): Explanatory Unification: Double and Doubtful. *Philosophy of the Social Sciences*, Nummer 31, 488-506.
- Mankiw, N. Gregory (2001): *Principles of Economics*, 2. Auflage, Fort Worth.
- Marshall, Alfred (1920): *Principles of Economics*, London.
- Mill, John Stuart (1844): *Essays on some Unsettled Questions of Political Economy*, London.
- Nasar, Sylvia (1995): A Hard Act to Follow? *The New York Times*, 14. März 1995 (www.nytimes.com/1995/03/14/business/a-hard-act-to-follow-here-goes.html?src=pm; letzter Zugriff am 04.07.2011).
- OECD (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*, (www.oecd.org/pisa/35693281.pdf; letzter Zugriff am 21.11.2012).
- Polanyi, Michael (1974): *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, Chicago.
- Rasimas, Leslie (2012): *The State of Economic and Personal Finance Education on our Nation's Schools*. Pressemitteilung des Councils for Economic Education vom 12.03.2012. (www.councilforeconed.org/2012/03/12/the-state-of-economic-and-personal-finance-education-on-our-nations-schools/; letzter Zugriff am 21.11.2012)
- Retzman, Thomas / Seeber, Günther / Remmele, Bernd / Jongebloed, Hans-Carl (2010): *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen* (Studie im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft), Essen.
- Samuelson, Paul (1995): *Volkswirtschaftslehre*. 2. Auflage, Köln.
- Samuelson, Paul / Nordhaus, William D. (2005): *Economics*. 18. Auflage, Boston u.a.
- Schwaetzer, Harald (2010): Bildung. Thesen zu den 3. Kueser Gesprächen. In: Schwaetzer, Harald / Vollet, Matthias (Hg.): *Werte-Bildung in Europa. Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte*. Beiheft 1, Münster, 11-12.
- Siegfried, John / Alan Krueger, Alan / Collins, Susan / Frank, Robert / MacDonald, Richard / McGoldrick, KimMarie / Taylor, John / Vredevelde, George (2010): *Voluntary National Content Standards in Economics* (Studie im Auftrag des Council for Economic Education) 2nd edition, New York.
- Skousen, Mark (1997): The Perseverance of Paul Samuelson's Economics. *Journal of Economic Perspectives*. 11(2), 137-152.
- Smith, Leanne M. (2001): Samuelson's Economics Through Fifty Years (Massey University Diskussion Paper Nr. 9/2001), Palmerston North.
- Statistisches Bundesamt (2010): *Fachbericht Studierende an Hochschulen*, FS 11 R. 4.1, Wiesbaden.
- Walras, Léon (1954): *Elements of Pure Economics*, London & New York.
- Walstad, William B. / Watts, Michael / Bosshardt, William (1998): The Principles of Economics Textbook. History, Content, and Use. In: Walstad, William B. /Saunders, Phillip (Hg.): *Teaching Undergraduate Economics*. A Handbook for Instructors, Boston.

Wigstrom, Christian Westerlin (o.J.): *A Survey of Undergraduate Economics Programmes in the UK* (http://ineteconomics.org/sites/inet.civactions.net/files/existing_undergrad_econ_curriculum_UK.pdf) (letzter Zugriff am 22. 11. 2012).