pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Graupe, Silja

Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen

Bielefeld : transcript 2026, 350 S. - (Neue Ökonomie; 11)

Quellenangabe/ Reference:
Graupe, Silja: Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen. Bielefeld : transcript 2026, 350 S. - (Neue Ökonomie; 11) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363616 - DOI: 10.25656/01:36361; 10.14361/9783839477120

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363616
https://doi.org/10.25656/01:36361

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Silja Graupe



BILDUNG JENSEITS DER ÖKONOMISIERUNG

Impulse für ein transformatives Lernen

[transcript] Neue Ökonomie

Silja Graupe
Bildung jenseits der Ökonomisierung

Editorial

Im Vordergrund unserer Wirtschaftsweise stehen nicht die Befriedigung der Bedürfnisse und die Sorge für unsere Um- und Mitwelt, sondern Wachstum und Profit. Folgen davon sind eine beständige Reproduktion sozialer Ungleichheiten an den Achsen von class, *race* und gender, die Vereinzelung der Individuen sowie die Zerstörung der Natur.
Die Reihe **Neue Ökonomie** liefert Erklärungen für die multiplen Krisen unserer Zeit und eröffnet Möglichkeiten eines nachhaltigen, solidarischen Wirtschaftens. Sie bietet heterodoxen, empirisch orientierten Forschungsansätzen einen editorischen Ort und ebnet so den Weg für eine plurale, interdisziplinäre und sich selbst kritisch reflektierende Ökonomie.

Silja Graupe (Prof. Dr. rer.oec.), geb. 1975, ist Gründerin der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung (HfGG) und Professorin für Ökonomie und Philosophie. Sie lehrt und forscht zu Wissenschaftsphilosophie, Zukunftsgestaltung, transformativem Lernen, Imagination und neuer ökonomischer Bildung. Zudem hat sie mit der HfGG eine gelebte Utopie neuer Bildung geschaffen.

Silja Graupe

Bildung jenseits der Ökonomisierung

Impulse für ein transformatives Lernen

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Silja Graupe

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt
Umschlagabbildung: Hannah Baldauf
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
Lektorat: Alexander Repenning
Korrektorat: Alexander Repenning & Emilia Garbsch
https://doi.org/10.14361/9783839477120
Print-ISBN: 978-3-8376-8135-2 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7712-0
Buchreihen-ISSN: 2942-1489 | Buchreihen-eISSN: 2942-1497

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Gewidmet allen Studierenden, Alumni und Kolleg:innen
der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung,

durch die ich die Lehrende werden durfte, die ich heute bin.

Inhalt

Einleitung 9

Teil 1
Wider die ökonomischen Fesseln der Bildung. Beiträge zur allgemeinen Bildungskritik

Humankapital
Wie die Ökonomie das Denken über Bildung bestimmt 17

Wirtschaftswachstum und Bildungswiderstand
Von der Freiheit und Unfreiheit des ökonomischen Denkens 39

Der manipulierbare Geist
Das Menschenbild hinter dem Change Management – und wie man sich dagegen wehren kann 65

Verändere! Dich! Jetzt!
Wie ökonomisches Wachstum Überlastung zum Alltag macht – gerade auch in Schulen 95

Die Entleerung der Bildung
Ökonomisierung als radikales Reframing 113

Teil 2
Wider die Fesseln der ökonomischen Bildung. Beiträge zur Kritik einer geistigen Monokultur

Die Macht ökonomischer Bildung
Das ökonomische Menschenbild und sein Einfluss auf das Demokratieverständnis 129

Der kühle Gleichmut der Ökonomie
Leidenschaftslosigkeit als Paradigma der Wirtschaftswissenschaft 165

Der erstarrte Blick
Eine erkenntnistheoretische Kritik ökonomischer Lehrbücher 195

»Gefangene der Bilder in unseren Köpfen«
Die Macht abstrakten ökonomischen Denkens 207

Macht der Sprache, Macht der Bildung
Wie kapitalistische Heilsversprechen stillschweigend vermittelt werden 233

Teil 3
Die Entfesselung des Sinns. Beiträge zur Neugestaltung von Bildung

Einer Bildungsvision gerecht werden
Ein Gespräch über die Gründung einer Hochschule 245

»Die Welt mit anderen Augen sehen und meinen Weg finden«
Überlegungen zu einer Existenzorientierung sozioökonomischer Bildung 261

Die Spirale transformativen Lernens
Silja Graupe und Lukas Bäuerle 283

Bildung neu denken in Krisenzeiten
Transformatives Lernen an Schulen und Hochschulen 303

Abschluss

Wozu ich wirke
Persönliche Reflexionen 323

Einleitung



»Das links am Tisch anlehnende Kind stellt mich dar und die chimärenartige Figur rechts von mir spiegelt das Schulsystem wider. Die Figur füttert mich mit dem Lehrplan … Der Esel ist ein Symbol der Dummheit, welchen Goya bereits in seinen Werken verwendet hat … Der Komet, welcher auf mich zurast, stellt die Zukunft dar und die Dinge, die auf mich noch zukommen werden, auf die ich jedoch nicht vorbereitet bin … Ich empfinde ein Angstgefühl, wenn ich daran denke, dass ich bald mein Abitur beenden werde.«

Bild und Zitat stammen von der 16-jährigen Schülerin Wlada Ott aus Düsseldorf aus dem Jahre 2020.[1] Sie spiegeln für mich eindrücklich wider, was ich immer wieder von jungen Menschen höre: Sie ahnen die schweren Krisen unserer heutigen Zeit. Sie spüren angesichts von Klimakrise, Kriegen, Umweltzerstörung, Schäden an unserer Demokratie und großen gesellschaftlichen Umbrüchen – etwa durch die Künstliche Intelligenz – wie sehr sie herausgefordert sein werden, lebenswerte Zukünfte für sich, ihre Nächsten sowie die Welt insgesamt zu schaffen. Und ja: Sie wollen sich engagieren! Sie wollen wissen, sie wollen verstehen, sie wollen zum Positiven beitragen!

Doch ergeht es vielen wie der Leipziger Schülerin. Weder Schulen noch Hochschulen sind für sie Orte, in denen sie als Gestalter:innen von Gesellschaft im Mittelpunkt stehen. Nicht um das Verhältnis von ihnen *zur* Welt geht es – und schon gar nicht um die Verhältnisse von ihnen inmitten *von* Welt. Stattdessen scheint Bildung merkwürdig entrückt. Es geht darum, Wissen gefüttert zu bekommen und nach vorgegebenen Standards wiederzugeben (sie nennen dies treffend Bulimie-Lernen). Dabei bleibt unklar, in welchem Zusammenhang dieses Wissen mit ihrem eigenen Leben und den Chancen und Krisen der heutigen Welt steht. Irgendwie müssen Standards erfüllt werden – Scheitern würde Krise, Herabwürdigung, fehlende Anerkennung etc. bedeuten. Damit sind zunächst auch Zukunftsversprechen verbunden: Gute Noten in der Grundschule sollen zum Gymnasium führen, gute Noten dort zum Studium. Doch gute Noten dort: wohin führen die genau?

Die zitierte Schülerin schreibt aus ihrer Perspektive. Sie betrachtet sich als eine Person, die ihre Bildung selbst in die Hand nimmt und ihren eigenen Weg in der Welt finden – oder sogar erst bahnen – will. Bildung sollte für *sie* und *ihr* Streben nach einem guten Leben für sich selbst, Mitmenschen und Mitwelt da sein. Sie wünschst sich nichts anderes als eine menschenzentrierte und lebensweltlich orientierte Bildung. Menschen sollten sich – individuell, in Gemeinschaft und in Gesellschaft – bilden dürfen, um ihr Leben zu meistern. Sie sollen ihrem Sinn ein Leben geben können!

Genau das verstehe ich unter transformativem Lernen. Statt einem fremden, vermeintlich feststehenden Sinn Folge zu leisten, sollten Menschen lernen dürfen, selbst sinnstiftend zu wirken – denkend, wie handelnd. Lernen, so argumentieren wir, soll Menschen ermöglichen, sich selbst zu fundamentalem Wandel zu befähigen. Zugleich soll es ihnen die Teilhabe an der Schaffung neuer Sinnstrukturen eröffnen, aus denen sie selbst und die Welt um sie herum neu hervorgehen können.

Was einem solchen Verständnis von Lernen in der derzeitigen Bildung fundamental entgegensteht, was dies mit der Ökonomisierung zu tun hat und wie transformatives Lernen tatsächlich möglich werden kann, ist Gegenstand dieses Buches.

---

1 Wlada Ott, *Collage Nr 8 04072020*, 2020, Collage, Düsseldorf.

Dessen Beiträge sind in den letzten zwölf Jahren schrittweise entstanden. In diesem Zeitraum ist mir zunehmend klar geworden, wie inkompatibel dieser Wunsch bereits im Ansatz mit unserem herrschenden Bildungssystem ist. Nehmen wir als Kontrast zu dem Bild der Schülerin ein Zitat, mit dem ich auch den ersten Teil des Buchs eröffne. Es stammt von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD):

> »Heute versteht es sich von selbst, daß auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, daß es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken. Wir können nun, ohne zu erröten, und mit gutem ökonomischem Gewissen versichern, daß die Akkumulation von intellektuellem Kapital der Akkumulation von Realkapital an Bedeutung vergleichbar – auf lange Dauer vielleicht sogar überlegen – ist. Und man hört auch schon von Bankfachleuten, zumindest von den Wagemutigeren, daß die Erziehung und die Entwicklung des menschlichen Fähigkeitsreservoirs ein geeignetes Feld für produktivere Anleihen sein könnte.«[2]

Aus dieser Perspektive macht das »Füttern mit Wissen« plötzlich Sinn. Denn Bildung erscheint dort wie ein industrieller Prozess, in dem Außenstehende von vornherein zu wissen scheinen, welche Art von Menschen die Gesellschaft benötigt. Externe scheinen wie bei einer Fließbandproduktion prognostizieren zu können, was am Ende eines Bildungsprozesses herauskommen soll. Sodann werden Bildungseinrichtungen geschaffen, die das Produkt den sich Bildenden einprägen – unabhängig von deren konkreten Persönlichkeiten und Lebenssituationen. Letztere werden so zu Mitteln höherer Zwecke, und zwar ganz unabhängig davon, ob sie nun dessen Sinn erkennen oder nicht. Bildung hat sie notfalls auch gegen ihren Willen und ihr Sinnempfinden zu formen. Erst nach diesem Prozess können sie als nützliche Elemente von Wirtschaft und Gesellschaft in der Welt in Aktion treten.

Man könnte mir hier leicht Übertreibung vorwerfen. Wie sehr wünschte ich, es wäre so! Doch die vergangenen Jahre als Theoretikerin, Philosophin und Praktikerin der Bildung haben mich gelehrt, dass meine plastisch gewählten Beispiele – Bild der Schülerin auf der einen, Zitat der OECD auf der anderen Seite – auf ein sehr grundsätzliches Problem hinweisen: Wir haben es hier mit zwei vollkommen verschiedenen *Paradigmen* von Bildung zu tun. Damit meine ich, dass sich transformatives Lernen und auf ökonomische Verwertung ausgerichtete Bildung bereits tiefgründig in ihren Zielen, Motiven und Visionen unterscheiden. Sie verfügen über grundsätzlich unterschiedliche Verständnisse von Welt und Mensch sowie ihrem Verhältnis

2 OECD, *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand*, *Europäische Kulturpolitik*, Bd. 2, hg. im Auftrag der Kulturkommission des Europarates, bearb. von Ernst Gehmacher (Wien/Frankfurt a.M./München: Europa-Verlag, 1966), S. 46.

zueinander. Und sie differieren in der Frage, ob Bildungsverantwortliche – gleichsam mit dem Blick Gottes – von außen entscheiden dürfen, welche sinnhaften Orte Menschen in der Welt einnehmen und wie sie dort hingeführt werden könnten. Wo liegen die Kräfte gesellschaftlicher Veränderung beheimatet? In den Menschen selbst? Oder in einem äußeren Standard, in den sie notfalls auch blind und unbewusst hineinzutrainieren sind?

Ich bin der Überzeugung, dass wir Älteren in einer Zeit wachsender Komplexität und Ungewissheit nicht mehr verantwortungsvoll bestimmen können, was die junge Generation morgen wissen muss, um ihr Leben zu gestalten – oder gar zu sichern. Es wäre grob fahrlässig, das für die Zukunft notwendige Wissen heute zu definieren, Bildungseinrichtungen danach wie Fabriken zu planen und zu meinen, dies könne den Jungen in zehn oder zwanzig Jahren helfen, ihre Welt sinnstiftend zu gestalten! Schließlich wissen wir nicht nur nicht, was dann die tatsächlichen Herausforderungen und Chancen sein werden. Wir wissen noch nicht einmal zu sagen, welche Denkweisen es dann brauchen wird, um Probleme und Lösungen überhaupt als solche zu erkennen. Wir leben in einer Welt, in der die Chancen hoch sind, dass die jungen Menschen grundsätzlich jene Paradigmen werden revolutionieren müssen, nach denen wir sie heutzutage bemessen. Weil eben diese Paradigmen sich selbst als Teil des Problems erweisen könnten. Mein Plädoyer ist also: Lasst uns Bildungsorte schaffen, in denen Menschen sich selbst und die Welt immer wieder neu erkennen, hinterfragen, entdecken und gestalten lernen dürfen – im Sinne freiheitlicher und zugleich verantwortlicher Sinnstiftung!

In den nachfolgenden Kapiteln sind fünfzehn für dieses Buch jeweils etwas bearbeitete Beiträge von mir aus über zehn Jahren vereinigt. Sie entwickeln einerseits, wie fundamental unsere Kritik am herrschenden ökonomischen Bildungsverständnis sein muss. Dabei untersuche ich zwei verschiedene Zusammenhänge von Ökonomie und Bildung: erstens die Ökonomisierung des gesamten Bildungssystems, wie sie seit Jahrzehnten in Deutschland und vielen Staaten der Welt auf dem Vormarsch ist, und zweitens wie ökonomische Bildung das Wirtschaftsverständnis von Millionen Menschen prägt. Ich bleibe dabei nicht bei der reinen Kritik stehen. Vielmehr zeige ich in philosophischen Tiefenbohrungen und anhand konkreter Bildungspraxis auf, wie transformatives Lernen – im Sinne einer sinnstiftenden persönlichkeitsorientierten Bildung – gelingen kann. Dabei greife ich besonders auf meine Erfahrungen als Gründerin und Präsidentin der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung in Koblenz zurück. Diese konnte ich im vergangenen Jahrzehnt gemeinsam mit vielen anderen Menschen zu einer gelebten Utopie neuer Bildung entwickeln.

Das vorliegende Buch ist kein reines Fachbuch über transformatives Lernen. Stattdessen soll es ein Buch der Ermutigung und Ermächtigung sein. Auf den folgenden Seiten möchte ich Euch Lesenden neue Spielräume eröffnen, um Euch eigene Urteile über Bildung zu ermöglichen – sowie darüber, wie Ihr einerseits lernen

wollt und andererseits lernen müsst. Ich möchte Euch helfen, eine Sprache zu finden für das, was Euch wichtig ist, was Euch stört oder vielleicht gar belastet und einengt. Ich möchte, dass Ihr Euer Unwohlsein mit der heutigen Bildung in klare Kritik verwandeln könnt. Ich freue mich, wenn Ihr dabei zunehmend den Mut schöpft, gleichsam unter die Wasseroberfläche des vermeintlich Gegebenen in der Bildung zu schauen und dort Veränderungsmöglichkeiten aufzuspüren und einzufordern. Wenn meine Zeilen Euch auch noch Hoffnung machen, Visionen entfachen sowie Wissen und Können vermitteln, wie Lernen gänzlich neu gedacht und eben auch gemacht werden kann, dann wäre der Sinn und Zweck dieses Buches bestens erreicht.

Alles, was auf den folgenden Seiten an Erkenntnissen, Ideen und Visionen versammelt ist, durfte in unzähligen Gesprächen, kollegialen Recherchen, Forschungsprojekten, Tagungen und Fachgesprächen sowie – vor allem! – im gemeinsamen Lernen und Lehren mit Studierenden entstehen. Allen Kolleg:innen, Studierenden, Alumni und Mitarbeitenden an der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung bin ich für die gemeinsamen Neufundierungen von Bildung und Lernen unermesslich dankbar. Besonders hervorheben möchte ich dabei die so fruchtbare und schöne Zusammenarbeit mit Dr. Lukas Bäuerle, mit dem ich den Beitrag »Die Spirale transformativen Lernens« erarbeiten durfte, der in diesem Buch aufgenommen ist. Danke Dir, Lukas! Ebenso gilt mein besonderer Dank Alexander Repenning und Emilia Garbsch, die mir mit großem Engagement und Sorgfalt bei der Erstellung des Manuskripts geholfen haben, und an Wlada Ott, die mir die wunderbare Collage zur Verfügung gestellt hat, die diese Einleitung eröffnet. Ein tiefer Dank geht auch an all jene, die über die HfGG hinaus in Schule, Hochschule und gesellschaftlichem Dialog gemeinsam mit mir über die letzten Jahre erforscht und erprobt haben, wie transformatives Lernen, das dem Sinn ein Leben gibt, endlich Gestalt annehmen kann!

Teil 1
Wider die ökonomischen Fesseln der Bildung. Beiträge zur allgemeinen Bildungskritik

Humankapital

Wie die Ökonomie das Denken über Bildung bestimmt[1]

Humankapital, Bildung, wirtschaftlicher Erfolg, Wachstum. Diese vier Begriffe beherrschen die Bildungsdiskussion etwa seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts in zunehmendem Maße. Im Folgenden argumentiere ich, dass wir gut daran täten, nochmals intensiv *über* ihren gemeinsamen Ursprung nachzudenken, anstatt einfach nur *mit ihnen* zu argumentieren. Dafür ist zunächst festzuhalten, dass diese Begriffe in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion zumeist keineswegs gleichrangig nebeneinanderstehen. Vielmehr wird ein *funktionaler* Zusammenhang postuliert: Humankapital und Bildung gelten als Mittel für ökonomische Zwecke. Bereits 1966 bringt die OECD dies unmissverständlich auf den Punkt:

> »Heute versteht es sich von selbst, daß auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, daß es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken. Wir können nun, ohne zu erröten, und mit gutem ökonomischem Gewissen versichern, daß die Akkumulation von intellektuellem Kapital der Akkumulation von Realkapital an Bedeutung vergleichbar – auf lange Dauer vielleicht sogar überlegen – ist. Und man hört auch schon von Bankfachleuten[2], zumindest von den Wagemutigeren, daß die Erziehung und die Entwicklung des menschlichen Fähigkeitsreservoirs ein geeignetes Feld für produktivere Anleihen sein könnte.«[3]

---

1 Dieser Beitrag erschien zuerst als Silja Graupe, »Humankapital: Wie der ökonomische Imperialismus das Denken über Bildung bestimmt,« in *Wozu Bildungsökonomie?*, hg. von Josef Kraus (Berlin: Deutscher Lehrerverband, 2012), S. 35–50. Er wurde für diesen Sammelband minimal überarbeitet.

2 Die Beiträge in diesem Band wurden für diese Publikation in inklusive Sprache überführt, Zitate sind jedoch im Original belassen. Für eine bessere Lesbarkeit wurde dabei darauf verzichtet, das generische Maskulinum der Zitate jedes Mal mit einem [sic!] zu versehen, um fehlende Inklusivität zu signalisieren.

3 OECD, *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand*, *Europäische Kulturpolitik*, Bd. 2, hg. im Auftrag der Kulturkommission des Europarates, bearb. von Ernst Gehmacher (Wien/Frankfurt a.M./München: Europa-Verlag, 1966), S. 46.

Doch unter welchen Voraussetzungen erfolgt die Funktionalisierung von Bildung? Diese Frage ist, wie das vorherige Zitat deutlich macht, nicht nur für unser Bildungsverständnis entscheidend, sondern auch für unser Menschenbild. Was heißt es, wenn wir Bildung *wie* Autobahnen, Stahlwerke und Kunstdüngerfabriken und Menschen *wie* Sachgüter und Maschinen denken? Welche impliziten wie expliziten Denkanweisungen werden damit formuliert? Um auf diese und ähnliche Fragen Antworten zu geben, empfiehlt es sich, einen Schritt zurückzutreten und eingehend zu analysieren, was sich eigentlich genau unter der Oberfläche des Begriffs ›Humankapital‹ verbirgt.

›Humankapital‹ und das Selbstverständnis der modernen Wirtschaftswissenschaft

Unstrittig ist, dass der Begriff des Humankapitals durch die Wirtschaftswissenschaft geprägt wurde. Genauer gesagt entspringt er einer bestimmten Schule dieser Wissenschaft: der *Chicago School of Economics*. Vor allem deren Vertreter Theodore W. Schultz und Gary S. Becker, beide Preisträger des sogenannten Wirtschaftsnobelpreises, entdecken in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts Bildung als Feld ökonomischer Analyse und prägen in diesem Zuge den Begriff des Humankapitals.[4] Man mag zunächst meinen, dass es unbedeutend sei, aus wessen Feder dieser Begriff entstammt. Schließlich können wir auch Autobahnen nutzen, ohne zu wissen, wer sie gebaut hat, oder Stahl verarbeiten, ohne dessen Herstellungsprozess in einem Stahlwerk zu kennen. Doch solche Vergleiche beruhen auf einem Trugschluss. Genauer gesagt auf einer Unkenntnis des Selbstverständnisses der modernen Wirtschaftswissenschaft, wie es die *Chicago School* maßgeblich begründet hat. Denn letztere zielt nicht primär darauf, wirtschaftliche Phänomene zu entdecken und sorgfältig zu beschreiben. Sie will vielmehr umfassend die Art und Weise prägen, wie *alle* sozialen Phänomene, nicht nur die ökonomischen, wahrzunehmen sind. Ziel ist, alles menschliche Leben von vornherein durch einen bestimmten Wahrnehmungsfilter, eine bestimmte methodische ›Brille‹ wahrzunehmen. Folglich ist es ein Irrtum zu meinen, beim Begriff ›Humankapital‹ handele es sich um die Entdeckung einer bloßen Tatsache. Vielmehr soll er unseren Blick immer schon auf eine bestimmte Weise einfärben und so dem Denken *a priori* eine bestimmte

4 Das Bildungswesen war selbstverständlich schon zuvor Gegenstand wirtschaftswissenschaftlicher Diskussionen. Vgl. für einen Überblick Dirk Zacher, »Die Ursprünge der Bildungsökonomie und die bildungsökonomische Renaissance,« in *Vom Wert der Bildung: Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht,* hg. von Volker Bank (Bern: Haupt Verlag, 2005), S. 41–59.

Richtung und Gestalt verleihen, *bevor* wir mit seiner Hilfe das Bildungswesen zu beobachten und zu reflektieren beginnen.

Mit Ludwik Fleck gesagt ist der ökonomische Begriff des Humankapitals also Bestandteil der Herausbildung und Verteidigung eines hochgradig selektiven *Denkstiles*. Durch ihn soll unsere Wahrnehmung sowie gedankliche und sachliche Verarbeitung des Wahrgenommenen auf eine ganz bestimmte Weise gerichtet werden, ohne dass wir uns dessen notwendig bewusst wären.[5] ›Humankapital‹ ist – dies kann nicht häufig genug betont werden – also gerade kein einfacher Gegenstand wie eine Kunstdüngerfabrik, sondern ein *methodisches Instrument*. Er stellt ein Werkzeug des Denkens dar, geschaffen, um unserem individuellen Entdeckergeist vorzugeben, was im Bildungsbereich überhaupt als interessantes wissenschaftliches Problem oder relevante Fragestellung erscheinen kann. Anders gesagt stellt er ein »Zwange für Individuen [dar], der bestimmt, ›was nicht anders gedacht werden kann‹.«[6]

Dieser Zwang begründet sich aus einer entscheidenden Kehrtwendung des wirtschaftswissenschaftlichen Selbstverständnisses im letzten Jahrhundert. Die Wirtschaftswissenschaften, so gibt selbst Gary Becker zu, bestimmten sich einst über ihren Gegenstandsbereich: Wie selbstverständlich galten sie als Wissenschaften von der Wirtschaft.[7] Auf diese Weise war relativ eindeutig festgelegt, mit *was* sich Ökonom:innen zu beschäftigen hatten. Sie sollten analysieren, was gemeinhin als ›wirtschaftlich‹ galt.[8] Dieser Einschränkung in Bezug auf das Objekt der Forschung stand allerdings eine große Freiheit im Hinblick auf die *Art und Weise* des Forschens gegenüber. Jede:r Ökonom:in konnte über seinen:ihren methodischen Zugang, also über das *Wie* des Forschens frei bestimmen. In der Folge verstanden sich die Wirtschaftswissenschaften tatsächlich als Wissenschaft im Plural: Sie vereinigten eine Vielzahl von Perspektiven auf das Phänomen ›Wirtschaft‹. Die moderne Wirtschaftswissenschaft nun negiert dieses plurale Wissenschaftsverständnis und verkehrt das Verständnis von der Freiheit des Forschers in sein exaktes Gegenteil. Denn spätestens seit Gary Becker gilt, das sich Wirtschaftswissenschaft in einem einzigem Erklärungsansatz erschöpfen soll: dem »*Economic Approach*«.

---

5 Vgl. Ludwig Fleck, *Die Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1980), S. 130.

6 Ebd.

7 Vgl. Gary S. Becker, *The Economic Approach to Human Behavior* (Chicago: University of Chicago Press, 1976), S. 3.

8 Unter ›wirtschaftlich‹ wird genauer etwa die Allokation materieller Güter zur Befriedigung materieller Bedürfnisse, der Marktsektor oder die Allokation knapper Mittel zur Befriedigung sich wechselseitig ausschließender Ziele verstanden. Gemein ist diesen Definitionen, dass sie allesamt Objekte ökonomischer Forschung darstellen, nicht aber die Methode benennen, mit denen diese Objekte erforscht werden sollen.

Dieser definiere die Wirtschaftswissenschaft als Disziplin nicht über ihren Gegenstandsbereich (*subject matter*), sondern über ihre Vorgehensweise (*approach*).[9] Wissenschaftliche Freiheit bedeutet hier, grundsätzlich *alle* Bereiche gesellschaftlichen Lebens zu analysieren– von Fruchtbarkeit, Bildung und der Nutzung von Zeit über Kriminalität, Ehe und andere soziale Interaktionen bis hin zu weiteren ›soziologischen‹, ›legalen‹ und ›politischen‹ Problemen.[10] Nichts weniger als *alles menschliche Verhalten* wird zum ökonomischen Forschungsgegenstand erkoren:

> »Tatsächlich bin ich zur Überzeugung gekommen, dass die ökonomische Vorgehensweise so umfassend ist, dass sie auf alles menschliche Verhalten anwendbar ist, gleich ob Verhalten, das sich auf Geldpreise stützt oder nur auf kalkulatorische Schattenpreise, wiederholte oder unregelmäßige Entscheidungen, wichtige oder geringfügige Entscheidungen, emotionale oder routinemäßige Ziele, reiche oder arme Personen, Männer oder Frauen, Erwachsene oder Kinder, geniale oder dumme Personen, Patienten oder Therapeuten, Geschäftsmänner oder Politiker, Lehrer oder Studenten.«[11]

Anders gesagt, beansprucht die moderne Wirtschaftswissenschaft im Hinblick auf die Wahl ihres Forschungsgegenstandes absolute Freiheit. Doch diese Freiheit erkauft sie mit einer substanziellen Einschränkung bei der Wahl ihrer wissenschaftlichen Vorgehensweise, bei der Wahl ihrer Methodik also. Ökonom:innen dürfen (und sollen!) zwar über alles in der Welt forschen. Aber sie haben dies allein aus einem *einzigen* Blickwinkel heraus zu tun: dem der modernen Mikroökonomie bzw. der neoklassischen Theorie. Allein »die kombinierten Annahmen maximierenden Verhaltens, Marktgleichgewichten und stabilen Präferenzen, *schonungslos und unnachgiebig* angewendet, sollen das Herzstück ökonomischer Analyse bilden.«[12] Auf diese drei Annahmen und ihre Implikationen für das ökonomische Bildungsverständnis werde ich zu einem späteren Zeitpunkt ausführlicher eingehen. Hier sei zunächst festgehalten, dass auf der Basis von *allein* drei methodischen Grundannahmen soziale Phänomene unterschiedlichster Art analysiert werden sollen. Ökonom:innen mögen frei geworden sein, alles in der Welt zu analysieren. Aber sie haben keine Wahl mehr, nach welchen Regeln des Denkens sie diese Analyse durchzuführen haben. Um die Einheit der Wirtschaftswissenschaft zu gewähren, haben sie der Vielfalt von Reflexionsmöglichkeiten zugunsten einer einzigen *Denktechnik* zu entsagen. Auf diese Weise wird eine *Monokultur im Denken* begründet und gefestigt, die sich

9 Becker, *Economic Approach*, S. 5.

10 Ebd., S. 8. Diese wie alle weiteren Übersetzungen englischsprachiger Quellen in diesem Beitrag sind die meinigen.

11 Ebd.

12 Ebd., S. 5.

weit über die Grenzen desjenigen erstreckt, was wir gewöhnlich unter ›wirtschaftlich‹ oder ›ökonomisch‹ verstehen; eine Monokultur, die die *Chicago School* selbst explizit als »ökonomischen Imperialismus« bezeichnet:

> »Der Horizont der Wirtschaftswissenschaft muss erweitert werden. Ökonomen können nicht nur über die Nachfrage nach Autos sprechen, sondern auch über Angelegenheiten wie Familie, Diskriminierung, Religion, Vorurteile, Schuld und Liebe. […] In diesem Sinne ist es richtig: Ich bin ökonomischer Imperialist. Ich bin überzeugt davon, dass gute Methoden ein weites Anwendungsfeld haben.«[13]

Auf den ersten Blick mag man geneigt sein, Beckers Aussagen als Ansichten eines Extremisten abzutun. Doch hieße dies zumindest zweierlei zu übersehen. Erstens entspricht die gegenwärtige Praxis ökonomischer Bildung überwiegend den Maßgaben Beckers, nicht nur in Deutschland, sondern weltweit: Die Art und Weise wie Wirtschaftswissenschaft in Universitäten rund um den Erdball gelehrt wird, etabliert exakt jene Monokultur im Denken, von der eben die Rede war. Zweitens dringen immer mehr Ökonom:innen im Gefolge von Gary Becker und Theodore Schultz auch in den vormals nicht-ökonomischen Bereich der Bildung vor und verändern so nachhaltig, wie über diesen Bereich gedacht wird. Bevor ich mich ausführlicher dem zweiten Punkt zuwende, sei zunächst kurz auf ersteren eingegangen.

Die Bildungspraxis der modernen Wirtschaftswissenschaft

Paul Samuelson, ebenfalls Vertreter der *Chicago School* und Preisträger des sogenannten Wirtschaftsnobelpreises von 1970, formulierte einmal: »*I don't care who writes the nation's laws — or crafts its advanced treaties — if I can write its economics textbooks*.«[14] Tatsächlich fand auf der Grundlage von Samuelsons Lehrbüchern ein *Mainstreaming* der ökonomischen Bildung in zuvor unbekanntem Ausmaße statt. Seine *Principles of Economics*, übersetzt in mehr als vierzig Sprachen, avancierten weltweit zum Standardlehrbuch an Universitäten und prägten damit das ökonomische Verständnis Millionen Studierender.[15] Mittlerweile haben ihn zwar Autoren

13 Gary S. Becker, »Economic Imperialism,« *Religion & Liberty* 3, Nr. 2 (1993), https://www.acton.org/pub/religion-liberty/volume-3-number-2/economic-imperialism, zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

14 Paul Samuelson zitiert in: Gregory N. Mankiw, *Principles of Economics* (Fort Worth: Harcourt College Publishers, 2001), S. VII.

15 Vgl. für eine Analyse: Kerry A. Pearce und Kevin D. Hoover, »After the Revolution: Paul Samuelson and the Textbook Keynesian Model,« in *New Perspectives on Keynes*, hg. von Allin F. Cottrell und Michael S. Lawlor, *Annual Supplement to History of Political Economy* 27 (1995): S. 183–216.

wie Hal R. Varian und Gregory Mankiw abgelöst, deren Bücher ebenfalls Millionenauflagen erreichen und in ihren zahlreichen Übersetzungen rund um den Globus diktieren, was in volkswirtschaftlichen Seminaren und Vorlesungen gelehrt und gelernt wird.[16] Doch auch für diese Autoren gilt: Ziel der Wirtschaftswissenschaft ist nicht mehr die Vermittlung eines vielfältigen Analyseinstrumentariums, einer Perspektivenvielfalt auf die Wirtschaft, sondern eines *unique way of thinking*, mit dessen Hilfe es die gesamte Welt zu erforschen gilt:

> »Ökonomen haben eine einzigartige Art und Weise, die Welt zu sehen und vieles davon kann in ein oder zwei Semestern gelehrt werden. Es ist das Ziel meines Buches, diese Denkweise (*way of thinking*) der größtmöglichen Zuhörerschaft zu vermitteln und den Leser davon zu überzeugen, dass sie vieles in der Welt erhellt.«[17]

Es ist bezeichnend, dass Mankiw seine Ziele zwar dem Lehrenden mitteilt – das vorangegangene Zitat ist seinem *Preface to the Instructor* entnommen – keineswegs aber den Studierenden. Mikroökonomische Standardlehrbücher trainieren letztere faktisch von der ersten Seite an *in* die ökonomische Weltsicht, ohne je *über* diese Sicht, geschweige denn ihre möglichen Alternativen aufzuklären. Zweck ist, eine bestimmte Wahrnehmung der Welt möglichst rasch und effizient – »in ein oder zwei Semestern« – zu vermitteln, ohne dabei auch nur ansatzweise deutlich zu machen, dass es sich dabei lediglich um eine *mögliche* Weltsicht handelt. So verzichten nahezu alle ökonomischen Standardlehrbücher auf Hinweise zur historischen und methodischen Kontingenz der heutigen Volkswirtschaftslehre. Es sei, so formuliert es Varian explizit auf der ersten Seite seines Lehrbuches, »eher unangebracht, das Studium der Ökonomie damit zu *beginnen*«.[18] Faktisch werden dann solche Überlegungen zu keinem Zeitpunkt angestellt; sie passen nirgends mehr in das moderne Bildungskonzept der Ökonomie. Ob intendiert oder nicht, in jedem Falle werden Studierende auf diese Weise dazu angeleitet, einen bestimmten Blick *auf* die soziale Wirklichkeit unkritisch mit *der* sozialen Wirklichkeit zu verwechseln oder gleichzusetzen. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum etwa der Personalchef der Deutschen Telekom, Thomas Sattelberger, die gegenwärtige ökonomische Bildung explizit als Gehirnwäsche bezeichnet und zugleich die fehlende Befähigung zur Reflexion des eigenen Standpunktes bemängelt.[19] Im Vordergrund, so Sattelberger, stünden lediglich abfragbare Rezepturen, nicht aber die Fähigkeit zum stän-

16 Vgl. etwa: Silvia Nasar, »Hard Act to Follow?,« *The New York Times*, 14. März 1995, https://www.nytimes.com/1995/03/14/business/a-hard-act-to-follow-here-goes.html, zuletzt abgerufen am 22. Oktober 2025.

17 Mankiw, *Principles of Economics*, S. XI.

18 Hal R. Varian, *Grundzüge der Mikroökonomik* (München: Oldenbourg, 2007), S. 1.

19 Manfred Engeser, »Reflexion statt Gehirnwäsche,« Interview mit Thomas Sattelberger, *Wirtschaftswoche*, 18. Februar 2010, archiviert und abrufbar unter https://web.archive.org/w

digen Perspektivwechsel, um offen und auf vielfältige Weise an Probleme heranzugehen:

> »Im neoklassischen Paradigma werden bestimmte Themen gar nicht mehr infrage gestellt: etwa, dass der Markt transparent sei. Dass er sich austariere. Dass er berechenbar und mathematisch abbildbar sei. Wer sich gegen diese scheinbar ehernen Gesetze stellt, wird als Esoteriker abgetan. Selbst die Fallstudien chinesischer Business Schools, die vor zehn Jahren noch eine Konsenskultur einforderten, sind inzwischen voll auf das angelsächsische Modell homogenisiert worden. Die deutschen Schulen machen da leider wenig Ausnahmen.«[20]

Hier zeigt sich, dass die moderne Wirtschaftswissenschaft eine entscheidende Bildungsaufgabe verfehlt: die Aufgabe nämlich, das Denken selbst zu lehren. Auf dieser Grundlage gehen dann auch weitere Bildungsaufgaben verloren. Denn Denkenlernen impliziert

> »gleichzeitig ein Prozess der Befreiung von Vorurteilen, der unkritischen Bindung an Autorität und Zeitgeist. Denkenlernen schließt das Fragenlernen, das Bemühen um methodisch diszipliniertes Argumentieren ein und stiftet gleichzeitig auch akademische Gemeinschaft in der Suche nach Wahrheit.«[21]

Das theoretische Bildungsverständnis der modernen Wirtschaftswissenschaft

Kommen wir zu meinem zweiten Punkt, der Umgestaltung und Verengung des theoretischen Bildungsverständnisses. Wirtschaftswissenschaftler:innen zitieren gerne die Aussage Joan Robinsons, »ein Modell, das die ganze Buntheit der Wirklichkeit berücksichtige, würde nicht nützlicher sein als eine Landkarte im Maßstab eins zu eins.«[22] Weil keine Wissenschaft ohne Abstraktion auskommen kann, so wird hier suggeriert, gebe es keine Alternative zur hochselektiven Wahrnehmungsweise der Ökonomie. Aber haben wir tatsächlich nur die Wahl zwischen der ungefilterten Wahrnehmung der gesamten Realität einerseits (was der Landkarte im Maßstab 1:1 entspräche) und einem einzigen Modell, einer einzigen Landkarte

---

eb/20110831145553/www.wiwo.de/management-erfolg/reflexion-statt-gehirnwaesche-422041, zuletzt abgerufen am 22. Oktober 2025.

20 Ebd.

21 Marian Heitger, »Der Tod der Bildung,« *Die Presse*, 27. April 2008, https://www.diepresse.com/276888/der-tod-der-bildung, zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

22 So etwa in: Bernhard Felderer und Stefan Homburg, *Makroökonomik und neue Makroökonomik* (Berlin: Springer, 1999), S. 10.

andererseits? Im Ursprungsgebiet dieser Metapher, dem der Kartografie, läge wohl jedem:jeder Wissenschaftler:in dieser Gedanke fern. Liegt doch der Sinn seiner Disziplin gerade darin, *unterschiedliche* Möglichkeiten und Formen der Abstraktion aufzuzeigen, um so zu einem kritischen wie kreativen Umgang mit verschiedenen Weltsichten zu befähigen. Doch dem ökonomischen Mainstream im Gefolge der *Chicago School* ist eine solche differenzierte Sichtweise fremd. Mehr noch: Er will tatsächlich glauben machen, eine einzige ›Karte‹, eine einzige Methode reiche zur Orientierung in der gesamten sozialen Welt aus. Anstatt zu fragen, aus welchen vielfältigen Perspektiven Bildung betrachtet, erklärt und verstanden werden kann, wendet er sein bereits feststehendes Analyseinstrumentarium schlichtweg auf diesen Gesellschaftsbereich an: Zu den *Economics of Crime*, den *Economics of Discrimination*, den *Economics of Marriage, Fertility and the Family*, den *Economics of Law and Politics* gesellt er die *Economics of Education*.[23] Es ist in etwa so, als deklarierte die Kartografie die einzig wahre Weltkarte gefunden und damit alle anderen Orientierungshilfen ein für alle Male überflüssig gemacht zu haben. Angesichts dieser Lage scheint es angebracht, nicht weiter darauf zu hören, *was* Ökonomen beständig an neuen Daten und Fakten über Bildung produzieren und präsentieren, sondern sich darauf zu besinnen, unter welchen Voraussetzungen, also *wie* sie dies tun: Was sind die Prämissen, auf denen die *Economics of Education* ihre Ansichten über Bildung gründet, ohne diese selbst explizit zu machen? Was macht den Kern der ›Brille‹ oder der ›Landkarte‹ aus, mit deren Hilfe sie Bildung *als* Humankapital erscheinen lässt?

Um hier Licht ins Dunkel zu bringen, wird im Folgenden derjenige Abstraktionsprozess in seinen Grundzügen herausgearbeitet, der allen Spielarten des *Economic Approach* gemeinsam zugrunde liegt. Zudem wird dargestellt, wie dieser das ökonomische Bildungsverständnis prägt. Dabei werden vor allem drei Punkte zur Sprache kommen: Erstens gilt, dass jede Theorie von der komplexen Wirklichkeit abstrahiert. Um Orientierungshilfe bieten zu können, filtert sie aus verschiedenen Situationen das Allgemeine, das allen Gemeinsame heraus. Dies ist Aufgabe der positiven Abstraktion: Der:die Wissenschaftler:in isoliert die ihm:ihr bedeutsam erscheinenden Eigenschaften und hebt sie hervor. Was aber erachtet der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens, wie er durch Gary Becker geprägt ist, a priori als ›bedeutsam‹ und wie prägt dies das Verständnis von Bildung? Zweitens reicht es nicht, lediglich von positiver Abstraktion zu sprechen. Denn Abstraktion beinhaltet stets auch ein gedankliches Verfahren, in dessen Zuge von bestimmten vorhandenen, jedoch als unwesentlich erachteten Merkmalen abgesehen wird. Man

23 Diese Liste ließe sich nahezu beliebig verlängern. So kennen Ökonom:innen mittlerweile etwa auch eine *Economics of Arts* und eine *Economics of Religion*.

abstrahiert *von etwas*.[24] Was aber erachtet der ökonomische Ansatz von vornherein als ›unwesentlich‹ und wie prägt dies wiederum das ökonomische Verständnis von Bildung? Drittens gilt spätestens seit dem Werk Milton Friedmans, ebenfalls Professor an der *University of Chicago* und Preisträger des sogenannten Wirtschaftsnobelpreises von 1976, dass ökonomische Theorie vollkommen unrealistisch sein darf, solange sie ihren *Zweck* erfüllt. Vor diesem Hintergrund muss dann ein weiterer Fragebereich lauten: Welches Ziel verbirgt sich hinter dem Ansinnen, Bildung ebenso wie alle anderen Gesellschaftsbereiche durch die methodische Brille des ökonomischen Ansatzes zu betrachten und wem dient dieses Ziel?

Die Wirkkraft positiver Abstraktion

Wenden wir uns dem ersten Themenbereich zu: der positiven Abstraktion. Hier seien nun die bereits genannten Annahmen des ökonomischen Ansatzes ausführlicher diskutiert. Zunächst gilt:

> »Der ökonomische Ansatz setzt maximierendes Verhalten ausdrücklicher und umfassender voraus als andere theoretische Ansätze, seien es Nutzen- oder Besitzfunktionen (*utility or wealth function*) von Haushalten, Firmen, Gewerkschaften oder staatlichen Stellen, die maximiert werden.«[25]

Zudem hebt der ökonomische Ansatz *Märkte* nicht nur als entscheidende, sondern gar einzige Form menschlichen Zusammenlebens hervor. Damit setzt er u.a. die Existenz des *Preismechanismus* als alleinigen Koordinationsmechanismus in allen Gesellschaftsbereichen voraus:

> »Der ökonomische Ansatz setzt die Existenz von Märkten voraus, die mit verschiedenen Graden der Effizienz die Handlungen der verschiedenen Beteiligten – Individuen, Firmen, ja gar Nationen – koordinieren, so dass ihr Verhalten wechselseitig vereinbar wird. […] Preise und andere Instrumente des Marktes verteilen die knappen Ressourcen innerhalb der Gesellschaft und schränken damit die Wünsche der Teilnehmer ein und koordinieren ihre Aktionen.«[26]

Sodann wird ein ganz spezifischer Aspekt der inneren Verfasstheit des Menschen herausgefiltert und zur unumstößlichen Handlungsgrundlage erhoben: Es sollen

---

24 Wie Immanuel Kant bereits bemerkt hat, ist diese negative Abstraktion gar als bedeutsamer einzuschätzen als die positive Abstraktion: »Eigentlich sollte man nämlich sagen: ›von etwas abstrahieren‹, nicht ›etwas abstrahieren‹.« Siehe: Immanuel Kant, *Von der Form der Sinnen- und Verstandeswelt und ihren Gründen (1770)*.

25 Becker, *Economic Approach*, S. 5.

26 Ebd.

die *Präferenzen*, also die Vorzugswürdigkeit einer Alternative bzw. die Vorlieben von Menschen, nicht nur als gegeben, sondern auch als *stabil und unveränderlich* gelten:

> »Es wird vorausgesetzt, dass Präferenzen sich weder wesentlich in der Zeit verändern, noch dass sie wesentlich zwischen reichen und armen Menschen unterscheiden oder sogar zwischen Menschen aus verschiedenen Gesellschaften und Kulturen […] Die als stabil angenommenen Präferenzen beziehen sich nicht auf marktförmige Güter und Dienstleistungen wie Orangen, Autos oder medizinische Versorgung, sondern auf die zugrundliegenden Objekte der Wahl. […] Diese zugrundeliegenden Präferenzen beziehen sich auf die fundamentalen Aspekte des Lebens wie Gesundheit, Prestige, sinnliche Freuden, Wohlwollen oder Neid, die nicht notwendig eine stabile Beziehung zu Waren und Dienstleistungen aufweisen müssen.«[27]

Diese drei positiven Abstraktionsformen werden nun im Zuge der *Economics of Education* auf den Bildungsbereich *angewendet*, ebenso wie er allen anderen Bereichen sozialen Lebens übergestülpt wird. Damit wird der Wahrnehmungsfokus substantiell eingeschränkt, *bevor* man überhaupt über Bildung nachzudenken beginnt. Geht man etwa a priori vom Preismechanismus als einziger gesellschaftlicher Koordinationsform aus, so scheint es unabdingbar, für jede Bildungsaufgabe eine marktkonforme Lösung finden zu müssen; nicht, weil man nach eingehender Analyse und Diskussion diese Lösungsform als die gesellschaftlich beste oder sinnvollste anerkannt hätte, sondern weil bereits *vor* jeglicher Analyse und Diskussion feststeht, keine andere Weise gesellschaftlicher Koordination anerkennen zu wollen. Damit einher geht dann wie selbstverständlich auch die Ansicht, Bildung müsse nicht nur über einen Preis verfügen, sondern sei als *knappes Gut* anzusehen, das die gegebenen Präferenzen der Marktteilnehmer:innen zu befriedigen habe. Damit kann, kurz gesagt, von vornherein nur das als Bildung erkannt und anerkannt werden, was auf der einen Seite einen Ertrag abliefert und auf der anderen Kosten verursacht:

> »Was den Einzelnen betrifft, so sind die ökonomischen Erträge des Humankapitals – wie z.B. ein höheres Einkommen – zunächst einmal den Kosten gegenüberzustellen, die beim Erwerb dieses Kapitals verursacht wurden. Diese Kosten umfassen die während der Ausbildungszeit entgangenen Einnahmen sowie die durch die Bildung selbst anfallenden Kosten, wie Schul- und Hochschulgebühren usw.«[28]

---

27 Ebd.

28 Brian Keeley, *Humankapital: Wie Wissen unser Leben bestimmt* (Paris: OECD Publishing, 2007), S. 37.

A priori werden individuelle Fähigkeiten als bloße Form von Kapital angesehen, d.h. wie ein »Produktionsfaktor, der wie ein Spinnrad oder eine Getreidemühle, einen Ertrag bringen [kann].«[29] Mehr noch: der Mensch selbst wird zum Kapital: »Aus der abstrakten und mathematischen Perspektive [der ökonomischen Theorie] gelten Menschen unbestreitbar als Kapital.«[30] Konkreter gesprochen gilt der Mensch als Maschine; ein Gedanke, der bereits auf Adam Smith zurückgeht: »Ein Mensch«, schreibt der Begründer der Wirtschaftswissenschaften bereits 1776, »der unter großem Arbeits- und Zeiteinsatz für Tätigkeiten ausgebildet wird, die außerordentliche Geschicklichkeit und Fähigkeit verlangen, ist mit einer teuren Maschine zu vergleichen.«[31] Wie Theodore Schultz offen zugibt, bedeutet dies, den Menschen als marktfähiges Gut zu denken. Da ein Gut aber nur dann marktfähig ist, wenn sich die Eigentumsrechte an ihm erwerben lassen, impliziert dies, Menschen im Grunde wie *Sklav:innen* zu denken:

> »Es ist richtig, dass Humankapital über besondere Eigenschaften verfügt. Unabhängig von seiner konkreten Form kann es weder gekauft noch verkauft werden, es sei denn Menschen gelten als Sklaven. Während materielles Kapital über den rechtlichen Status verfügt, Eigentum zu sein, ist Humankapital nicht durch diesen rechtlichen Rahmen ›geschützt‹.«[32]

Hier wird deutlich: Die methodischen Vorannahmen der Ökonomie führen, sobald sie unkritisch auf den Bildungsbereich übertragen werden, zu einem inhumanen Menschenverständnis. Doch diese von Ökonomen der *Chicago School* selbst gewonnene Einsicht führt nicht dazu, diese Vorannahmen aus der bildungspolitischen Diskussion zu verbannen. Im Gegenteil: Man hält unerschütterlich an ihnen fest. So etwa Theodore Schutz, der meint, man müsse sich Menschen nicht direkt als Sklav:innen, sondern lediglich als mit Preisschildern – im Sinne von Löhnen und Gehältern – ausgestattetes Humankapital vorstellen.[33] Auf diese Weise aber wird die grundlegende Frage nach den Eigentumsrechten an dem Träger dieses Kapitals, also dem Menschen, und so nach dem problematischen Bezug zur Sklaverei keineswegs gelöst, sondern lediglich kaschiert – mit erheblichen Konsequenzen nicht nur für unser Menschenbild, sondern auch für unser Bildungsverständnis. Denn Bildung kann hier nur noch insofern zählen, als dass sie gleichsam den

29 Ebd., S. 32.

30 Theodore W. Schultz, »Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities,« in *Economic Research: Retrospect and Prospect, Volume 6, Human Resources*, hg. von Theodore W. Schultz (New York: National Bureau of Economic Research, 1972), S. 7.

31 Adam Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776; London: J. M. Dent & Sons, 1910), S. 90.

32 Schultz, *Human Capital*, S. 7.

33 Ebd.

Preis für Sklaven – oder höflicher ausgedrückt den Betrag auf Schultz´ imaginären Preisschildern – unablässig in die Höhe zu treiben vermag. Dabei gilt, wie überall in der modernen Wirtschaftswissenschaft, dass nur das zählen kann, was zuvor auf Maß und Zahl zurechtgestutzt wurde: Bildung lässt sich selbst nur noch als Zahlenwert abbilden.[34] So wird Bildung in den herrschenden ökonomischen Wachstumstheorien, auf die sich etwa Studien des Ifo-Instituts im Auftrag der Bertelsmann Stiftung stützen, tatsächlich als eine *einzige Zahl* modelliert:

> »Demzufolge wird im Basisszenario als konkreter Schwellenwert für unzureichende Bildung ein Wert von 420 PISA-Punkten verwendet. Dazu benutzen wir einen einfachen Mittelwert der Mathematik- und Naturwissenschaftsergebnisse in PISA 2000 und PISA 2003.«[35]

Bildung wird schlicht auf einen Betrag an PISA-Punkten reduziert – ermittelt in nur zwei Fächern. Zugleich wird Bildungsfortschritt als Erhöhung dieses Betrags definiert. Auf Basis dieser Abstraktionsleistung kann sodann scheinbar zwingend ein Zusammenhang zwischen volkswirtschaftswirtschaftlichem Wachstum einerseits und Bildung andererseits postuliert werden. Es soll für die konstante langfristige Wachstumsrate gelten:

»Δ = Wachstumskoeffizient * ΔPISA«[36]

Dabei wird der Wachstumskoeffizient ebenfalls mit einem einzigen Zahlenwert bemessen, im Falle von Wößmann und Piopiunik mit dem schlichten Wert von 1,265.[37] Es wäre interessant zu erfahren, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die beiden Autoren selbst verfügen, um einen solch heroischen Prozess der Abstraktion überhaupt zu denken, ja zu rechtfertigen. Doch die *Economics of Education* lenken den Blick niemals auf den Denkprozess der Ökonom:innen selbst, sondern stellen Bildung lediglich als *Gegenstand* dieses Prozesses dar. Wirtschaftswissenschaftler:in-

---

34 »Wir glauben, daß alles in allem zu beziffern ist. Mein Leben ist sehr viel wertvoller als ein Waffelhörnchen mit Eis, genauso wie ein Berg sehr viel größer ist als ein Sandkorn, aber das Leben und Eiskrem, wie Berg und Sandkorn, werden mit demselben Maßstab gemessen.« Aus: David Friedman, *Der ökonomische Code: Wie wirtschaftliches Denken unser Handeln bestimmt* (Frankfurt a.M.: Eichborn, 1999), S. 30.

35 Ludger Wößmann und Marc Piopiunik, *Was unzureichende Bildung kostet: Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum* (Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2009), S. 24.

36 Ebd., S. 30.

37 Ebd., S. 28: »Ein konservativer Schätzwert für den Wachstumskoeffizienten beträgt, wie oben berichtet, 1,265 Prozentpunkte zusätzliches Wirtschaftswachstum für eine Kompetenzerhöhung von 100 PISA Punkten.«

nen wie Wößmann und Piopiunik bringen also Bildung für gewöhnlich nicht in Zusammenhang mit ihren *eigenen* sinngebenden Visionen und Aktivitäten, sondern sprechen lediglich auf der unreflektierten Grundlage dieser Visionen und Aktivitäten *über* Bildung.

Die Wirkkraft negativer Abstraktion

Es sind exakt diese Formen positiver Abstraktion, die gerade im bildungspolitischen Alltag so selbstverständlich geworden sind, dass wir sie oft nicht einmal mehr als besondere Denkleistungen wahrzunehmen, geschweige denn zu kritisieren vermögen. Doch die Bedeutung von Abstraktionen liegt keineswegs nur in dem, was eine Wissenschaft als bedeutsam hervorhebt, sondern vielmehr auch in dem, was sie verschweigt. Sie liegt in jenen ungestellten Fragen und übersehenen Aspekten, die von vornherein als unbedeutend oder verwirrende Begleitumstände ausgeblendet und damit der weiteren Betrachtung entzogen werden. Dies gilt es im Folgenden exemplarisch aufzuzeigen. Eben stellten wir fest, dass der ökonomische Ansatz nicht nur Bildung, sondern auch Menschen wie marktfähige Güter betrachtet. Er macht uns glauben, dass beide auf messbare Einheiten reduziert und preisförmig bewertet werden können. Im Umkehrschluss bedeutet dies: Was nicht in mess- und berechenbare Einheiten gleichsam marktförmig abzupacken ist, gerät zwangsläufig aus dem Achtsamkeitsfokus. Somit gilt auch: Bildung, die keinen Preis kennt, weil sie über andere gesellschaftliche Prozesse als den marktwirtschaftlichen Preismechanismus koordiniert wird – etwa über Diskurs, familiäre und/oder gemeinschaftliche Konventionen und Traditionen – entzieht sich der ökonomischen Wahrnehmung. Sie erscheint dann entweder gar nicht oder nur als Mittel zu anderen, preisförmig bewertbaren Zwecken. Auf dieses Problem hat, in einem anderen Zusammenhang, nicht zuletzt Elinor Ostrom hingewiesen, die Preisträgerin des sogenannten Wirtschaftsnobelpreises von 2009: Die moderne Wirtschaftswissenschaft setzt a priori voraus, dass Menschen ausschließlich über Preise miteinander kommunizieren. Sie verbannt damit andere Kommunikations- und Koordinationsformen von vornherein sowohl aus der wissenschaftlichen als auch aus der politischen Wahrnehmung, ohne deren Grenzen und Möglichkeiten zuvor überhaupt geprüft zu haben.[38] Auf Bildungsfragen übertragen bedeutet dies: der interpersonale Kontext, in dem und aus dem Bildung ursprünglich hervorgeht – das »Dreieck von Lehrer, Schüler und Sache«, wie etwa Jochen Krautz es nennt[39] – kann als solcher gar nicht mehr bewusst werden. Es gilt zwar nach neueren Erkenntnissen der Hirnforschung:

38 Vgl. Elinor Ostrom, *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990), insb. Kapitel 1.

39 Jochen Krautz, *Ware Bildung* (Kreuzlingen: Diederichs, 2007), S. 13.

> »Gelernt wird, wenn positive Erfahrungen gemacht werden. Dieser Mechanismus ist wesentlich für das Lernen der verschiedensten Dinge, wobei klar sein muss, dass für den Menschen die positive Erfahrung schlechthin in positiven Sozialkontakten besteht. […] Menschliches Lernen vollzieht sich immer schon in Gemeinschaft, und gemeinschaftliche Aktivität bzw. gemeinschaftliches Handeln ist wahrscheinlich der bedeutendste ›Verstärker‹«.[40]

Der ökonomische Blick auf die Bildung zwingt aber, von dieser Bedeutung gelebter Beziehungen und gemeinschaftlicher Kontexte zu abstrahieren.

Sobald man Bildung und individuelle Fähigkeiten als bloße Kapitalform betrachtet, scheinen marktförmige Lösungen zu ihrer ›Produktion‹ und Bereitstellung zwingend. Doch in dieser Sichtweise verbirgt sich ein weiteres Problem der negativen Abstraktion. Ökonomische Erklärungsansätze sind vor allem dann bedeutsam, wenn es um die Allokation *gegebener* Ressourcen sowie die effiziente Produktion *vorhandener* Produkte geht. Märkte selektieren bereits bestehende Güter und Dienstleistungen nach Kosten und Ertrag, und in der Beschreibung eben dieses Selektionsprozesses liegt die Kernkompetenz der Wirtschaftswissenschaft. Doch marktwirtschaftliche Selektion kann stets nur auf der Grundlage bereits existierender Güter erfolgen. Aus ihr kann unmöglich *Neues* hervorgehen. Insbesondere gilt: Märkte erzeugen keine neuen Güter; letztere entstehen vielmehr durch Ideen und deren Realisierung, die systematisch dem Wettbewerb vorausliegen. Neue Güter und Dienstleistungen, so sagt man, kommen *auf* den Markt. Sie sind *Voraussetzung*, nicht aber *Ergebnis* marktwirtschaftlichen Wettbewerbs. Dies impliziert auch, dass Märkte stets ihnen vorgängiger Kreativität und Innovation bedürfen. Sie sind gleichsam ›Kreativitätszehrer‹. Doch woher soll die Kreativität, das Neue kommen? Vor den Zeiten des *Economic Approach* ließ sich hier auf eine Art wissenschaftliche Arbeitsteilung verweisen: Wenn das Neue, Innovative außerhalb der Wirtschaft, also gleichsam in deren ›Datenkranz‹ entsteht, so brauchte es auch nicht Aufgabe der Wirtschaftswissenschaften zu sein, diesen Entstehungsprozess zu erklären. Doch in dem Maße, wie die Wirtschaftswissenschaft schrittweise alle Bereiche auch außerhalb des eigentlich Ökonomischen zu betrachten und auszugestalten versucht, bleibt sie zunehmend die Antwort schuldig, aus welchen Quellen sich das Neue und Kreative noch speisen soll – mit schwerwiegenden Konsequenzen vor allem im Bereich der Bildung. Denn verkommt Bildung selbst in unserem Denken immer mehr zu einem Bildungs*markt*, so lässt sie sich zumindest implizit nur noch im Sinne bereits *vorhandenen* Wissens verstehen, das seinerseits wiederum an je schon vorgegebenen Standards (Stichwort PISA) zu messen ist. Auf diese Weise zählt nur das als Bildung, was *heute* bereits bekannt und wichtig erscheint.

40 Manfred Spitzer zitiert ebd., S. 26.

Ausgeblendet hingegen werden all jene Bildungsprozesse, aus denen tatsächlich Neues hervorzugehen verspricht:

> »Der wichtigste Wirtschaftsfaktor ist die *Kreativität*. Eine bloße *Aus-Bildung* produziert vieles, aber keine kreativen Menschen. Man kann Inhalte und Umfang der ›produzierten Ausbildung‹ ziemlich genau an die Erfordernisse der *momentanen* Nachfrage aus der Wirtschaft anpassen (und viele der Studierenden orientieren sich daran). Doch in fünf oder zehn Jahren werden diese *ausgebildeten* Inhalte zu einem großen Teil wertlos sein. […] Bevor neue Produkte auf die Märkte gebracht werden, müssen neue Ideen in Köpfen entstehen. Und dazu sind *kreative* Köpfe erfordert. Es mangelt an Bildung, die Kreativität fördert. […] Kreativität entsteht sicher nicht durch Beschwörung, aber auch nicht durch ein vom ersten Semester an eingezwängtes, verschultes Wissen. Kreativität braucht Freiräume. Aber Freiräume sind nicht kosteneffizient und deshalb auch nicht als privates Gut verfügbar. Das war das *eigentliche* Anliegen Humboldts – durch Bildung eine ›Mannigfaltigkeit der Situationen‹ zu ermöglichen.«[41]

Märkte sind nun allerdings nicht nur ›Kreativitätszehrer‹; sie zehren auch von anderen gesellschaftlichen Bereichen. So geben selbst Vertreter der *Chicago School* zu, dass Wirtschaft bestimmter rechtlicher und moralischer Rahmenbedingungen bedarf, die sie umgekehrt nicht selbst hervorbringen kann. Wirtschaft sei, so etwa Milton Friedman, wie ein Spiel, bei dem ein unabhängiger Schiedsrichter über die Festsetzung der Regeln ebenso zu wachen habe wie über deren Einhaltung.[42] Diesem Bilde nach muss es Instanzen in der Gesellschaft geben, die selbst nicht der Logik des marktwirtschaftlichen Wettbewerbes unterworfen sind, um dessen Regeln gestalten und durchsetzen zu können. Wo aber sind diese Instanzen zu lokalisieren? Wo sollen Menschen für diese Gestaltungsaufgabe gebildet werden, wenn alle Bildung nur noch auf *employability* im Sinne der Wirtschaft angelegt ist? Die *Economics of Education* abstrahieren auch von dieser entscheidenden Frage, insofern sie die Selektion aller Bildungsinhalte a priori dem marktwirtschaftlichen Wettbewerb überlassen und damit eine der wichtigsten Quellen außerökonomischer Innovation zum Versiegen bringen. Letztlich untergräbt dies am Ende das Fundament der Wirtschaft selbst. Denn nochmals: Ohne die Bildung kompetenter Schiedsrichter, das hatte sich einst selbst an der *Chicago School* herumgesprochen, kann auf lange Sicht auch kein Wettbewerb individueller Interessen, kein Konkurrenzkampf mit Preisschildern ausgestatteter *homines oeconomici* existieren. Doch damit nicht genug: Die *Economics of Education* blenden systematisch den gesamten verfassungsge-

41 Karl-Heinz Brodbeck, »Wirtschaftsgut oder kreatives Potential? Vom Preis der Bildung,« *Ethik Letter (LayReport)* Nr. 3 (1998): S. 3–4.

42 Vgl. Milton Friedman, *Kapitalismus und Freiheit* (Stuttgart: Seewald Verlag, 1971), S. 48ff.

mäßen Auftrag der Bildung aus, wie er etwa in der Verfassung von Nordrhein-Westfalen im Artikel 7 formuliert ist:

> »Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.«[43]

Ein letzter Punkt sei hier noch im Hinblick auf die im bildungspolitischen Diskurs weitgehend vernachlässigte ökonomische Annahme stabiler Präferenzen herausgearbeitet. Dieser Annahme zufolge sollen sich Menschen in ihren entscheidenden Merkmalen weder im Verlauf der Zeit noch durch einen Ortswechsel verändern. Sie dürfen zwar im Lauf ihres Lebens ihre Wahl von Gütern variieren, nicht aber die Regeln, nach denen sie diese Wahl treffen.[44] Dies besagt, dass Menschen sich zwar alle Informationen über die äußere Welt aneignen, nicht aber sich *selbst* bilden können: A priori wird ihnen jegliches Potential zur Selbstreflexion abgesprochen.[45] Zudem werden jegliche transformativen Wechselbeziehungen zwischen Marktteilhabe einerseits und Akteur:in andererseits ausgeschlossen. Dem ökonomischen Ansatz zufolge können wir zwar alles in der Welt auf Märkten erwerben und sodann konsumieren. Doch all dies soll auf die grundlegende Struktur unserer Persönlichkeit keinerlei Auswirkungen haben, eben weil die Präferenzstruktur von vornherein als unabänderlich postuliert wird. Der ökonomische Ansatz entzieht damit selbst so alltägliche Phänomene wie das Lernen und Bedauern der wissenschaftlichen Wahrnehmung.[46]

Trotzdem degradiert Gary Becker etwa den berechtigten Einwand, Bildung habe doch gerade die selbstbestimmte Herausbildung individueller Präferenzen zum Ziel, als »bequeme Ad-hoc-Annahme, um verwirrendes Verhalten zu erklären«. Es handele sich dabei lediglich um »das Eingeständnis einer Niederlage im Gewand eines wohlüberlegten Urteils«.[47] Doch was bleibt von Bildung übrig, wenn die Fähigkeit zur Selbstreflexion und –transformation lediglich als überflüssiger Nebenum-

---

43 Zitiert in: Krautz, *Ware Bildung*, S. 29. Für eine ausführlichere Analyse dieses verfassungsgemäßen Bildungsauftrages im Kontrast zur Definition der OECD siehe in diesem Band: Silja Graupe, »Die Entleerung der Bildung. Ökonomisierung als radikales Reframing,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

44 Vgl. Michael Baurmann, *Der Markt der Tugend: Recht und Moral in der liberalen Gesellschaft. Eine soziologische Untersuchung* (Tübingen: Mohr Siebeck, 1996), S. 325.

45 Vgl. Silja Graupe, *Der Ort ökonomischen Denkens: Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie* (Heusenstamm: Ontos Verlag, 2005), S. 89–96.

46 Vgl. ebd., S. 72ff.

47 Becker, *Economic Approach*, S. 12.

stand gesehen und sodann konsequent aus der Betrachtung ausgeschlossen wird? Oder anders gefragt, macht Bildung nicht gerade den Kern jenes Sozialisationsprozess aus, den die Ökonom:innen stets schon als abgeschlossen voraussetzen müssen, um ihre Annahme der Gegebenheit der Präferenzen überhaupt plausibel erscheinen zu lassen?[48] Wenn dem so ist, müsste der *Economic Approach* spätestens vor den Toren der Bildung halt machen. Doch dies ist nicht der Fall. So erscheint Bildung zunehmend nur noch als eine Art fertig geschnürter Pakete, mit der sich Individuen im Laufe ihres Lebens äußerlich wie etwa mit Schmuck umgeben, ohne sich davon in ihrem eigentlichen Wesen, in ihrer Menschlichkeit berühren zu lassen. Das Verständnis von Bildung im Sinne eines offenen Prozesses der Selbstbildung und –bestimmung geht so zugunsten eines gegebenen, antrainierbaren Sets von Fertigkeiten verloren.

Die Annahme gegebener Präferenzen, dies sei zumindest kurz noch erwähnt, impliziert keineswegs nur eine Negation individueller Selbstbildung; sie verkennt systematisch auch alle *gesellschaftlichen* Transformationspotentiale der Bildung. Denn indem auch alle gesellschaftlichen Präferenzen immer schon als gegeben angenommen werden, scheint es die alleinige Aufgabe menschlicher Aktivitäten zu sein, diese Präferenzen zu bedienen: »Das Herzstück der ökonomischen Analyse ist es, dass Präferenzen *gegeben sind* und dass es die Funktion ökonomischer Aktivitäten ist, diese Präferenzen so gut es geht *zu bedienen*.«[49] Diesem Verständnis nach kann Bildung junge Menschen niemals dazu befähigen, auf die unvorhergesehenen und neuen Bedürfnisse der Zukunft angemessen zu reagieren, geschweige denn diese Bedürfnisse selbst kritisch auszuprägen und zu gestalten.

Die Instrumentalisierung ökonomischen Denkens

Welche Ziele verfolgen die *Economics of Education* mit ihren positiven und negativen Abstraktionsprozessen? Zunächst ist festzustellen, dass diese Theorieströmung keinerlei Wert auf die Realitätsnähe ihrer Annahmen legt.[50] Der Wirtschaftswissenschaft also vorwerfen zu wollen, sie verfehle das Ziel der Schaffung eines möglichst wirklichkeitsnahen Menschen- und Weltbildes, hieße, sich außerhalb ihres eigenen wissenschaftlichen Diskurses zu stellen. Worin aber liegt dann der Wert ihrer Voraannahmen? Auch hierauf findet sich eine Antwort bei Friedman:

---

48 Vgl. etwa Gebhard Kirchgässner, *Homo oeconomicus: Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* (Tübingen: Mohr Siebeck, 1991), S. 13–14.

49 Schultz, *Human Capital*, S. 9, meine Hervorhebung.

50 Vgl. Milton Friedman, *Essays in Positive Economics* (Chicago: University of Chicago Press, 1953), S. 14–15.

> »Um diesen Punkt weniger paradox zu formulieren, ist die entscheidende Frage im Hinblick auf die ›Annahmen‹ einer Theorie also nicht, ob sie deskriptiv ›realistisch‹ sind – in Wahrheit sind sie es nie –, sondern ob sie ausreichend gute Annäherungen *für den vorliegenden Zweck* darstellen.«[51]

Für die moderne Wirtschaftswissenschaft steht also nicht das Ringen um Wahrheit, sondern reine *Nützlichkeitserwägungen* im Vordergrund: Eine Theorie ist gut, insofern sie *dienlich* ist. An dieser Stelle möchte ich dieses Wissenschaftsverständnis nicht weiter problematisieren, sondern gerade umgekehrt ernst nehmen, um die Wirtschaftswissenschaft an ihren eigenen Maßstäben zu messen. Gehen wir auf diese Weise vor, so wird deutlich, dass wir alle Erkenntnisse der *Economics of Education* keinesfalls als unmittelbare Aussagen über die Wirklichkeit aufzufassen brauchen, ja strenggenommen nicht einmal dürfen. Wenn also etwa gesagt wird, Individuen oder die Gesellschaft im Ganzen maximierten ihr Wohlergehen durch die Akkumulation von Humankapital, so stellt dies dem ureigenen Selbstverständnis der *Economics of Education* gerade keine Aussage über einen Ist-Zustand dar. Allgemeiner gesagt, geht es den Ökonomen:innen überhaupt nicht um die Beschreibung von Tatsachen. Vielmehr wollen sie möglichst inexakte Aussagen treffen, solange sie *ihren* Zielen dienen. Im Fokus des Interesses steht also eine bewusst verzerrte Abbildung der Realität, wobei der Verzerrungsgrad allein durch Nützlichkeitserwägungen der Wissenschaftler:innen bestimmt wird. Es wäre ein erster wichtiger Schritt, wenn wir uns in den gegenwärtigen Bildungsdiskussionen diesen grundsätzlichen Sinn ökonomischer Aussagen stets vor Augen hielten.

Warum und zu welchem Zwecke aber modellieren die *Economics of Education* nun Bildung ausschließlich auf der Basis der Annahmen von Nutzenmaximierung, der Existenz von Märkten und stabilen Präferenzen? Und wer teilt diese Ziele? Es geht mir hier nicht darum, diese Fragen abschließend zu beantworten. Entscheidend scheint mir vielmehr, sie zunächst überhaupt in aller Eindringlichkeit zu stellen. Für ihre nochmalige Zuspitzung möchte ich abschließend zwei Richtungen markieren, indem ich eine meines Wissens bislang im bildungsökonomischen Diskurs weitgehend vernachlässigte Unterscheidung hervorhebe: die Unterscheidung zwischen Ökonomie als Wissenschaft (*science*) einerseits und als *Engineering* andererseits. Wenden wir uns zunächst ersterer zu. Die Frage nach der Nützlichkeit einer Theorie im Sinne der Wissenschaft, *science*, so formuliert es Milton Friedman, »kann nur dadurch beantwortet werden, indem man sieht, ob die Theorie funktioniert, d.h. ob *sie hinlänglich genaue Vorhersagen* bringt.«[52] Seit ihren Ursprüngen im 18. Jahrhundert strebt die Ökonomie danach, eine Wissenschaft zu sein, »die den

51 Ebd.

52 Ebd., S. 15.

physikalisch-mathematischen Wissenschaften in *jedem* Aspekt gleicht.«[53] »Man hat die Gesetze der gesellschaftlichen Kooperation zu erforschen, wie die Physiker die Gesetze der Mechanik erforschen.«[54] Diese Aufforderung nehmen Ökonom:innen spätestens seit dem 19. Jahrhundert wörtlich, indem sie das Formelinstrumentarium der Mechanik und damit deren Konzept der Energie und die Differentialrechnung eins zu eins auf die soziale Welt übertragen.[55] »Die volle Wahrheit ist, daß die Volkswirtschaftslehre in ihrer heutigen professionellen Ausübungsweise in jenem strengen Sinne eine mechanistische Wissenschaft ist, wie sonst nur noch die klassische Physik.«[56] Eine solche Art der *science* muss rigide Annahmen über die soziale Welt treffen, um ihrem eigenen Anspruch gerecht werden zu können. *Nur wenn* etwa der Mensch ohne innere Freiheit und jegliche kreativen Fähigkeiten gedacht wird, *nur dann* kann sein Verhalten mit den gleichen Formeln beschrieben werden, mit denen Physiker:innen beispielsweise den Lauf von Kugeln berechnen.[57] Man muss, mit anderen Worten, a priori davon überzeugt sein, »dass die Erscheinungen des wirthschaftlichen Lebens sich strenge nach Gesetzen regeln, gleich jenen der Natur.«[58] Exakt diese Überzeugung liegt auch dem Ansatz Gary Beckers zugrunde, etwa wenn dieser meint, allein »die Annahme stabiler Präferenzen liefert eine stabile Basis für Prognosen.« Hier wie anderswo gilt: Es ist nicht die Frage, ob Mensch oder Welt bestimmte Eigenschaften tatsächlich aufweisen. Vielmehr werden beide auf bestimmte Weise modelliert, *damit* der:die Ökonom:in rechnen kann. Kann es aber tatsächlich Ziel einer Wissenschaft sein, immer weiter ein zur Karikatur geratenes Bild der Gesellschaft zu zeichnen, nur um weiterhin einem Anspruch an Wissenschaftlichkeit aus dem 18. und 19. Jahrhundert gerecht zu werden?

Lassen wir diese Fragen bewusst offen und wenden uns der Ökonomie im Sinne des *Engineering* zu:

> »Ökonomen generieren sich gerne als Wissenschaftler. Ich weiß dies, weil ich es selbst tue. Wenn ich Bachelor-Studenten unterrichte, beschreibe ich das Feld der Ökonomie sehr bewusst als Wissenschaft (*science*), damit kein Student von Beginn

53 Léon Walras, *Elements of Pure Economics* (London/New York: George Allen & Unwin, 1954), S. 71, meine Hervorhebung. Walras gilt als einer der Begründer der neoklassischen Theorie.

54 Ludwig von Mises, *Nationalökonomie: Theorie des Handelns und des Wirtschaftens* (Genf: Editions Union, 1940), S. 2.

55 Vgl. für eine ausführliche Beschreibung dieses Prozesses: Philip Mirowski, *More Heat than Light: Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989).

56 Nicholas Georgescu-Roegen, *The Entropy Law and the Economic Process* (Cambridge/London: Harvard University Press, 1971), S. 1.

57 Vgl. für eine eingehendere Kritik: Karl-Heinz Brodbeck, *Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2007), insbesondere das Kapital zur »Sozialen Physik«.

58 Carl Menger, *Grundsätze der Volkswirtschaftslehre* (Wien: Wilhelm Braumüller, 1871), S. VIII.

> an denkt, er würde sich auf ein unsicheres [wörtlich: matschiges] akademisches Unternehmen einlassen. […] [Doch] muss ich daran erinnern, dass die Disziplin der Makroökonomie nicht als Wissenschaft begründet wurde, sondern eher als eine Art Engineering. *Gott hat uns Makroökonomen nicht auf die Welt gebracht, damit wir elegante Theorien aufstellen und testen, sondern um praktische Probleme zu lösen.* Und die Probleme, die er uns gegeben hat, sind nicht gerade bescheiden.«[59]

Naturwissenschaft, so lässt sich verkürzt formulieren, trifft Aussagen über die natürliche Welt, während die Ingenieurwissenschaften diese Aussagen nutzen, um diese Welt menschlichen Zwecken gemäß zu gestalten. Die Ökonomie, so macht das vorangegangene Zitat von Gregory Mankiw deutlich, macht sich beide Aufgaben zu eigen. Ihr Ziel war und ist keineswegs allein die reine, desinteressierte Beschreibung der sozialen Welt, sondern immer auch *Erklärung zwecks Gestaltung*. Doch welche Gestaltungsabsicht verbirgt sich hinter den *Economics of Education*? Welcher politischen Vision von Bildung dient deren verkürztes und erklärtermaßen unrealistisches Menschen- und Gesellschaftsbild? Auch auf diese Fragen können hier keine Antworten gegeben werden. Doch eines hoffe ich deutlich gemacht zu haben: Bildung sollte dazu befähigen, diese und ähnliche Fragen überhaupt wieder *als* Fragen sichtbar zu machen. Sie sollte, anders gesagt, uns die Freiheit schenken, bewusst *über* eine immer stärker um sich greifende Monokultur im Denken zu reflektieren, anstatt unbemerkt selbst zum bloßen Gegenstand, ja zur Geisel dieser Monokultur zu verkommen.

Literaturverzeichnis

Baurmann, Michael. *Der Markt der Tugend: Recht und Moral in der liberalen Gesellschaft. Eine soziologische Untersuchung*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1996.

Becker, Gary S. *The Economic Approach to Human Behaviour.* Chicago: University of Chicago Press, 1976.

Becker, Gary S. »Economic Imperialism.« Religion & Liberty 3, Nr. 2 (1993). https://www.acton.org/pub/religion-liberty/volume-3-number-2/economic-imperialism. Zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

Brodbeck, Karl-Heinz. »Wirtschaftsgut oder kreatives Potential? Vom Preis der Bildung.« *Ethik Letter* (LayReport) Nr. 3 (1998): S. 1–4.

Brodbeck, Karl-Heinz. *Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2007.

59 Gregory N. Mankiw, »The Macroeconomist as Scientist and Engineer,« *Journal of Economic Perspectives* 20, Nr. 4 (2006): S. 29, meine Hervorhebung.

Engeser, Manfred. »Reflexion statt Gehirnwäsche.« Interview mit Thomas Sattelberger. *Wirtschaftswoche*, 18. Februar 2010. Archiviert und abrufbar unter https://web.archive.org/web/20110831145553/www.wiwo.de/management-erfolg/reflexion-statt-gehirnwaesche-422041. Zuletzt abgerufen am 22. Oktober 2025.

Felderer, Bernhard, und Stefan Homburg. *Makroökonomik und neue Makroökonomik*. Berlin: Springer, 1999.

Fleck, Ludwig. *Die Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1980.

Friedman, David. *Der ökonomische Code: Wie wirtschaftliches Denken unser Handeln bestimmt.* Frankfurt a.M.: Eichborn, 1999.

Friedman, Milton. *Essays in Positive Economics*. Chicago: University of Chicago Press, 1953.

Friedman, Milton. *Kapitalismus und Freiheit*. Stuttgart: Seewald Verlag, 1971.

Georgescu-Roegen, Nicholas. *The Entropy Law and the Economic Process*. Cambridge/London: Harvard University Press, 1971.

Graupe, Silja. *Der Ort ökonomischen Denkens: Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie*. Heusenstamm: Ontos Verlag, 2005.

Heitger, Marian. »Der Tod der Bildung.« Die Presse, 27. April 2008, https://www.diepresse.com/276888/der-tod-der-bildung. Zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

Kant, Immanuel. *Von der Form der Sinnen- und Verstandeswelt und ihren Gründen*, 1770.

Keeley, Brian. *Humankapital: Wie Wissen unser Leben bestimmt*. Paris: OECD Publishing, 2007.

Kirchgässner, Gebhard. *Homo oeconomicus: Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1991.

Krautz, Jochen. *Ware Bildung*. Kreuzlingen: Diederichs, 2007.

Mankiw, Gregory N. *Principles of Economics.* Fort Worth: Harcourt College Publishers, 2001.

Mankiw, Gregory N. »The Macroeconomist as Scientist and Engineer.« *Journal of Economic Perspectives* 20, Nr. 4 (2006): S. 29–46.

Menger, Carl. *Grundsätze der Volkswirtschaftslehre.* Wien: Wilhelm Braumüller, 1871.

Mirowski, Philip. *More Heat than Light: Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Mises, Ludwig von. *Nationalökonomie.* Genf: Editions Union, 1940.

Nasar, Silvia. »Hard Act to Follow?« *New York Times*, 14. März 1995. https://www.nytimes.com/1995/03/14/business/a-hard-act-to-follow-here-goes.html/. Zuletzt abgerufen am 22. Oktober 2025.

OECD. *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand*. Wien/Frankfurt/München: Kulturkommission des Europarats (Europäische Kulturpolitik Bd. 2), 1966.

Ostrom, Elinor. *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Pearce, Kerry A., und Kevin D. Hoover. »After the Revolution: Paul Samuelson and the Textbook Keynesian Model.« In *New Perspectives on Keynes*, herausgegeben von Allin F. Cottrell und Michael S. Lawlor. Annual Supplement to History of Political Economy 27. Durham und London: Duke University Press, 1995.

Schultz, Theodore W. »Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities.« In *Economic Research: Retrospect and Prospect*, Volume 6, Human Resources, herausgegeben von Theodore W. Schultz, S. 1–84. New York: National Bureau of Economic Research, 1972.

Smith, Adam. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. 1776; London: J. M. Dent & Sons, 1910.

Varian, Hal R. *Grundzüge der Mikroökonomik*. München: Oldenbourg, 2007.

Walras, Léon. *Elements of Pure Economics*. London/New York: Allen und Unwin, 1954.

Wößmann, Ludger, und Marc Piopiunik. *Was unzureichende Bildung kostet: Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2009.

Zacher, Dirk. »Die Ursprünge der Bildungsökonomie und die bildungsökonomische Renaissance.« In *Vom Wert der Bildung: Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht*, herausgegeben von Volker Bank. Bern: Haupt Verlag, 2005, S. 41–59.

Wirtschaftswachstum und Bildungswiderstand

Von der Freiheit und Unfreiheit des ökonomischen Denkens[1]

Wirtschaftswachstum ist eines der wichtigsten gesellschaftlichen Ziele der Gegenwart. »Angemessen und stetig« soll es sein – so formuliert es das 1967 in Kraft getretene »Gesetz zur Förderung der Stabilität und des Wachstums der Wirtschaft«. Immer mehr und immer schneller soll es werden, wie das Wachstums*beschleunigung*sgesetz aus dem Jahre 2009 allein schon dem Wortlaut nach verdeutlicht. Wachstum ist *die* Messlatte sowohl für Unternehmen als auch für die Politik; es entscheidet über Erfolg und Misserfolg – nicht nur an den Börsen. Wenn hingegen der Wachstumsmotor stottert, versetzt dies politische wie gesellschaftliche Akteure gleichermaßen in Alarmbereitschaft. Selbst das Schicksal hunderttausender Geflüchteter lässt sich heutzutage problemlos unter den Vorzeichen des Wachstums diskutieren. »Der starke Flüchtlingszuzug wirkt wie ein kleines Konjunkturprogramm«, meint etwa der Chef des Kölner Instituts der deutschen Wirtschaft (IW), Michael Hüther.[2] Flüchtlinge bringen Wachstum – so lautet das knappe Fazit einer Studie des IWF.[3]

Je mehr alle Bereiche des Lebens unter dem Aspekt ihres Beitrags zum wirtschaftlichen Wachstum beurteilt werden, desto intensiver sollten wir nach seiner eigenen Bedeutung fragen. Was *ist* dieses unaufhörliche Wachstum, das mittlerweile in den unterschiedlichsten Lebensbereichen – von der Bildung über die Integration bis hin zum Gesundheitswesen – als Handlungsmaßstab dient? Diese Frage sollte

---

1 Dieser Beitrag erschien zuerst als Silja Graupe, »Wirtschaftswachstum und Bildungswiderstand,« in *Facetten des Wachstums. Aufgang. Jahrbuch für Denken, Dichten, Kunst*, hg. von José Sánchez de Murillo (Augsburg: Aufgang Verlag, 2016). Er wurde für diesen Sammelband minimal überarbeitet.

2 Vgl. Nina Giaramita, »Zuzug sorgt für volle Geschäftsbücher,« *WDR1*, 10. Oktober 2015, archiviert und abrufbar unter https://web.archive.org/web/20151013010226/http://www1.wdr.de/themen/politik/fluechtlinge/konjunkturmotor-fluechtlinge-100.html, zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

3 Vgl. Shekhar Aiyar et al., *The Refugee Surge in Europe: Economic Challenges*, Staff Discussion Notes 16/02 (Washington, D.C.: International Monetary Fund, 2016), https://www.imf.org/external/pubs/cat/longres.aspx?sk=43609, zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

nicht nur Befürworter:innen dieser Form der Entwicklung umtreiben, sondern auch deren Kritiker:innen. Denn wer die Grenzen des Wachstums aufzuzeigen oder sich für Degrowth, Postwachstum oder Entwachstum einzusetzen sucht, sollte zu sagen verstehen, gegen was genau sich seine Bedenken richten. Dennoch mag meine Frage nach dem *Wesen* des Wirtschaftswachstums auf den ersten Blick überraschen. Zu sehr sind wir an den Gebrauch dieses Begriffes gewöhnt, als dass er uns tatsächlich noch als *frag-würdig* im wahrsten Sinn des Wortes erschiene. Zu häufig wird in Politik und Medien *mit* diesem Begriff, zu selten aber *über* ihn argumentiert. Zwar wird Wirtschaftswachstum als Rechtfertigung für die permanente Umwälzung und Neustrukturierung unterschiedlichster Wirtschafts- und Lebensbereiche verwendet. Doch was sich aber hinter ihm selbst verbirgt, bleibt auf merkwürdige Weise im Dunkeln verborgen.

Was also *ist* Wirtschaftswachstum? Zunächst lässt sich feststellen, wie jung der Begriff ist. Das Deutsche Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm verzeichnet ihn bis zu seinem Abschluss im Jahr 1961 nicht. Bis vor kurzem galt also jenes Merkmal, das uns heute als zentral für die Beurteilung wirtschaftlichen und auch politischen Erfolgs gilt, weder als erwähnenswert noch als erklärungsbedürftig. Zwar kennt das Grimmsche Wörterbuch den Begriff »Wachsthum« ebenso wie einen »raschen, unaufhaltsamen Fortschritt« (*progressus*), doch stehen diese in keiner Verbindung zu wirtschaftlichen Fragen.[4] Tatsächlich wird der Begriff des Wirtschaftswachstums wesentlich erst nach dem Zweiten Weltkrieg geprägt – und zwar im Rahmen der ökonomischen Theorie. Dabei erhält er zugleich eine präzise Bedeutung: Er bezeichnet die Zunahme einer wirtschaftlichen Größe über die Zeit. Wirtschaftliches Wachstum wird dabei meist angegeben als prozentuale Veränderung im Zeitablauf im Sinn von monatlichen, vierteljährlichen oder jährlichen Wachstumsraten. Der Wachstumsbegriff wird im engeren Sinn auf gesamtwirtschaftliche Größen bezogen und interpretiert als dauerhafte (langfristige) Zunahme des realen Bruttoinlandsprodukts (BIP), das seinerseits in Geld gemessen wird.[5] Sprechen Ökonom:innen also von »Wirtschaftswachstum«, so drücken sie bloße Zahlenverhältnisse aus. Damit aber ist Wesentliches vorausgesetzt: Damit sich von Wirtschaftswachstum in ihrem Sinne sprechen lässt, muss die Welt und alles, was sich von ihr aussagen lässt, *zuvor* auf die reine Zahl reduziert sein.

---

4 Vgl. Trier Center for Digital Humanities, »Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm,« digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/25, https://www.woerterbuchnetz.de/DWB, zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

5 Vgl. Duden, *Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag*, 5. Aufl. (Mannheim: Bibliographisches Institut/Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2013).

Gewiss mag nicht nur den Ökonom:innen, sondern auch uns selbst diese Denkweise so selbstverständlich sein, dass wir sie kaum je reflektieren. Von einem Wirtschaftswachstum von zwei, drei oder minus ein Prozent zu sprechen, ist uns zu nah, als dass wir uns darüber noch verwundern könnten. Doch tatsächlich verbirgt sich dahinter ein höchst erstaunlicher Prozess des Denkens: gleichsam eine heroische Form totaler Abstraktion. Auf diesen Prozess und seine Folgen für unser Handeln möchte ich in meinem Beitrag die Aufmerksamkeit lenken. Dabei kommt es mir weniger auf die Frage an, was genau sich alles in ökonomische Wachstumsformeln einberechnen lässt. Vielmehr gehe ich der grundlegenderen Fragestellung nach, wie und unter welchen Bedingungen gesellschaftliche Entwicklung ihren Ausdruck in reinen Zahlenwerten finden kann. Wie muss unser Denken hierfür gelenkt, ja zugerichtet sein?

Um diese Frage zu beantworten, werde ich in den folgenden zwei Abschnitten zunächst einen allgemeineren Exkurs in die ökonomische Theoriegeschichte unternehmen und mich dabei auch dem ökonomischen Wachstumsdenken im Besonderen widmen. Wichtig ist mir dabei weniger eine umfassende Darstellung dieser Geschichte um ihrer selbst willen. Stattdessen ist mir daran gelegen, einen Freiraum des Denkens zu schaffen, in dem wir uns selbst über die Herkunft unserer eigenen, individuellen wie gesellschaftlichen wirtschaftlichen Denkweisen aufklären können. Weder allein um historische Fakten noch um eine bloße Kritik geht es mir, sondern um die Befähigung, sich des ökonomischen Denkens aktiv zu bemächtigen. Dafür, so scheint es mir, müssen wir zunächst in den geschichtlichen Entstehungsprozess von Denkmustern wie das des Wirtschaftswachstums eintauchen und sie in ihrer Genese umfassend zu verstehen suchen. Erst auf dieser Grundlage können wir hoffen, sie nach vorne, d.h. in die Zukunft aktiv gestalten und verändern zu können.

Die qualitative Entleerung des Denkens: Ökonomie als unreflektierte Erfahrungswissenschaft

Zunächst wende ich mich Alfred Sohn-Rethel (1899–1990) zu. Der Nationalökonom und Sozialphilosoph macht in seinem Werk deutlich, wie der ökonomische Wertbegriff, der alles in Geld auszudrücken versucht, eine *Realabstraktion* darstellt. Mit diesem Begriff bezeichnet Sohn-Rethel einen Denkprozess, der seinen Ursprung im konkreten wirtschaftlichen Handeln nimmt, sodann aber von immer mehr qualitativen Eigenschaften der Dinge und des Lebens absehen lehrt. Ich zitiere Sohn-Rethel etwas ausführlicher, um diesem Gedanken genauer auf die Spur zu kommen:

> »Das Wesen der Warenabstraktion aber ist, daß sie nicht denkerzeugt ist, ihren Ursprung nicht im Denken der Menschen hat, sondern in ihrem Tun. Und dennoch gibt das ihrem Begriff keine bloße metaphorische Bedeutung. Sie ist Abstrakti-

> on im scharfen wörtlichen Sinne. Der ökonomische Wertbegriff, der aus ihr resultiert, ist gekennzeichnet durch vollkommene Qualitätslosigkeit und rein quantitative Differenzierbarkeit und durch Anwendbarkeit auf jedwede Art von Waren und von Dienstleistungen, welche auf einem Markt auftreten mögen. Mit diesen Eigenschaften hat die ökonomische Wertabstraktion in der Tat frappante äußere Ähnlichkeit mit tragenden Kategorien der quantifizierenden Naturerkenntnis […]. Während die Begriffe der Naturerkenntnis Denkabstraktionen sind, ist der ökonomische Wertbegriff eine Realabstraktion. Er existiert zwar nirgends anders als im menschlichen Denken, er entspringt aber nicht aus dem Denken. Er ist unmittelbar gesellschaftlicher Natur, hat seinen Ursprung in der raumzeitlichen Sphäre zwischenmenschlichen Verkehrs. Nicht die Personen erzeugen diese Abstraktion, sondern ihre Handlungen tun das, ihre Handlungen miteinander.«[6]

Auch wenn Sohn-Rethel eher als marxistischer Denker gilt, so findet sich in dieser Textpassage wenig, das der neoklassischen Theorie des 19. Jahrhunderts, dem methodischen Fundament des heutigen ökonomischen Mainstreams, fremd wäre. Auch diese Theorie setzt die alltägliche wirtschaftliche Erfahrung, alles und jedes auf Märkten zu tauschen und dabei in Geld zu bemessen, als gegeben voraus. Als Beispiel sei hier das Werk des französischen Ökonomen Léon Walras (1834–1910), *Eléments d'économie politique pure*, aufgeführt. Auch diesem liegt die Idee zugrunde, der Wert der Dinge bestimme sich durch Verkäufe und Käufe auf Märkten.[7] Jedes Denken, das wie selbstverständlich allen Dingen und Prozessen Zahlenwerte zuordnet, basiert auf unserem alltäglichen wirtschaftlichen Tun, unserem tatsächlichen Handeln auf Märkten, unserem Rechnen in Geld (und damit in Preisen).[8]

Walras zieht, ebenso wie andere Neoklassiker:innen, daraus eine folgenschwere Konsequenz: Er lehnt es ab, im Grunde aller Tauschwerte lediglich alltägliche, praktische Gewohnheiten zu erkennen, denen wir Menschen zwar folgen können, nicht aber *müssen*. Stattdessen fordert er seine Leser:innen dazu auf, den Tauschwert als *natürliches Phänomen* zu betrachten, das unabhängig von seiner ursprünglich sozialen Grundlage *universelle* Gültigkeit haben soll.

> »Thus any value in exchange, once established, partakes of the character of a natural phenomenon, natural in its origins, natural in its manifestations and natural in essence.«[9]

---

6 Alfred Sohn-Rethel, *Geistige und körperliche Arbeit: Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1970), S. 41f.

7 Léon Walras, *Elements of Pure Economics* (London/New York: George Allen & Unwin, 1954), S. 67f.

8 Ebd., S. 68.

9 Ebd., S. 69.

Auf diese Weise erklärt Walras die Preisbeziehungen der Wirtschaft zu einem unveränderlichen Gesetz, das wir den Naturgesetzen gleich als Ausgangspunkt *allen* weiteren Denkens und Handelns akzeptieren sollen:

> »This does not mean that we have no control over prices. Because gravity is a natural phenomenon and obeys natural laws, it does not follow that all we can do is to watch it operate. We can either resist it or give it free rein, whichever we please, but we cannot change its essence or its laws. It is said we cannot command nature except by obeying her. This also applies to value.«[10]

Friedrich August Hayek (1899–1992), einer der wichtigsten Begründer des Neoliberalismus und Vertreter der österreichischen Schule der Nationalökonomie, hat treffend bemerkt, dass es sich hier nicht nur um eine einfache Beschreibung, sondern um einen normativen Anspruch handelt: Wir sollen glauben, es sei die »Funktion der Preise […] den Menschen zu sagen, was sie tun *sollen*«.[11] Nicht nur sollen wir die rein geldförmigen Signale des Marktes als »natürliche Phänomene« anerkennen, sondern auch als Befehle interpretieren, »die dem Einzelnen sagen, was er tun muss, um sich in diese Ordnung einzufügen.«[12]

Hayek weiß, ebenso wie andere namhafte Vertreter:innen der österreichischen Schule, dass er an dieser Stelle eine äußerst eigentümliche Form von »Gesetzen« postuliert. Denn strenggenommen soll das Diktat der Preise seine Wirkung nicht außerhalb von uns Menschen, sondern *durch uns hindurch* entfalten. Wir sollen die allgemeine Gewohnheit marktförmiger Gesellschaften, alles und jedes in Geld auszudrücken, unumstößlich zur *Grundlage* sämtlichen Denkens, Fühlens und Wollens machen, ohne je umgekehrt diese Basis in Frage zu stellen. In unmissverständlicher Klarheit formuliert Hayek: »Der Geist bringt nicht so sehr Regeln hervor, sondern besteht vielmehr aus Regeln des Handelns, d.h. aus einem Komplex von Regeln, die er nicht gemacht hat.«[13]

Anders gesagt will Hayek uns davon überzeugen, »dass wir so viel Erfahrung nutzen können, nicht, weil wir diese Erfahrung besitzen, sondern weil sie, ohne daß wir dies wissen, in den Denkschemata, die uns leiten, verkörpert ist.«[14] Mindestens ebenso prägnant formuliert den Sachverhalt Friedrich Freiherr von Wieser,

---

10 Ebd.

11 Friedrich August Hayek zitiert in: Karl-Heinz Brodbeck, *Erfolgsfaktor Kreativität: Die Zukunft unserer Marktwirtschaft* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997), S. 47, meine Hervorhebung.

12 Ebd.

13 Friedrich August Hayek, *Recht, Gesetzgebung und Freiheit*, Bd. 1 (Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie, 1981), S. 34.

14 Ebd., S. 49.

Mitbegründer der österreichischen Schule. Auch er meint, die ökonomischen Gesetze vollzögen sich in jedem Menschen

> »mit dem Gefühle der Notwendigkeit, und dieses Zeugnis darf nicht unterschlagen werden. […] Wir erhalten diese Kenntnis, ich wiederhole es, ohne in die psychologischen und physiologischen Unterlagen des Gesetzes eindringen zu müssen, in die wir nicht eindringen wollen; wir wollen immer nur auf der Oberfläche des Bewußtseins bleiben, gehen niemals in seine entlegeneren Tiefen und am allerwenigsten unter seine Schwelle.«[15]

Unterhalb der Schwelle des (aktiven) Bewusstseins lässt uns Wieser einen »Schatz der gemeinen wirtschaftlichen Erfahrung« vermuten, in dem bereits »alle wichtigen Tatsachen der Wirtschaft aufgesammelt« sein sollen.«[16] Die Realabstraktion Sohn-Rethels, also die beständige Reduktion aller Qualitäten auf einen geld- und damit zahlenförmigen Ausdruck in unseren alltäglichen Tauschakten, wird bei Wieser zu »gewissen Akten im Bewusstsein«, die mit dem »Gefühle der Notwendigkeit vollzogen werden«. Sie soll eine »Stimme des Gesetzes« darstellen, die »jeder in sich selbst […] deutlich vernimmt«[17] – auch und gerade jede:r Wissenschaftler:in. So sieht es auch Hayek: »In the social sciences it is the elements of complex phenomena which are known to us beyond the possibility of dispute.«[18]

Unsere sozialen Interaktionen im Sinne des beständigen Austausches von Waren und Dienstleistungen auf der Basis von Geld sollen uns also unhinterfragbar zur zweiten Natur werden. Wieser meint:

> »Auf die Frage nach dem letzten Warum, auf die Frage, wie es kommt, daß ich denke und nach gewissen Regeln denke, werde ich mir im letzten Grunde mit Lichtenberg antworten müssen: ›es denkt‹. Das Bewußtsein arbeitet unbewußt und kann sich keine Rechenschaft darüber geben, warum die Tatsachen in ihm hervortreten und verschwinden, es gibt noch ein Etwas unter der Schwelle seines Bewußtseins, wovon dieses abhängig ist, das wir nicht beherrschen und das unserem Sinn so fremd ist wie die äußere Natur.«[19]

Noch deutlicher gesagt, soll eine *einzige* Form sozialer Gewohnheit in absoluter und unveränderlicher Form in alle Menschen eingeschrieben sein. Ebenso wie es nicht

---

15 Friedrich (Freiherr von) Wieser, *Gesammelte Abhandlungen* (Tübingen: Verlag von J. C. B. Mohr, 1929), S. 29.

16 Ebd., S. 17.

17 Ebd.

18 Friedrich August Hayek, *The Counter-Revolution of Science* (Indianapolis: Liberty Press, 1979), S. 66.

19 Wieser, *Gesammelte Abhandlungen*, S. 18.

mehrere Fallgesetze gibt, so sollen im menschlichen Erfahrungsschatz keine vielfältige Sphären zwischenmenschlicher Begegnung aufgesammelt sein können; gesetzmäßig soll dieser Schatz nur jenen der geldförmigen Wirtschaft umfassen. Eine Vielfalt von Handlungsformen, die unser Bewusstsein prägen, soll es nicht geben – sie wird kategorisch ausgeschlossen. Zwar erkennen Autoren wie Hayek und von Wieser, dass unser Denken dem existentiellen Grund lebendiger Erfahrung entspringt; doch in diesen Grund soll es selbst nicht vordringen können. Unser aktives Bewusstsein soll erst einsetzen, nachdem es blindlings einen ganz konkreten Erfahrungsbereich, eben jenen der geldförmigen Wirtschaft, als sein ausschließliches Fundament akzeptiert hat.

Was bedeutet dies konkret für das ökonomische Wachstumsdenken? Wie gesagt, messen Ökonom:innen wie Politiker:innen Wachstum heutzutage fraglos in Werten des Bruttoinlandsproduktes. Ohne zu zögern, bezeichnen sie damit den Gesamtwert aller Güter, d.h. Waren und Dienstleistungen, die binnen eines Jahres innerhalb einer Landesgrenze hergestellt und marktförmig bewertet, also mit Preisen versehen werden. Selbstverständlich mögen sie immer wieder darüber streiten, wie genau zu messen ist. Aber über den rein quantitativen Maßstab – ausgedrückt in Geldeinheiten – sind sie sich ebenso einig wie über dessen (unbedachte) Voraussetzung: die Realabstraktion der raumzeitlichen Sphäre zwischenmenschlichen Verkehrs im Sinne Sohn-Rethels. Auf diese Weise vermag das ökonomische Denken tatsächlich auf unbewusster Grundlage zu arbeiten, wie Hayek und Wieser vermuteten. Wenn wir von Wirtschaftswachstum im ökonomischen Sinne reden und im BIP ausdrücken, dann haben wir uns bereits dafür entschieden, alles auf handelbare Quantitäten zu reduzieren und diese wie der Kaufmann vollkommen selbstverständlich in Marktpreisen zu bewerten. Wie und warum sich diese Marktpreise durch unsere konkreten wirtschaftlichen Handlungsvollzüge bilden, bleibt unterhalb der Wahrnehmungsschwelle verborgen. In der Folge bleiben auch die eigentlichen Quellen des Wachstums unsichtbar: Messen die Ökonom:innen ein höheres BIP, setzt dies Änderungen in der raumzeitlichen Sphäre des zwischenmenschlichen Verkehrs voraus, ohne sie umgekehrt erklären zu können. Fest steht einzig und allein, dass Wachstum unerbittlich ein *Mehr* an geldförmig Bewertetem vorauszusetzen scheint.

Die Funktionalisierung des Denkens: Ökonomie als reine Wissenschaft

Doch die ökonomische Theorie, wie sie gegenwärtig die Wirtschaftswissenschaft dominiert, bleibt an diesem Punkt der Abstraktion nicht stehen. Eher vollzieht sie, auch und gerade in der Wachstumstheorie, nochmals eine Wende von der Realabstraktion hin zur reinen Denkabstraktion – jene Wende also, die Sohn-Rethel in obigem Zitat eigentlich für die moderne Naturerkenntnis reserviert hatte. Um diesen

wichtigen Punkt genauer zu erläutern, kehre ich nochmals zu Léon Walras zurück. Der französische Ökonom beharrt nicht nur darauf, dass die Preise ein »natürliches Phänomen« darstellen, sondern betont zugleich auch deren »mathematischen Charakter«:

> »Wheat is worth 24 francs a hectolitre. We observe now, that this phenomenon is mathematical in character as well.«[20]

Aus dieser Einsicht wiederum zieht er, wobei ihm auch hier wieder die neoklassische Theorie insgesamt gefolgt ist, eine folgenschwere Konsequenz:

> »The theory of value in exchange is really a branch of mathematics which mathematicians have hitherto neglected.«[21]

Das ökonomische Denken soll nicht nur ein *praktisch* rechnendes sein wie das des Kaufmanns; es soll darüber hinaus so formal abstrakt werden, dass es mathematisch im reinen Sinne genannt werden kann. Walras fordert eine »reine Theorie der Ökonomie, die den physikalisch-mathematischen Wissenschaften *in jedem* Aspekt gleicht.«[22] Hierfür soll sich das ökonomische Denken an einer mathematischen Methode orientieren, die *vollkommen* rational ist, d.h. nicht mehr der menschlichen Erfahrung entspringt, sondern sich von diesem vollständig zu distanzieren sucht.

Es ist nicht leicht, diese Forderung im Denken bewusst nachzuvollziehen. Walras macht allerdings die dahinterstehende Denkanweisung unmissverständlich deutlich:[23] Zunächst fokussiere sich unsere Aufmerksamkeit allein auf die alltägliche Erfahrungswelt der geldförmigen Tauschwirtschaft, um daraus durch Realabstraktion alle wesentlichen Konzepte der ökonomischen Theorie – Preis, Angebot, Nachfrage, Gut etc. – zu gewinnen. Doch der Prozess abstrahierenden Denkens soll an dieser Stelle nicht enden. Sobald die Ökonomie diese Konzepte – Walras nennt sie treffend *real-type concepts* – aus der wirtschaftlichen Erfahrungswelt gewonnen hat, fordert sie dazu auf, nochmals einen Bruch mit *aller* und damit auch der allgemeinen wirtschaftlichen Erfahrung zu vollziehen. Wir sollen in unserem Denken die *real-type concepts* durch *ideal-type concepts* ersetzen, wobei sich letztere aus der Mathematik definieren:

> »This much is certain, however, that the physico-mathematical sciences, like the mathematical sciences, in the narrow sense, do go beyond experience as soon as

20 Walras, *Elements of Pure Economics*, S. 69–70.

21 Ebd., S 70.

22 Ebd., S. 71, meine Hervorhebung. Alle Übersetzungen aus dem Englischen in diesem Beitrag sind die meinigen, sofern nicht anders angegeben.

23 Vgl. Ebd.

> they have drawn their type concepts from it. From real-type concepts, these sciences abstract ideal-type concepts which they define, and then on the basis of these definitions they construct a priori the whole framework of their theories and proofs. After that they go back to experience not to confirm but to apply their conclusions. […] Following these same procedures, the pure theory of economics ought to take over from experience certain type concepts, like those of exchange, supply, demand, market, capital, income, productive services and products. From these real-type concepts the pure science of economics should then abstract and define ideal-type concepts in terms of which it carries on its reasoning. The return to reality should not take place until the science is completed and then only with a view to practical applications.«[24]

Die ökonomische Theorie fordert uns also dazu auf, sich in eine Welt reinen, apriorischen, d.h. *erfahrungsunabhängigen* Denkens zu begeben. Konkret meint dies, alles in der Welt nur noch als bloße Quantität ohne jeglichen inhaltlichen Erfahrungsbezug zu erfassen. Nicht mehr auf zwischenmenschliche Interaktionen kommt es an, selbst nicht auf rein kaufmännische, ja noch nicht einmal mehr auf den bloßen Geldverkehr. Vielmehr soll in uns ein vollkommen neues, abstraktes *Bild* der Wirtschaft entstehen, das *nur* noch auf reinen Zahlen gründet. Hierfür muss jeglicher Inhalt zur reinen Variabel und damit vollkommen qualitätslos werden. Da aber nichts in der Welt reine Zahl *ist*, müssen wir es im Denken mit Hilfe unserer Vorstellungskraft zu dieser *machen*. So müssen wir von allem abstrahieren, was sich nicht rein abzählen und auf einem Zahlenstrahl anordnen lässt. Zwei Bananen sind weniger als drei Bananen; dieses Verhältnis lässt sich mathematisch klar ausdrücken ($x_1 < x_2$), aber damit soll eben auch schon *alles* über die Welt der Bananen (und den Handel damit) gesagt sein. Zugleich lässt sich die Aussage des bloßen Mehr oder Weniger auch über alles andere treffen. Was eine Banane wirklich *ist*, was ihren Unterschied etwa zu einer Arbeitsstunde oder einem Auto tatsächlich ausmacht, darüber lässt sich in der Welt der reinen Mathematik nichts aussagen. Was sie neben der Eigenschaft, reine Zahl zu sein, noch sein mag, muss uns vollkommen gleichgültig werden.

Gewiss gilt: »Keine Größe, kein Inhalt ist Variable, Nicht-Größe, reines Quantum; doch indem ein bestimmter, und zwar jeder beliebige Inhalt zur Bedeutung einer Variablen genommen werden kann oder umgekehrt die Variable ihm zur Form gemacht, wird die gesamte Welt der Inhalte funktional denkbar und in Funktionen berechenbar.«[25] Gleich was Ökonom:innen an die Achsen ihrer Diagramme schreiben oder als Variable ausdrücken, ob Bananen, Aktien oder Schulstunden: Stets müssen sie sie unabhängig von jeglicher alltäglichen Bedeutung als reine Quantität *ohne* jegliche qualitative Bestimmung ansehen. Dies gilt auch für das Geld. Selbstverständlich offenbart sich hier ein tiefer Widersinn: Sie möchten Aussagen über

24 Ebd.

25 Eske Bockelmann, *Im Takt des Geldes* (Springe: zu Klampen Verlag, 2012), S. 350.

die Welt treffen, aber sofern sie diese rein rechnend tätigen, müssen sie sie zugleich aller erfahrungsbezogenen Bestimmung entledigen.

Sobald also die Welt, ausgedrückt als bloßes BIP, Eingang in Wachstumsformeln findet, muss sie auf reine Zahlen reduziert sein. Nichts kann mehr auf eine inhaltlich bestimmte Realität verweisen, weil sich sonst nicht auf funktionale Weise rechnen ließe, wie es diese Formeln erfordern. Erkenntnistheoretisch gesprochen, muss das ökonomische Denken also einen Bruch mit jeglicher menschlichen Erfahrungswelt vollziehen. Die Idee des Wachstums, *progressus*, wird damit zugleich inhaltsleer und formal eindeutig bestimmbar, wobei beide Seiten unauflöslich miteinander zusammenhängen. »Wachstum« stellt, grafisch ausgedrückt, nichts anderes als die reine Bewegung einer Kurve nach oben dar. Auf diese Weise lässt uns die ökonomische Wachstumstheorie in einen hoch abstrakten akademischen Elfenbeinturm entfliehen. Zwar dienen die Realabstraktionen der Wirtschaft, Walras' *real-type concepts*, gleichsam als Eingangstor zu diesem Turm, aber auch sie müssen wir zurücklassen.

Im gleichen Zuge, in dem alles in der Welt zur bloßen Variable wird, wandelt sich auch der Charakter der »Gesetze«. Denn um völlig qualitätslose Variablen zueinander in Beziehung zu setzen, können wir diese Gesetze nicht mehr in der Erfahrungswelt verankern, wie es Hayek und Wieser vorschlugen, noch nicht einmal auf unbewusste Weise. Wir müssen sie vielmehr einem Bereich außerhalb der wirtschaftlichen Handlungswelt, ja jeglicher realen Sphäre überhaupt entlehnen: den Funktionen der Mathematik. Der italienische Ökonom Vilfredo Pareto (1848–1923) macht explizit deutlich, wie sehr sich die neoklassische Theorie auf die Gleichungen der reinen Mechanik stützt, die wiederum der reinen Mathematik entstammen:

> »Let us go back to the equations which determine equilibrium. […] ›These equations do not seem new to me. I know them well, they are old friends. They are the equations of rational mechanics.‹ That is why pure economics is a sort of mechanics or akin to mechanics […] mechanics can be studied leaving aside the concept of forces. In reality this does not all matter much. If there is anyone who does not care to have mechanics mentioned, very well, let us disregard the similarity and let us talk directly about our equations.«[26]

Auch wenn darüber selbst unter Ökonom:innen immer wieder Verwirrung herrscht: Niemand hat die mathematischen Gleichungen der ökonomischen Theorie je *beobachtet*, auch nicht in der Wirtschaft. Vielmehr liegen sie aller Erkenntnis über die Wirtschaft voraus. Ein Beispiel: Das Institut für Wirtschaftsforschung (ifo)

26 Vilfredo Pareto zitiert in: Philip Mirowski, *More Heat than Light: Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), S. 222.

beschreibt den Beitrag der Bildung zum Wirtschaftswachstum mit folgender Formel:[27]

$$\Delta^t = Wachstumskoeffizient * \Delta PISA * \frac{1}{Erwerbslebensdauer} * \frac{t-2010}{10} + \Delta^{t-1}$$

In dieser Formel ist »Bildung« auf ein rein zahlenförmiges »Δ PISA« reduziert. Als bloße Variable gedacht, fügt sie sich in die Gesetzmäßigkeit einer mathematischen Gleichung ein, ohne diese umgekehrt verändern zu können. Sie verhält sich, so scheint es, nach einem funktionalen Gesetz, das sich lediglich *an* ihr vollzieht.

Folgen wir dem ökonomischen Denken in das Reich der reinen Theorie, so muss uns alles so erscheinen, als folge es einem Gesetz (im Sinne der mathematischen Funktion), das systematisch außerhalb seiner selbst liegt. Vor diesem Hintergrund erhält »Wachstum« eine vollkommen neue Bedeutung: Es bezeichnet den beständigen und determinierbaren Übergang von einem inhaltslosen Zustand zum nächsten; die Bewegung hin zu einem reinen Mehr, das über keinerlei Qualität mehr verfügt. Als solches lässt es sich noch nicht einmal mehr auf einen konkret fassbaren, auf die wirtschaftliche Erfahrung bezogenen »Reichtum der Nationen« (Adam Smith) beziehen. Nichts vermag »Wachstum« mehr über die Zukunft auszusagen, als dass sie eben *anders* sein soll. Die bloße Veränderung wird zum alleinigen Wert.

Die Bedeutung rein wissenschaftlichen Denkens in der menschlichen Erfahrungswelt

Seit den Wirtschafts-, Finanz-, Währungs- und Schuldenkrisen der letzten Jahre wird der Wirtschaftswissenschaft zunehmend vorgeworfen, weltfremd zu sein. In meinen bisherigen Ausführungen habe ich versucht anzudeuten, wie total dieser Vorwurf zutrifft. Wichtig ist dabei aber zu bemerken, dass zumindest die frühen Neoklassiker diese Weltfremdheit keinesfalls als zufällig oder als eine Art Betriebsunfall ansahen. Im Gegenteil war für sie der Bruch mit aller menschlichen Erfahrung, auch der wirtschaftlichen, unabdingbare Voraussetzung, um eine wahre Wissenschaft nach dem Vorbild der reinen Mechanik und Mathematik zu begründen. Das Diktum von Léon Walras – *to go beyond experience* – kann somit als bewusst gewähltes Motto gelten. Umso erstaunlicher ist, wie sehr diese erkenntnistheoretischen Wurzeln heutzutage in Vergessenheit geraten sind. Die Ökonom:innen der

27 Ludger Wößmann und Marc Piopiunik, *Was unzureichende Bildung kostet: Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum* (Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2009), S. 30.

Gegenwart sind sich zwar überwiegend einig, die Sprache der Mathematik sprechen zu müssen. Aber über die Gründe und Folgen dieser Überzeugung wissen sie erstaunlich wenig. Stattdessen ist ihnen die reine Denkabstraktion zur allgemeinen, gewohnheitsmäßigen Denkart geworden, zur »Stimme des Gesetzes«, die aus ihrem Inneren vor aller konkreten Erfahrung und vor jeglicher wissenschaftlichen Überlegung spricht. Gerade das ökonomische Wachstumsdenken führt uns in die Versuchung, es ihnen gleichzutun.

Nun wäre es naiv zu glauben, die hochabstrakte Denkart der Ökonomie könne aufgrund ihrer totalen Weltfremdheit keine Folgen für die Wirklichkeit haben. Die ökonomischen Krisen der Gegenwart lassen eher das Gegenteil vermuten. Im Jahre 2012 kleidete der damalige Chefvolkswirt der Deutschen Bank, Thomas Meyer, den Sachverhalt in folgende Metapher: Die Finanzwelt funktioniere wie ein Flugzeug, dessen Piloten allein gelernt hätten, auf ein Programm, auf ein künstliches Modell der Realität zu vertrauen, ohne auch nur annähernd über die Fähigkeit zu verfügen, den realen Berg zu erkennen, auf den ihr Flugzeug zurase, dessen Ausmaße ihr Autopilot aber nicht anzeige. Abhängig allein von hochgradig abstrakten Finanzmarktmodellen und unfähig, diese an der Wirklichkeit zu überprüfen, seien, so Meyer, selbst die fähigsten Banker:innen eben nicht sehenden, sondern blinden Auges in die Katastrophe gesteuert; eine Katastrophe, die ihre Blindheit zuallererst selbst verursachte.[28] Vorstellungen über Wirklichkeit, so deutet sich hier an, können noch so abstrakt und weltfremd sein. Sobald sie zu handlungsleitenden Vorstellungen werden, zeitigen sie reale Konsequenzen.

Bei Walras wird das dazugehörige wissenschaftliche Programm deutlich. Meint der französische Wirtschaftswissenschaftler doch, das ökonomische Denken müsse nach seinem Sprung in die rein abstrakte Formelwelt solange in dieser Welt verbleiben, bis diese Theorie *vollständig* entwickelt sei. Ein Abgleich mit der Realität, eine Korrektur wissenschaftlicher Erkenntnisse durch Bezüge zur Erfahrungswelt soll es im Zuge der Theoriebildung nicht geben. Doch damit nicht genug: Walras fordert, selbst fertige Theorien nicht an der Wirklichkeit zu überprüfen, sondern die Erkenntnisse, die sich daraus ziehen lassen, lediglich auf die Welt anzuwenden. »Not to confirm but to apply their conclusions« lautet seine Formulierung.[29] Abstrakt wissenschaftliche Erkenntnisse sollen also noch nicht einmal experimentell überprüft, sondern unmittelbar als handlungsleitende Ideen in die Wirklichkeit eingetragen werden.

---

28 Vgl. Thomas Meyer, »Die Herausforderungen des ökonomischen Denkens in der Praxis,« Vortrag auf der Konferenz »Ökonomie neu denken,« veranstaltet von Stifterverband und Handelsblatt, 24. Januar 2012, Video-Mitschnitt, hochgeladen 19. März 2012, YouTube, 53:03, https://www.youtube.com/watch?v=lcltsqvnmho, zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

29 Walras, *Elements of Pure Economics*, S. 71.

Gewiss scheint dies auf den ersten Blick eine gewagte These zu sein. Kann es tatsächlich ein ökonomisches Denken geben, das seine »Gesetzmäßigkeiten« weder aus der wirtschaftlichen Erfahrung bezieht, noch sich an letzterer überprüfen lässt? Im Folgenden möchte ich kurz skizzieren, dass auch und gerade der Neoliberalismus nicht nur die Möglichkeit einer solchen Theorie gesehen und ergriffen hat, sondern auch ihr Potenzial zur Beeinflussung der Öffentlichen Meinung erkannt hat.[30] Ökonomie als Wissenschaft lässt sich dafür nutzen, abstrakte Vorstellungsbilder *von* Wirklichkeit in den Köpfen von Menschen zu verankern, die sodann handlungsleitend wirksam werden, ohne selbst noch real überprüfbar zu sein. Sehen wir genauer hin.

Hayek[31] betont, ökonomische Theorien sollen uns als wahr gelten, ohne dass wir die Richtigkeit ihrer Geltung überprüfen könnten. So verstanden, erlangt wissenschaftliche ›Wahrheit‹ im Rahmen eines Machtsystems an Bedeutung: Wessen Theorie anderen unreflektiert als Wahrheit gilt, kann, so macht Hayeks Zitat deutlich, die Welt regieren.

Walter Lippmann, enger Weggefährte Hayeks, baut diese Grundidee bereits in seinem Werk »Public Opinion« (1922) aus. Er sagt zunächst: »Wir sind alle Sklaven der Bilder in unseren Köpfen.« Sodann schreibt er, es gehe um

> »das Einfügen einer Scheinwelt (*pseudo-environment*) zwischen Mensch und seiner Umwelt. Zu dieser Scheinwelt ist sein Verhalten eine Reaktion. Aber weil es ein Verhalten darstellt, vollziehen sich seine Konsequenzen, wenn sie Akte darstellen, nicht in der Scheinwelt, in der sein Verhalten stimuliert wird, sondern in der realen Umwelt, in die seine Tätigkeiten eintreten.«[32]

Der Mensch soll nicht inmitten seines Alltags bewusst leben und aus diesem Engagement seine Wahrnehmung formen. Vielmehr sollen vorgegebene Vorstellungsbilder ihn von dieser Welt *trennen*. Das Markenzeichen des Stereotyps, wie Lippmann diese Bilder auch nennt, ist, »dass es dem Gebrauch des Verstandes vorausgeht; es ist eine Form der Wahrnehmung und zwingt den Sinneseindrücken einen bestimmten Charakter auf, bevor diese Eindrücke den reflektierenden Verstand erreichen.«[33] Auf diese Weise errichtet es eine kognitive Barriere zwischen Mensch und Welt. »Der reale Raum, die reale Zeit, reale Zahlen, reale Beziehungen, reale Gewichte gehen verloren. Die Perspektiven und die Hintergründe und die Dimensionen der Handlung werden abgeschnitten und eingefroren im Stereotyp.«[34] Alle

30 Bezieht sich natürlich nicht auf die gesamte ökonomische Theorie.

31 Hayek, *Recht, Gesetzgebung und Freiheit,* Bd. 1, S. 100.

32 Walter Lippmann, *Public Opinion* (London: George Allen & Unwin Ltd., 1922), S. 15.

33 Ebd., S. 70.

34 Ebd., S. 110.

Entscheidungen werden gleichsam automatisch nur noch auf der Basis einer vorgegebenen Weltanschauung getroffen.

»Mentale Gewohnheiten«, schreibt Edward Bernays, der große Erfinder und Entdecker der Propaganda und der Public Relations Anfang des letzten Jahrhunderts, »sollen in der gleichen Weise Stereotype hervorbringen, wie physische Gewohnheiten reflexartige Handlungen stimulieren.«[35] Dieser Auffassung nach kann der Mensch auf der Basis je schon vorgegebener Bewusstseinsinhalte auf seine Umwelt bloß reagieren. Philosophischer formuliert, ist er auf ein bloßes Bewusstsein*von* reduziert: Er soll die Welt allein aufgrund eingefahrener Denkgewohnheiten wahrnehmen, nicht aber dieser Gewohnheiten als seiner eigenen gewahr werden können. Die einfache Tatsache, dass wir als freie Menschen immer auch über die Fähigkeit verfügen, uns über die eigenen Bewusstseinsinhalte aufzuklären und sie in der Folge zu verändern, wird somit übergangen bzw. ausgeschlossen. Der Mensch mag frei sein, alles in der Welt zu wählen. Aber er soll nicht entscheiden können, auf welcher Grundlage er dies tut.

In den Augen Hayeks und Lippmanns ist es gerade Aufgabe der Wirtschaftswissenschaft, die Wahrnehmungsfähigkeit von Menschen auf wenige Abstraktionen einzuschränken, die »nicht ein Produkt des Geistes [sind], sondern eher, was den Geist ausmacht.«[36] Sie kann für ein *blindes* Vertrauen in und einen *absoluten* Gehorsam gegenüber einer bestimmten Form der Weltanschauung sorgen – und zwar »nicht durch bewusste Wahl oder absichtliche Selektion, sondern mittels eines Mechanismus, über den wir nicht bewusst Kontrolle ausüben.«[37] Ihre eigentliche Aufgabe lautet damit, die Wirtschaft nicht als reales Phänomen zu erforschen, sondern eine bestimmte Art und Weise des Denkens im Sinne des Lippmanschen Stereotyps in den Köpfen der Menschen zu etablieren. Sie soll abstrakte und weltfremde Modelle *über* die Wirtschaft zwischen den normalen Menschen und seine realen Lebensumstände sowie zwischen Politiker:innen und ihre tatsächlichen Verantwortungsbereiche schieben – eine Aufgabe, der sich gerade die neoliberalen Think Tanks wie das von Hayek mitgegründete *Institute of Economic Affairs* explizit widmen.[38]

Bereits in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts zählte Lippmann die Idee des »Fortschritts« zu den wichtigsten Stereotypen unseres modernen Lebens, speziell in den Vereinigen Staaten:

---

35 Edward Bernays, *Crystallizing Public Opinion* (New York: Liveright Publishing Corporation, 1961), S. 162.

36 Friedrich August Hayek, *The Intellectuals and Socialism* (1949; Whitefish: Kessinger Publishing, 2010), S. 48.

37 Ebd., S. 49.

38 Vgl. John Blundell, *Waging the War of Ideas* (London: Institute of Economic Affairs, 2015).

> »An American will endure almost any insult except the charge that he is not progressive. […] That constitutes a fundamental stereotype through which he views the world: the country village will become a great metropolis, the modest building a skyscraper, what is small shall be big, what is slow shall be fast, what is poor shall be rich, what is few shall be many; whatever is shall be more so.«[39]

»Fortschritt«, verstanden als Stereotyp, soll laut Lippmann nicht nur unsere normativen Vorstellungen, sondern grundlegender auch die Wahrnehmung von Fakten prägen:

> »And yet, this pattern [progress as stereotype, S.G.] is a very partial and inadequate way of representing the world. The habit of thinking about progress as ›development‹ has meant that many aspects of the environment were simply neglected. With the stereotype of ›progress‹ before their eyes, Americans have in the mass seen little that does not accord with this progress.«[40]

Das kontinuierliche Anwachsen von Slums, Landflucht, ungebremste Immigration, Naturzerstörung und das blanke Hineinstolpern in den Ersten Weltkrieg – all solche bedrohlichen Phänomene macht das Stereotyp des »Fortschritts« vergessen.[41] Als blinde Flecken bleiben sie unterhalb Wahrnehmungsschwelle, wenngleich sie real erlitten werden.

Auch wenn Lippmann in den 1920er Jahren die Idee des reinen Wirtschaftswachstums, verstanden als bloße Formel, noch nicht kennt, ist ihm bereits bewusst, wie gut sich mathematische und statistische Modelle dafür eignen, Politiker:innen von *jeglicher* konkreten Wirklichkeit eines Entscheidungsgebietes zu distanzieren, so dass sie sich auf rein abstrakte Vorstellungsbilder von dieser Wirklichkeit verlassen müssen, ohne deren eigentliche Quelle zu kennen oder überprüfen zu können. Für den Kreis der Wissenschaftler:innen, der diese Bilder durch seine Formelwelten zu prägen versteht, ergibt sich laut Lippmann potentiell ein ungeheurer Machtzuwachs:

> »Anstatt die Fakten zu generalisieren, die ihm die Praktiker überlassen, schafft er diese Fakten für die Praktiker. Dies stellt einen bedeutenden Wandel in seiner strategischen Position dar. Er steht nicht einfach mehr außen vor, allein das Wissen der geschäftigen und wichtigen Leute wiederkäuend, sondern nimmt nun seinen Platz vor der Entscheidung, nicht mehr danach ein.«[42]

---

39 Lippmann, *Public Opinion*, S. 78.

40 Ebd., S. 79.

41 Vgl. Ebd.

42 Ebd., S. 249.

Und so lässt sich bereits vor knapp hundert Jahren die Machtfülle erkennen, welche das ökonomische Wirtschaftswachstum über die Sphäre der Politik erlangen kann: Sobald es als Stereotyp begriffen wird, kann seine völlige Abstraktheit dazu verleiten, die konkrete Wahrnehmung des wirtschaftlichen Alltags in all seiner Vielfältigkeit und Problematik zu unterdrücken und stattdessen ein einfaches Denkmuster als handlungsleitend zu akzeptieren: die Idee der reinen Veränderung als zugleich unabänderliche und erstrebenswerte Vorstellung.

Joseph Schumpeter (1883–1950) etwa hat noch bewusst darauf verwiesen, dass Entwicklung immer auch Zerstörung bedeutet.[43] Alte Strukturen müssen beständig vernichtet werden, um auf ihren Trümmern neue errichten zu können. Dies gilt nicht nur im materiellen, sondern auch im sozialen Sinne: Erst die beständige *Entwurzelung* von Kultur und Tradition führt zu Veränderung. Doch wer allein noch auf reine Charts und Statistiken blickt, dem entgleiten die realen Folgen von Veränderungsprozessen vollständig. Es gilt hier, was Lippmann über Stereotype im Allgemeinen schreibt: Sie errichten eine unüberwindlich erscheinende Barriere zwischen menschlicher Wahrnehmung auf der einen und Fakten auf der anderen Seite. Somit schaffen sie es, jede Art von Zweifel auszuschließen: »Das Kennzeichen des Stereotyps ist, dass es dem Gebrauch des Verstandes vorausgeht. […] Das Stereotyp ist […] wie der Türsteher eines Maskenballs, der darüber entscheidet, ob der Gast angemessen verkleidet ist.«[44]

Die Aufgaben der Bildung

Wenn es tatsächlich die Eigenschaft von Stereotypen ist, den »Sinnesdaten einen bestimmten Charakter aufzuzwingen, bevor sie unsere Intelligenz erreichen«[45], wie sollen wir dann dem Wirtschaftswachstum im Sinne eines solchen Stereotyps kritisch begegnen können? Wie soll Veränderung möglich sein? In den folgenden Absätzen werde ich argumentieren, dass es hierfür vor allem eines tiefgehenden Wandels menschlicher Wahrnehmung bedarf. Dies aber bedeutet, die Fähigkeit auszubilden, die eigene »ontologische Sicherheit« aufzugeben.[46]

Die Überzeugungen neoliberaler Denker wie Hayek und Lippmann beruhen, wie ich bereits grob skizziert habe, im Wesentlichen auf der Entdeckung jener Rolle, die das Unbewusste im menschlichen Denken und Handeln spielt. Starre

43 Vgl. Joseph A. Schumpeter, *Capitalism, Socialism and Democracy* (New York/London: Harper & Brothers, 1942).

44 Lippmann, *Public Opinion*, S. 71.

45 Ebd.

46 Richard Sennett, *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit* (Berlin: Berlin Verlag Taschenbuch, 2004), S. 284.

Denkmuster können uns gleichsam zur zweiten Natur werden und auf diese Weise beherrschen, ohne dass wir sie umgekehrt beeinflussen könnten. Hayek nun möchte, dass wir darin ein *Prinzip* erkennen: Er reduziert den menschlichen Geist auf kulturell geprägte »Umweltmodelle«, die außerhalb seines schöpferischen Zugriffs liegen sollen: »Der Geist ist in eine traditionelle, unpersönliche Struktur eingebettet, und seine Fähigkeit, Erfahrungen zu ordnen, ist eine erworbene Wiederholung kultureller Muster, die jeder individuelle Geist als Gegebenheit vorfindet. Das Gehirn ist ein Organ, das uns befähigt, Kultur aufzunehmen, aber nicht, sie zu entwerfen.«[47]

Müssen wir diese Einschränkung unserer Kreativität, die wesentlich auf einem Mangel an Selbstreflexion beruht, akzeptieren? Der Soziologe Richard Sennett schlägt hier einen anderen Weg ein. Zunächst teilt er zwar mit dem britisch-ungarischen Philosophen Michael Polanyi die Ansicht, dass wir stets mehr wissen, als wir sagen können.[48] Auch für Sennett ist unser Denken und Handeln von unbewussten Gewohnheiten geprägt, die uns Stabilität und Halt verschaffen – und ohne die wir viele Aufgaben des Alltags kaum erledigen könnten. Gleichwohl aber wehrt er sich dagegen, in diesen Gewohnheiten ein Gesetz, eine Konstante der Evolution oder eine unveränderliche Natur zu entdecken. Vielmehr macht er darauf aufmerksam, dass wir unser implizites Wissen sehr wohl – auch wenn es gewiss einiger Übung bedarf – in ein explizites verwandeln und hierdurch verändern können. Mehr noch: Wir können unsere stillschweigenden Denkgewohnheiten nicht nur ändern, wir *müssen* es gelegentlich sogar. Denn Denkgewohnheiten – so schreibt Sennett vor dem Hintergrund der Theorie Freuds – mögen uns zwar Sicherheit geben; sich unter allen Umständen darauf zu verlassen, bedeutet jedoch, große Risiken einzugehen.

> »Stillschweigendes Wissen vermittelt uns also ein Weltbild, das wir für gesichert halten. Auf dieser Basis können wir effizient kommunizieren, uns auf bestimmte Aufgaben konzentrieren, anderen Menschen vertrauen und Selbstbewusstsein entwickeln. […] Wer aber glaubt, solch stillschweigendes Verständnis könne auf Dauer Bestand haben, der wiegt sich in einer falschen Sicherheit.«[49]

Wenn wir, wie Ökonom:innen und Politiker:innen es heutzutage überwiegend tun, nur noch gebannt auf Charts und Statistiken blicken, so können wir keinerlei andere Wahrnehmungsorgane mehr ausbilden. Wie die Finanzkrise gezeigt hat, kann dies in eine totale Orientierungslosigkeit führen. Die Aussage Hayeks, das Denken könne

47 Friedrich August Hayek, *Recht, Gesetzgebung und Freiheit,* Bd. 3 (Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie, 1981), S. 214.

48 Vgl. Sennett, *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit,* S. 283; Michael Polanyi, *The Tacit Dimension* (New York: Doubleday, 1966).

49 Sennett, *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit,* S. 285.

(und solle) sich nicht auf seine eigenen Voraussetzungen richten, erweist sich damit als gefährlich. Denn sie nimmt uns die Chance, unsere Wahrnehmung tatsächlich zu wandeln und so eine Grundlage für neues Handeln zu schaffen.

Doch wie lässt sich Wahrnehmung verändern? Gewiss lassen sich Stereotype keineswegs so einfach ablegen wie ein alter Hut. Sennett würde wohl Hayek darin Recht geben, dass diese uns oft eher besitzen, als dass wir sie besäßen. Sie zu ändern, stellt folglich keine rationale Wahl dar. Man kann sich nicht gegen eingefahrene Denkmuster entscheiden, wie man statt Schokolade Erdbeeren wählt. Doch ist daraus nicht der Schluss zu ziehen, sie ließen sich überhaupt nicht ändern. Vielmehr können wir ihre »Gesetzmäßigkeit« brechen, sobald wir uns *selbst* zu ändern suchen. Sennett spricht – vor dem Hintergrund der Philosophie John Deweys – davon, dass wir lernen müssen, »Verantwortung für den Zusammenbruch des stillschweigenden Wissens« zu übernehmen. Es geht darum, gleichsam in der Tiefe des eigenen Selbst »von einem Brauch oder einer Gewohnheit abzulassen, um bewusst etwas Neues und Schwieriges zu erproben, dies jedoch aktiv und nicht als ein Mensch, der sich der Außenwelt geschlagen gibt.«[50] »Damit das möglich ist, muss tief im Einzelnen etwas geschehen. Der Gefangene muss selbst etwas verändern, statt verändert zu werden. Es reicht nicht, dass ihm von außen ein neuer Satz sozialer Praktiken vorgeschrieben wird.«[51]

Im Kern also geht es um die Freiheit, sich selbst zu gestalten. Nur so können wir das Wirtschaftswachstum als handlungsleitendes Ideal loslassen lernen. Zu dieser Freiheit zu befähigen – hierin wiederum sehe ich die Aufgabe der Bildung. Selbst Hayek kennt, auch wenn er ihn nur in wenigen Schriften erwähnt, einen »*originären Denker*«, der den Voraussetzungsboden seiner eigenen Überlegungen und Meinungen zu reflektieren versteht, und damit jene kognitive Blindheit gegenüber den allgemeinen Denkgewohnheiten in seinem Inneren aufheben oder doch zumindest verringern kann.[52] Dieser Denker versteht es, die geltenden Stereotype ins Licht des kritischen Urteils zu rücken und zu erkennen, dass sie keineswegs alternativlos sind. Ihn gilt es folglich zu kultivieren. Gerade die Bildung, so weiß eigentlich auch Lippmann, spielt dabei eine wesentliche Rolle. Denn sie kann Menschen »scharfsinnig darauf aufmerksam machen, wie vorgefasste Meinungen uns über die Welt informieren, bevor wir sie sehen, und wir die meisten Dinge imaginieren, bevor wir sie erfahren haben.«[53] Sie kann ihm helfen zu erkennen, inwieweit Stereotype niemals die Qualität unumstößlicher Wahrheiten besitzen:

50 Ebd., S. 284.

51 Ebd., S. 290.

52 Vgl. Hayek, *Intellectuals and Socialism*, S. 10.

53 Lippmann, *Public Opinion*, S. 65.

> »Menschen sind oftmals bereit zu akzeptieren, dass es ›zwei Seiten‹ einer Frage gibt, aber sie glauben einfach nicht, dass es zwei Seiten dessen geben könnte, was sie als ›Tatsache‹ ansehen. Und sie werden es so lange nicht glauben, bis sie nach einer langjährigen kritischen Bildung sich vollständig darüber bewusst sind, wie ihre Auffassung sozialer Tatsachen von anderen geprägt (*second-hand*) wurde und zugleich subjektiv ist.«[54]

Hierzu muss Bildung etwa ein *Geschichtsbewusstsein* vermitteln, das ausdrücklich die Gewordenheit von Stereotypen in den Blick nehmen und so deren prinzipiellen Wandel und Veränderbarkeit aufzuzeigen lehrt. Denn ein solches Bewusstsein befähigt dazu,

> »zu wissen, welches Märchen, welches Schulbuch, welche Tradition, welcher Roman, welches Theaterstück oder welche Redewendung eine bestimmte vorgefasste Meinung in diesen und eine alternative in einen anderen Geist eingepflanzt hat.«[55]

Bildung vermag aber nicht nur, zur Reflexion der eigenen geistigen Voraussetzungen zu befähigen. Sie kann uns, um nochmals in Hayeks Worten zu sprechen, auch zu »Experten auf einem bestimmten Feld« werden lassen. Solche Expert:innen sind, so Hayek, fähig, eben jenes Verständnis realer Zusammenhänge und jenes Wissen um konkrete Dinge zu entwickeln, das den rein mathematisch-abstrakt orientierten Ökonom:innen abgeht.[56] Dafür entwickeln sie ihre Erkenntnisse und Einsichten unmittelbar an Fragestellungen des Lebens. Sie urteilen nicht unbewusst auf der Grundlage vorgefertigter Vorstellungsbilder *über* Menschen und Situationen; ebenso wenig handeln sie nicht einfach theorie- und vorstellungslos. Vielmehr lernen sie, die eigene Meinung im direkten Umgang *mit* diesen Menschen und Situationen zu formen. Somit vermögen sie die kognitive Barriere, welche die ökonomischen Scheinwelten stillschweigend zwischen ihnen und ihren Erfahrungen zu errichten suchen, einzureißen – und sich selbst und die Welt in einen fruchtbaren, die Wahrnehmung stets verändernden Austausch zu bringen.

Die Bildung der Gegenwart und ihr Versagen

Doch könnte unser heutiges Bildungssystem kaum weiter davon entfernt sein, Menschen zu originären Denker:innen und Expert:innen auf konkreten Handlungsfeldern zu befähigen. Hayek kannte noch ein weiteres »Produkt« der Bildung, den »*se-*

54 Ebd., S. 90.

55 Ebd., S. 66.

56 Vgl. Hayek, *Intellectuals and Socialism*, S. 10.

cond-hand dealer in ideas«, und deren »Produktion« befürwortete er klar.[57] Denn diese *Dealer:innen* prägt laut Hayek »eine Abwesenheit direkter Verantwortung für praktische Angelegenheiten und eine daraus folgende Abwesenheit eines Wissens aus eigener Erfahrung.«[58] Sie lernen lediglich, auf der Grundlage bestimmter Stereotype zu denken, niemals aber über sie, und können so in der Öffentlichkeit als »*gatekeeper of ideas*« fungieren, die darüber entscheiden, »welche Ansichten und Meinungen uns alle erreichen, welche Fakten so wichtig erscheinen, dass sie uns mitgeteilt werden und in welcher Form und aus welcher Perspektive sie uns präsentiert werden.«[59]

Es ist nicht allein das Problem, dass die ökonomische Bildung heutzutage nahezu ausschließlich *second-hand dealers in ideas* ausbildet; ein Problem, das ich an anderer Stelle bereits ausführlich untersucht habe.[60] Vielmehr scheinen in Zeiten von PISA und den Bologna-Reformen weder die Schul- noch die Hochschulbildung insgesamt dazu geeignet, Wirtschaftswachstum als stereotypes Denkmodell zu beleuchten und junge Menschen zum kritischen Umgang mit ihm zu befähigen. Denn sie droht selbst zum Gegenstand, d.h. zum Anwendungsgebiet dieses Modells zu werden. Abschließend möchte ich diesen wichtigen Punkt wenigstens grob umreißen.

Spätestens seit den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts betrachtet die Politik – insbesondere unter dem Einfluss der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) – Bildung zunehmend als Wachstumsfaktor. Der Titel der ersten großen Konferenz, welche die OECD 1961 zur Reorganisation der Bildung weltweit veranstaltete, lässt sich als ihr Programm verstehen: »Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand«, so hieß es damals (1966). Genauer:

> »Schulbildung ist aber in einer modernen technisierten Wirtschaft nicht nur zur Verwendung der Produktionsfaktoren Kapital und Arbeit unabdingbare Voraussetzung, sie ist auch als eigener unabhängiger Produktionsfaktor zu betrachten. Eine Verstärkung des Bildungswesens wird zumindest bis zu einem gewissen Grad den technischen Fortschritt beschleunigen und damit das Wirtschaftswachstum fördern.«[61]

---

57 Vgl. Ebd.

58 Ebd., S. 13.

59 Ebd., S. 11.

60 Vgl. Silja Graupe, »Ökonomische Bildung,« in *Ökonomische Bildung – Zwischen Pluralismus und Lobbyismus*, hg. von Michael Spieker, Tutzinger Schriften zur Politischen Bildung, Bd. 8 (Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2015), S. 43–68. Und Silja Graupe, »Zwischen Marktgläubigkeit und Marktkritik,« *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 1 (2016): S. 26–30.

61 OECD, *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand*, *Europäische Kulturpolitik*, Bd. 2, hg. im Auftrag der Kulturkommission des Europarates, bearb. von Ernst Gehmacher (Wien/Frankfurt a.M./München: Europa-Verlag, 1966), S. 23.

Bildung wird so als bloßes Mittel zum Zweck umgedeutet. Sie wird dem Wirtschaftswachstum untergeordnet, ohne es umgekehrt in Frage stellen zu können. Gerade in der Bildung zeigt sich, wie Wirtschaftswachstum seine stillschweigende Macht über die Politik entfalten kann – im Sinne eines rein quantitativ verfassten Stereotyps, das sich wirkungsvoll von konkretem Denk- und Handlungsvollzug distanziert. Denn Politiker:innen soll es allein noch darum gehen, ein »Orientierungssystem von statistischen Standardziffern auszuarbeiten, wie es die Nationalökonomie für den Vergleich von Wirtschaftsentwicklung und Staatsausgaben getan hat«. »Die Maschinerie der Planung«, so die OECD, hat einen »Hunger nach Statistik« und auf diesen Statistiken sollen alle Entscheidungen über Bildung fortan beruhen.[62]

Gewiss können aus ökonomischen Formeln aufgrund ihrer Abstraktheit keine Schlussfolgerungen über mögliche Inhalte und qualitative Zielsetzungen von Bildungsreformen abgleitet werden. Das Stereotyp des Wirtschaftswachstums scheint lediglich immer dann zur »Investition in Bildung« zu verpflichten, wenn die reinen Zahlenwerte die prognostizierten Erträge positiv erscheinen lassen. Wie eine solche Investition aber konkret auszusehen hat, was sie tatsächlich umzugestalten vermag und wie sie wirken kann – darüber wird nichts gesagt, und kann auch nichts gesagt werden. Denn das Wirtschaftswachstum verankert als Stereotyp im Bewusstsein lediglich den Willen zur reinen Veränderung, ohne ihn qualitativ oder inhaltlich füllen zu können – schon gar nicht mit Erkenntnissen aus nicht-ökonomischen, pädagogisch-didaktischen Erfahrungswelten.[63]

Die Folgen für die Bildung sind immens. Denn unter diesen Bedingungen wird von Schulen und Hochschulen nichts weiter als eine »kontinuierliche Anpassung« gefordert. Deren Konsequenzen verbleiben in der konkret gelebten Bildungspraktik – also in der Lebenswelt von Schüler:innen und Lehrer:innen, von Studierenden und Professor:innen – stets unterhalb der Wahrnehmungsschwelle der entscheidenden Politiker:innen und Sachverständigen. Die Betroffenen selbst sollen hingegen keine Entscheidungen mehr treffen können.

> »Theoretisch existiert für jedes Stadium der Wirtschaftsentwicklung in einem Staat, für jede gegebene Struktur der Produktion, des Konsums und der damit verbundenen kulturellen Normen eine optimale Form, Menge und Verteilung von Schulen. Um dieses Optimum zu erreichen, ist offensichtlich eine laufende kontinuierliche Anpassung notwendig. […] Dabei darf aber das Bewusstsein nicht

62 Vgl. Ebd.

63 Dass damit »Wirtschaftswachstum« zur (manipulativen) Rechtfertigung jeglicher qualitativen Veränderung herangezogen werden kann, ist damit selbstverständlich nicht ausgeschlossen, im Gegenteil.

> verlorengehen, daß auch das beste, das soeben reformierte Schulsystem jeder Änderung zugänglich bleiben muß, weil sich das Optimum ständig verschiebt.«[64]

Diese beständige Umwälzung zielt nicht nur auf äußerliche Strukturen von Schulen und Universitäten, sondern auch auf die innere Verfassung der Menschen, insbesondere der Schüler:innen und Studierenden.

> »In der Schule soll jener Grundsatz von Einstellungen, von Wünschen und von Erwartungen geschaffen werden, der eine Nation dazu bringt, sich um den Fortschritt zu bemühen, wirtschaftlich zu denken und zu handeln.«[65]

Auch dieser Grundsatz verfügt über keine dezidiert qualitative Ausrichtung. Stattdessen fordert er, stets und ständig nach reiner Veränderung zu streben. Was alt war, soll im Neuen keinen Platz mehr haben. Was gestern neu war, ist es heute schon nicht mehr. In unmissverständlicher Klarheit fährt der gerade zitierte Text fort:

> »Das bedeutet nicht weniger, als daß Millionen von Menschen von einer Lebensweise losgerissen werden sollen, die seit Jahrhunderten und Jahrtausenden das Lebensmilieu ausmachte. […] Diese jahrhundertealten Einstellungen zu verändern, ist vielleicht die schwerste, aber auch die vordringlichste Aufgabe der Erziehung in den Entwicklungsländern.«[66]

Selbstverständlich kann Bildung niemals zur vollständig entdinglichten Variable werden, die sich nach den Wachstumsgesetzen und -prognosen der Ökonom:innen verhält. Und doch wächst der Druck, alle Bildungsprozesse möglichst zu rein Veränderlichem zu machen – zu merkmalslosen Punkten auf vorgegebenen Wachstumskurven. Ihre Umwandlung in mit Preisen versehenen Waren und Dienstleistungen ist hierfür die notwendige, keinesfalls aber hinreichende Bedingung. Sie müssen darüber hinaus auch inhaltsleer werden, wie ich es oben in allgemeiner Form zu entwickeln versuchte:

> »Keine Bestimmung darf mehr in den Dingen ruhen, kein Merkmal, keine Quantität, kein Inhalt. Was besteht, als bestimmungslos nicht-inhaltlich gefasst, besteht nicht mehr für sich, sondern einzig im Übergang in ein anderes, in der Bewegung zu anderem, dem Bezug aufs nächste ebenso nicht-inhaltlich Bestimmungslose. Nur noch dieser ›Verlauf‹, *processus*, soll Tatsache sein.«[67]

---

64 Ebd., S. 24.

65 Ebd., S. 38.

66 Ebd., S. 78. Deutschland als Entwicklungsland!

67 Bockelmann, *Im Takt des Geldes*, S. 252f.

Damit aber leistet Bildung der kontinuierlichen und zugleich unbewussten Zerstörung der vielfältigen »ontologischen Selbstverständlichkeiten« Vorschub, die dem Menschen durch seine Verwurzelung, Tradition, Kultur und gewachsenen Lebenszusammenhängen aufgegeben sind. Sie fordert, Schumpeters beständigen Sturm »schöpferischer Zerstörung«[68] gleichsam nach innen zu wenden, ohne dass der:die Einzelne für die Folgen selbst je Verantwortung übernehmen sollte oder auch nur könnte. Während so das implizite Wissen konkreter Erfahrungsvollzüge schwindet, ohne dass es sich je ausdrücklich aneignen und somit bewusst verändern ließe, tritt an dessen Stelle, ebenfalls unbewusst, das Ideal reiner Anpassung und steter Veränderung um ihrer selbst willen.

Ulrich Bröckling hat dies – wenn auch in einem anderen Zusammenhang – im Rückgriff auf Michel Foucault treffend mit dem Hinweis beschrieben, es gelte für jede:n die Maxime »Handle unternehmerisch!«[69] Dabei kann man freilich niemals ein unternehmerisches Selbst sein, sondern stets nur *werden*. »Sich um den Fortschritt zu bemühen«, wie es die OECD fordert, heißt, stets ein Ungenügen nicht nur mit der Welt, sondern auch mit sich selbst zu empfinden. Nichts soll es im eigenen Inneren geben – Intelligenz, Wissen, Werte, Gesundheit, Charakter –, das nicht beständig weiter zu optimieren wäre. Wirtschaftlich zu denken und zu handeln meint, sich permanent anzustrengen und nicht nur die Arbeit an etwas, sondern auch die Arbeit an sich kontinuierlich zu intensivieren und zu verbessern. Der Erfolg aber entzieht sich jeglicher inhaltlichen Fixierung. Er ist ein niemals zu erreichender Zustand.

Ohne hier weiter in die Tiefe zu gehen, zeigt sich, dass wir von der heutigen Bildungspolitik kaum die Rahmenbedingungen dafür erwarten dürfen, Menschen zur Verantwortungsübernahme für den Zusammenbruch des stillschweigend herrschenden Wachstumsglaubens zu befähigen. Im Gegenteil schürt sie ein blindes Antrainieren und Festhalten an diesen Glauben. Dies aber ändert nichts an der Einsicht, dass wir alle über die unverbrüchliche Freiheit verfügen, sowohl die Real- als auch die Denkabstraktionen der Ökonomie nicht als unveränderliche Gewohnheiten *unseres* Geistes zu akzeptieren. Eine »innere Stimme des Gesetzes«, die dauerhaft in unserem Bewusstsein implantiert wäre, gibt es nicht. Es ist die Aufgabe von uns (Hochschul-)Lehrer:innen trotz aller Bildungsstrukturen, die ein Erstummen der Alltagswelten und ein Erstarken stereotyper Wahrnehmungsmuster fördern, junge Menschen zu dieser Einsicht zu befähigen. Es geht nicht nur, aber auch und gerade in der Bildung darum, Freiräume zu schaffen, in denen Menschen das Loslassen vorgefertigter ökonomischer Stereotype üben können, statt sich diese weiterhin blindlings antrainieren zu lassen. Das Denken selbst als aktiven Vollzug zu lehren und sich dabei sowohl konkreten Erfahrungsvollzügen

68 Schumpeter, *Capitalism, Socialism and Democracy*, S. 81.

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

zuzuwenden als auch zur aktiven Reflexion der (geschichtlichen und methodischen) Voraussetzungen des Denkens zu befähigen – dies müsste zu einer Form des Bildungswiderstands werden, die Menschen frei macht, dem gegenwärtigen Wachstumsglauben Grenzen aufzuzeigen.

Literaturverzeichnis

Aiyar, Shekhar, Bergljot B. Barkbu, Nicoletta Batini, Helge Berger, Enrica Detragiache, Allan Dizioli, Christian H. Ebeke, Huidan H. Lin, Linda Kaltani, Sebastian Sosa, Antonio Spilimbergo, und Petia Topalova. *The Refugee Surge in Europe: Economic Challenges.* Staff Discussion Notes 16/02. Washington, D.C.: International Monetary Fund, 2016. https://www.imf.org/en/Publications/Staff-Discussion-Notes/Issues/2016/12/31/The-Refugee-Surge-in-Europe-Economic-Challenges-43609. Zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

Bernays, Edward. *Crystallizing Public Opinion.* New York: Liveright Publishing Corporation, 1961.

Blundell, John. *Waging the War of Ideas.* London: Institute of Economic Affairs, 2015.

Bockelmann, Eske. *Im Takt des Geldes.* Springe: zu Klampen Verlag, 2012.

Brodbeck, Karl-Heinz. *Erfolgsfaktor Kreativität: Die Zukunft unserer Marktwirtschaft.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997.

Bröckling, Ulrich. *Das unternehmerische Selbst.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2007.

Duden. *Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag.* 5. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut/Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2013.

Giaramita, Nina. »Zuzug sorgt für volle Geschäftsbücher.« WDR1, 10. Oktober 2015. Archiviert und abrufbar über https://web.archive.org/web/20151013010226/http://www1.wdr.de/themen/politik/fluechtlinge/konjunkturmotor-fluechtlinge-100.html. Zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

Graupe, Silja. »Zwischen Marktgläubigkeit und Marktkritik.« *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 1 (2016): S. 26–30. https://doi.org/10.3278/DIE1601W026.

Graupe, Silja. »Ökonomische Bildung.« In *Ökonomische Bildung – Zwischen Pluralismus und Lobbyismus,* herausgegeben von Michael Spieker, Tutzinger Schriften zur Politischen Bildung, Bd. 8. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2015, S. 43–68.

Hayek, Friedrich August. *Recht, Gesetzgebung und Freiheit.* Bd. 1. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie, 1980.

Hayek, Friedrich August. *Recht, Gesetzgebung und Freiheit.* Bd. 3. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie, 1981.

Hayek, Friedrich August. *The Counter-Revolution of Science.* Indianapolis: Liberty Press, 1979.

Hayek, Friedrich August. *The Intellectuals and Socialism.* Originalveröffentlichung 1949. Nachdruck. Whitefish: Kessinger Publishing, 2010.

Lippmann, Walter. *Public Opinion.* London: George Allen & Unwin Ltd., 1922.

Meyer, Thomas. »Die Herausforderungen des ökonomischen Denkens in der Praxis.« Vortrag auf der Konferenz »Ökonomie neu denken,« veranstaltet von Stifterverband und Handelsblatt, 24. Januar 2012. Video-Mitschnitt, hochgeladen 19. März 2012, YouTube, 53:03. https://www.youtube.com/watch?v=lcltsqvnmh0. Zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

Mirowski, Philip. *More Heat than Light: Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OECD. *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Europäische Kulturpolitik,* Bd. 2. Herausgeben im Auftrag der Kulturkommission des Europarates. Bericht über die OECD-Konferenz in Washington 1961. Bearbeitet von Ernst Gehmacher. Wien/Frankfurt a.M./München: Europa-Verlag, 1966.

Polanyi, Michael. *The Tacit Dimension.* New York: Doubleday, 1966.

Schumpeter, Joseph A. *Capitalism, Socialism and Democracy.* New York/London: Harper & Brothers, 1942.

Sennett, Richard. *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit.* Berlin: Berlin Verlag Taschenbuch, 2004.

Sohn-Rethel, Alfred. *Geistige und körperliche Arbeit: Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1970.

Trier Center for Digital Humanities. »Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm.« Digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/25. https://www.woerterbuchnetz.de/DWB. Zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

Walras, Léon. *Elements of Pure Economics.* London/New York: Allen und Unwin, 1954.

Wieser, Friedrich (Freiherr von). *Gesammelte Abhandlungen.* Tübingen: Verlag von J. C. B. Mohr, 1929.

Wößmann, Ludger, und Marc Piopiunik. *Was unzureichende Bildung kostet: Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2009.

Der manipulierbare Geist

Das Menschenbild hinter dem Change Management – und wie man sich dagegen wehren kann[1]

1. Einleitung

Bereits der Titel des Bandes »Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung« sowie die darin versammelten Beiträge meiner Kolleg:innen machen deutlich, dass Praktiken des Veränderungsmanagements, des *Change Management* also, mittlerweile auch an den Schulen angekommen sind – nicht nur in Deutschland, sondern ebenso in der Schweiz und in Österreich.[2] Auch verweist er darauf, welche grundlegenden Sorgen und Fragen mit diesem Prozess verbunden sind. Wer soll hier eigentlich gewandelt werden und zu welchem Zwecke? Wer leitet den Wandel und wie geschieht dies? Welche Vorteile soll dieser Prozess bringen und was droht er zu zerstören? Ohne die gegenwärtigen Praktiken an Schulen zu kennen, hege ich den Verdacht, dass solche grundlegenden Fragen im Schulalltag selten oder gar nicht diskutiert werden. Eher vollzieht sich, so meine Befürchtung, der Wandel hier – wie an vielen anderen Orten auch –stillschweigend und passiv: einerseits existiert wahrscheinlich eine Vielzahl offensichtlicher Reformen, Programme sowie Schulungs- und Beratungsangebote, in der auf nahezu allen Ebenen Akteur:innen umfassend eingebunden sind. Zugleich aber bleiben die wirklich Betroffenen ebenso wahrscheinlich auf merkwürdige Weise passiv: Sie sind nicht wirklich tätig, sondern sie *werden aktiviert*.

---

1 Dieser Beitrag erschien zuerst als Silja Graupe, »Der manipulierbare Geist. Das Menschenbild hinter dem Change Management – und wie man sich dagegen wehren kann,« in *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*, hg. von Jochen Krautz und Matthias Burchardt (München: kopaed, 2018), S. 155–178. Er wurde für diesen Sammelband minimal überarbeitet.

2 Ich verwende in diesem Beitrag den Begriff *Change Management* in einem weiten Sinne. Er umfasst alle Strategien, Praktiken und theoretischen Fundierungen, die in Organisationen auf umfassende, bereichsübergreifende und inhaltlich weitreichende Veränderung abzielen, die auch und gerade neue Denk- und Verhaltensweisen ebenso wie kulturelle Praktiken etablieren sollen.

Meiner Ansicht nach ist es enorm wichtig, diese Form der ins Passiv gesetzten Aktivität näher zu beleuchten. Das gilt für Schulen ebenso wie für die unzähligen anderen Orte der Gesellschaft, an denen das *Change Management* wirksam ist. Denn nur ein wirkliches Verständnis dessen, was hier grundlegend geschieht, eröffnet die Möglichkeit, wirksame Formen und Prozesse tatsächlicher Entscheidungsfindung für oder gegen diese Managementform zu entwickeln. Es gilt, so meine ich, präzise das schöpferisch zu denken und in den Dialog zu bringen, was in den Prozessen modernen organisatorischen Wandels normalerweise nicht aktiv gedacht und besprochen wird, sondern vielmehr allem Denken und Sprechen wie selbstverständlich vorausliegt.

Von meiner Bildung her bin ich Ingenieurin, Ökonomin und Philosophin. In diesem Beitrag möchte ich vor allem meine philosophische Perspektive zur Geltung bringen. Für mich ist, kurz gesagt, eine wesentliche Aufgabe der Philosophie, in Sprache zu bringen, was uns ansonsten in Wissenschaft, Politik, Kultur und Gesellschaft gleichermaßen sprachlos macht. Sie soll befähigen, genau dort Sprache zu finden, wo Menschen von Sprachlosigkeit ergriffen sind und von Ohnmacht – sowohl im Sinne von Macht- als auch von Bewusstlosigkeit – übermannt zu werden drohen. Dafür müssen wir Philosoph:innen allerdings bereit sein, gleichsam tief unter die Oberfläche der oftmals verwirrenden Alltagsphänomene zu tauchen. In dieser Tiefe gilt es, die ansonsten stillschweigend vorausgesetzten und geteilten Überzeugungen und impliziten Welt- und Selbstbilder aufzudecken, so dass sie (wieder) in den dialogischen Raum gemeinsamen Nachdenkens rücken können. Genau dies möchte ich in diesem Beitrag im Hinblick auf das *Change Management* versuchen zu tun – und dies auf eine Art und Weise, dass Sie als Lehrer:in, Referendar:in, Schüler:in oder Entscheidungsträger:in einen Freiraum des Denkens gewinnen, der Ihnen neue Spielräume des Handelns öffnen kann.

Auf was ich im Folgenden besonders hinweisen möchte, ist die *Geschichte* des *Change Managements*. Denn kaum etwas scheint mir problematischer zu sein, als dass Menschen – ob in der Schule oder anderswo – dazu verleitet werden, stillschweigend anzunehmen, sie wären die ersten oder gar einzigen, die mit einer bestimmten Art des Wandels konfrontiert seien. Dies gilt für mich zumindest aus zwei Gründen: Erstens kann das Gefühl des Alleinseins Vorstellungen von Machtlosigkeit auslösen. Zweitens herrscht in der Gegenwart oft eine merkwürdige Form der Bewusstlosigkeit: Niemand weiß mehr genau zu sagen, warum die Dinge so passieren sollen, wie sie gerade passieren. Dies hat einen guten Grund. Denn um den eigentlichen Sinn, um die Formen sowie die Risiken und Chancen des *Change Managements* wird kaum mehr im Hier und Jetzt des organisatorischen Alltags gerungen. Wirksam werden lediglich die *Resultate* eines Ringens, das vor Jahren oder Jahrzehnten bereits an anderen Stellen stattgefunden hat und wo der:die Sieger:in bereits festzustehen scheint. Weiß man um dieses Ringen nicht, so scheint es, als sei alles bereits

bestimmt und entschieden, und nichts kann im wahrsten Sinne des Wortes fragwürdig erscheinen.

Demgegenüber möchte ich versuchen, dieses Ringen selbst wieder lebendig zu machen, indem ich mich einigen geschichtlichen Wurzeln des *Change Managements* zuwende. Dabei wird es mir weniger um die Reproduktion reiner Zahlen und Fakten gehen (als ob diese überhaupt jemals Geschichte abbilden könnten!), sondern um die geschichtliche Entwicklung des dem *Change Management* zugrunde liegenden *Menschenbilds* – also um eine wesentlich *geistes-* und *ideengeschichtliche* Frage. Dabei werde ich nicht allein das Menschenbild des *Change Managements* fokussieren, sondern nochmals tieferliegend ein Bild vom Menschen aufspüren, das diesen im Kern als ein im Unbewussten manipulierbares Wesen charakterisiert. Dieses Bild, so meine These, ist heutzutage nicht nur im *Change Management*, sondern ebenso in der Propaganda, den Public Relations, Teilen des Marketings, der massenmedialen Kommunikation, der Verhaltensökonomik, den Kognitionswissenschaften und nicht zuletzt auch der Künstlichen Intelligenz wirksam.

Sie werden gleich bemerken, wie dieses Menschenbild keineswegs ein *Selbstbild* impliziert. Vielmehr stellt es einen essenziellen Teil einer Vorstellung dar, durch die sich Menschen stumm und ohne jegliches explizite Wissen nach bestimmten Idealen, Wünschen und Vorstellungen zu verhalten beginnen. Es geht im Kern also um ein Menschenbild, das Zwecken der Manipulation dienen kann, ja aus meiner Sicht zu Manipulationsbestrebungen führen muss. Deshalb werde ich es in Anlehnung an Denise Winns Buch *The Manipulated Mind*, im Folgenden als »*Bild des manipulierbaren Geistes*« bezeichnen.[3]

Erlauben Sie mir an dieser Stelle eine Anmerkung in eigener Sache. Meinen Erfahrungen nach stellt eine explizite Auseinandersetzung mit diesem Menschenbild zunächst die Quelle eines ungeheuren Erschreckens, ja der Verzweiflung dar. Wie lässt sich in dieser verachtenden Art und Weise über Mitmenschen denken? Wie konnte dieses Bild im 20. Jahrhundert so dominant werden? Und wie kann es passieren, dass kaum jemand je über es spricht? Zugleich aber verbirgt sich in dieser Auseinandersetzung, so erlebe ich es, eine ungeheure Kraft des Widerstands: Die Kraft nämlich, dieses Menschenbild *im Ganzen* abzulehnen – und daraus die Überzeugung und die Fähigkeiten zu entwickeln, sich nicht entsprechend behandeln zu lassen und ebenso andere nicht so zu behandeln.

Im Rahmen dieses Beitrags gehe ich wie folgt vor: Im folgenden Abschnitt suche ich in einem breiteren interdisziplinären Kontext erste wesentliche Grundzüge des Bildes des manipulierbaren Geistes zu skizzieren. Sodann greife ich etwas detaillierter zwei geschichtliche Entwicklungslinien heraus, die aus meiner Sicht heutigen Prozessen des *Change Management* zugrunde liegen können. Mit deren

3 Vgl. Denise Winn, *The Manipulated Mind: Brainwashing, Conditioning and Indoctrination* (San Jose: Malor Books, 2017).

Hilfe konkretisiere ich dieses Menschenbild sowie seine Implikationen für die Gestaltung des Menschen und organisatorischer Kontexte: Es ist zunächst jene Linie, die durch Forschungsarbeiten zur »Gehirnwäsche« (*brainwashing*) geprägt wird (Abschnitt drei), und sodann jene, die von diesen Arbeiten ausgehend die moderne Organisationstherapie und -entwicklung hervorbringt (Abschnitt vier). Im fünften Abschnitt entwickle ich einen kurzen Fragenkatalog, der Menschen im schulischen Kontext helfen soll zu erkennen, inwieweit dieses Menschenbild und die darauf aufbauenden Veränderungspraktiken ihren Alltag tatsächlich prägen. Schließen werde ich mit einigen Anmerkungen zu Formen möglichen Widerstandes, die aus meiner Sicht eines gemeinsam haben: die konsequente und vollständige Ablehnung des Bildes des manipulierbaren Geistes an sich (Abschnitt sechs).

2. Das Bild des manipulierbaren Geistes

Erlauben Sie mir als Ökonomin, dass ich meine Skizze des Bildes des manipulierbaren Geistes mit einem kurzen Streifzug durch meine eigene Wissenschaft beginne. In den ökonomischen Standardlehrbüchern wird bekanntlich das hohe Lied des rationalen Entscheiders gesungen; auf den *homo oeconomicus* also, der stets auf der Grundlage seiner eigenen Präferenzen autonom zwischen ihm gegebenen Wahlmöglichkeiten entscheiden kann. Niemand scheint ihn in dieser Entscheidung beeinflussen zu können, weswegen oftmals zugleich auch das hohe Lied der Konsument:innensouveränität gesungen wird. Genauer: Niemand scheint von außen herkommend unsere eigenen Beweggründe verändern zu können. Allenfalls sind wir als rationale Wesen äußeren Zwängen – allen voran dem verfügbaren Einkommen – unterworfen. Diese Zwänge vermögen aber, folgen wir der Vorstellung des *homo oeconomicus*, nicht unser Innerstes zu berühren, weil wir über »gegebene Präferenzen« verfügen sollen.[4] Diese mögen uns zwar, berechenbar wie eine Billardkugel, zum Kauf des einen oder des anderen Gutes bewegen. Aber was wir denken, was wir fühlen, an was wir glauben: all das scheint so gut verborgen und fixiert zu sein wie das Geheimnis des inneren Aufbaus einer solchen Kugel.

Doch während Millionen Studierender weltweit mit diesem Bild des *homo oeconomicus* bewusst in der Lehre konfrontiert werden, ist für die Verhaltensökonomik, die in den letzten Jahren enormen Einfluss gewonnen hat, klar, dass es sich dabei lediglich um ein Narrativ handelt – um ein Bild vom Menschen, das mehr verzerrt und verbirgt, als es offenbart. So teilt etwa der Träger des sogenannten Wirtschaftsnobelpreises im Jahre 2017, Richard Thaler, unverhohlen die Menschheit (sowie jeden Menschen in sich selbst) in zwei Teile: in jene »Econs«, die es tatsächlich verstehen,

4 Gary S. Becker, *The Economic Approach to Human Behavior* (Chicago: Chicago University Press, 1976), S. 3–14.

ihre Entscheidungen rational zu treffen, d.h. kalkulierend wie ein Computer und auf Basis ihrer eigenen Entscheidungsmuster wie der *homo oeconomicus* der ökonomischen Standardlehre, und in »Humans«, die unkontrolliert, unbewusst und zugleich wie automatisch entscheiden, ohne dass in ihnen eine sorgfältige Abwägung zwischen äußerlich gegebenen Entscheidungsmöglichkeiten und inneren Entscheidungsbegründungen stattfinden könnte.[5]

Thalers Unterscheidung ist keineswegs originell, weder in der Verhaltensökonomik noch darüber hinaus. Vielmehr macht sie von einer Erkenntnis insbesondere der Psychologie des 19. und 20. Jahrhunderts und deren modernen Counterpart, den Neurowissenschaften, Gebrauch. Beide stützen sich wiederum auf philosophische Erkenntnisse des 18. und 19. Jahrhunderts, die aufs Engste mit dem Begriff des Unbewussten verbunden sind.[6] Um hier eine lange Geschichte sehr kurz zu machen: Diese Erkenntnis besteht darin, den menschlichen Geist kategorial in zwei Bereiche einzuteilen – in das Bewusste und das Unbewusste. Dabei sprechen weite Teile der Verhaltensökonomik, aber auch der Kognitionswissenschaften, der Psychologie und vor allem der Beeinflussungs- und Manipulationsforschung diesen beiden Bereichen gar einen entitätsgleichen, verdinglichenden Charakter zu. Nicht etwa von einem Bewusst*sein* und Unbewusst*sein* im Sinne einer seelischen Verfassung ist die Rede, die der Mensch ›hat‹ oder gar ›ist« (und folglich, in welchem Sinne auch immer, über sie verfügen kann), und auch nicht von einem *Ge*wussten oder Un*ge*wussten, sondern von einem Bewusst*en* und einem Unbewusst*en*, als ob beide eine »isolierte, verselbständigte Sache«, ein »spezifisches Organ« oder gar ein »geschlossenes System« seien.[7] Damit werden beide Bereiche ontologisiert, ihnen also ein eigenständiges und unabhängiges Sein zugesprochen.

Kahnemann, ebenfalls Träger des sogenannten Wirtschaftsnobelpreises, spricht wie Thaler schlicht von zwei Systemen, die gleichsam aggregiert den menschlichen Geist bilden sollen: ein »System 1« im Sinne eines automatischen Systems (oftmals auch als »Intuition« bezeichnet) und einem »System 2« im Sinne eines reflektierenden Systems (oftmals auch als »Nachdenken« oder »logisches Denken« bezeichnet).[8] Wohlgemerkt verfügt der menschliche Geist diesem Bild nach nicht *über* diese Systeme. Er scheint vielmehr *aus* ihnen wie aus zwei Bausteinen zu bestehen, die einerseits klar voneinander trennbar sind und andererseits jeweils aus fixierten, gegebenen Eigenschaften bestehen. So gilt das »System 1«

5 Vgl. Richard H. Thaler und Cass R. Sunstein, *Nudge – Wie man kluge Entscheidungen anstößt*, übersetzt von Stephan Gebauer (Berlin: Ullstein, 2017), S. 41–86.

6 Vgl. Günter Gödde, *Traditionslinien des »Unbewußten«. Schopenhauer – Nietzsche – Freud*, 2., überarb. und erw. Aufl. (Gießen: Psychosozial Verlag, 2009).

7 Ludger Lütkehaus, *Dieses wahre innere Afrika: Texte zur Entdeckung des Unbewußten vor Freud* (Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch, 1989), S. 18.

8 Daniel Kahneman, *Thinking, Fast and Slow* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011), S. 28. Kahnemann spricht hier ausdrücklich von »nützlichen Fiktionen«.

etwa als »unkontrolliert, mühelos, assoziierend, schnell, unbewusst, erlernt« und das »System 2« als »kontrolliert, angestrengt, deduzierend, langsam, bewusst, regelgeleitet«.[9]

Für die Belange des vorliegenden Beitrags ist im Hinblick auf dieses zweigeteilte Menschenbild ein Aspekt besonders wichtig: jener der Kontrolle. Erneut grob gesagt, folgt die Verhaltensökonomik weiten Teilen der Psychologie und der Kognitionswissenschaften darin, dass der Bereich des Unbewussten jenseits der Kontrolle des Individuums liegen soll. Er soll als dem eigentlichen »Ich« des Menschen entzogen gelten. In der Folge insbesondere von Sigmund Freud wird angenommen, dass »das Ich nicht Herr sei in seinem eigenen Haus« oder, wie es Harald Welzer in einem Gespräch mit dem Neurobiologen Gerald Roth formuliert, dass es dieses eigene Haus noch nicht einmal geben soll.[10] Statt unser Unbewusstes zu kontrollieren, sollen wir umgekehrt unter seiner Kontrolle stehen; nicht das cartesianische *cogito ergo sum* gilt mehr (wobei im *cogitare*, also dem Denken, stets schon das Ich mitgedacht ist), sondern vielmehr ein »es denkt«, wie es bereits Georg Christoph Lichtenberg (1742–1799) formuliert hat:

> »Es denkt, sollte man sagen, so wie man sagt: es blitzt. Zu sagen cogito, ist schon zu viel, sobald man es durch Ich denke übersetzt. Das Ich anzunehmen, zu postulieren, ist praktisches Bedürfnis.«[11]

Diesem Bild zufolge gelten Menschen also als Sklav:innen ihres eigenen Unbewussten (und dessen Prozessen), das ebenso ein Eigenleben führt, wie es jeglicher Form der Selbstreflexion entzogen zu sein scheint. Das Unbewusste soll Menschen regieren – und nicht umgekehrt. Bei Gustave Le Bon wird deutlich, dass dies vor allem in den modernen »Massengesellschaften« gelten soll. Er schreibt im Jahr 1895:

> »Die Hauptmerkmale des Einzelnen in der Masse sind also: Schwinden der bewussten Persönlichkeit, Vorherrschaft des unbewussten Wesens, Leitung der Gedanken und Gefühle durch Beeinflussung und Übertragung in der gleichen Richtung, Neigung zur unverzüglichen Verwirklichung der eingeflößten Ideen.

9 Thaler und Sunstein, *Nudge*, S. 34

10 »Das Ich ist nicht nur nicht Herr im eigenen Haus, wie Freud gesagt hat, sondern es gibt dieses eigene Haus gar nicht.« Harald Welzer zitiert in Ulrich Schnabel und Elisabeth von Thadden, »Die Seele gehört nicht mir: Interview mit Harald Welzer und Gerhard Roth,« *Zeit Online*, 23. Februar 2006, https://www.zeit.de/2006/09/F-Welzer_2fRoth, zuletzt abgerufen am 25. Oktober 2025.

11 Georg Christoph Lichtenberg zitiert in »Auswahl aus Lichtenbergs Sudelbüchern,« *Lichtenberg-Gesellschaft e.V.*, www.lichtenberg-gesellschaft.de/leben/l_wirk_sudel_02.html, zuletzt aufgerufen am 22. Oktober 2025.

> Der Einzelne ist nicht mehr er selbst, er ist ein Automat geworden, dessen Betrieb sein Wille nicht mehr in der Gewalt hat.«[12]

Jean Paul spricht bereits im Jahre 1823 von einem »ungeheuren Reich des Unbewussten«, das er in seinem posthum veröffentlichten Roman Selina als »wahres innere Afrika« bezeichnet[13]; eine Metapher, die in ähnlicher Weise etwa auch von Sigmund Freud gebraucht wird, wenn dieser beispielsweise von einer »psychischen Urbevölkerung« oder einem »dark continent für die Psychologie« spricht.[14] Dabei steht diese Metapher nicht einfach nur für das »Dunkle, Heiße, Gefährliche und Vielversprechende«; es stellt zugleich auch eine explorative und *koloniale* Metapher dar:[15] Ebenso wie das geographische Afrika beginnt zu Pauls Zeit das unbewusste innere Seelenleben des Menschen als vor allem eines zu gelten: als ausbeutbar.

Dies bedeutet, dass das Unbewusste zwar nicht vom ›Ich‹ kontrollierbar sein soll, wohl aber von Dritten, d.h. von Außenstehenden. In aller Deutlichkeit spricht sich bei Edward Bernays, einem der wichtigsten Begründer der modernen Propaganda, die politische Konsequenz davon aus. Er schreibt in seinem Werk Propaganda aus dem Jahre 1928:

> »Die bewusste und zielgerichtete Manipulation der Verhaltensweisen und Einstellungen der Massen ist ein wesentlicher Bestandteil demokratischer Gesellschaften. Organisationen, die im Verborgenen arbeiten, lenken die gesellschaftlichen Abläufe. Sie sind die eigentlichen Regierungen in unserem Lande.
> Wir werden von Personen regiert, deren Namen wir noch nie gehört haben. Sie beeinflussen unsere Meinungen, unseren Geschmack, unsere Gedanken. Doch das ist nicht überraschend, dieser Zustand ist nur eine logische Folge der Struktur unserer Demokratie: Wenn viele Menschen möglichst reibungslos in einer Gesellschaft zusammenleben sollen, sind Steuerungsprozesse dieser Art unumgänglich.«[16]

Lassen sich Menschen, so fragt Bernays, in der Masse nach dem eigenen Willen kontrollieren und beherrschen, ohne dass sie es wissen? Seine Antwort fällt grundsätzlich positiv aus. »The recent practice of propaganda has proved that it is possible, at least up to a certain point and within certain limits.«[17] Während das Individuum

---

12 Gustave Le Bon, *Psychologie der Massen*. 15. Auflage (Stuttgart: Körner, 1982), S. 17.

13 Jean Paul zitiert in Lütkehaus, *Dieses wahre innere Afrika*, S. 16.

14 Ebd., S. 8.

15 Vgl. Ebd., S. 7–8.

16 Edward L. Bernays, *Propaganda: Die Kunst der Public Relations*, 13. Aufl. (Kempten: Orange Press, 2007), S. 19, meine Hervorhebung.

17 Ebd., S. 71.

also nicht mehr »Herr im eigenen Hause« sein soll, soll es anderen möglich sein, diese Herrschaft zu übernehmen. Dies soll dabei gerade nicht durch äußere, sichtbare und damit reflexiv wahrnehmbare Zwänge, Regeln oder Befehle geschehen, sondern durch die dem Menschen notwendig verborgene Manipulation des eigenen Unbewussten. Der Mensch gilt zwar nicht mehr als Sklave eines direkten Herrn, den er kennt und deswegen stets weiß, dass und wie er ihm zu dienen hat. Doch soll er nun durch tief aus seinem eigenen Inneren wirkende Kräfte versklavt werden; Kräfte, die andere zu bestimmen vermögen, von denen er selbst aber nichts zu wissen vermag, da sie in seinem Unbewussten wirken. Diese anderen stellen damit – um einen Buchtitel von Vance Packard aufzugreifen, auf den sich auch die Verhaltensökonomen Georg Akerlof und Robert J. Shiller explizit beziehen – »*hidden persuaders*« dar, also »geheime Verführer:innen«.[18]

Über die Arbeitsweisen dieser geheimen Verführer:innen existiert heute eine wahre Flut an Literatur. Aus Platzgründen sei hier lediglich ein einziges, sehr anschauliches Beispiel genannt: Auf dem Buchdeckel von Nick Kolendas *Methods of Persuasion. How to Use Psychology to Influence Human Behavior* prangt das plastische Modell eines Gehirns, das wie eine Marionette von einer Hand an einem Fadenkreuz geführt wird. Diese Hand ist am oberen Seitenrand platziert und scheint wie aus dem Nichts zu kommen:[19] Der menschliche Geist gilt hier fraglos als durch unsichtbare Außenstehende manipulierbar, es wird damit sogar Werbung gemacht. Wer wollte diese Manipulation nicht gerne lernen und deswegen ein solches Buch kaufen?

Doch wie genau soll eine solche Manipulation möglich sein? Erstens lassen sich, laut Thaler und Rechtswissenschaftler Cass R. Sunstein, vorhandene unbewusste Entscheidungsprozesse von außen im Rahmen sogenannter »Entscheidungsarchitekturen« steuern. Im Rahmen eines »libertären Paternalismus« sollen Menschen durch sogenannte »Anstupser« (*nudges*) dazu gebracht werden können, sich jenseits bewusster Reflexion quasi-automatisch für das im Auge der »Paternalist:innen« Richtige oder Gute zu entscheiden.[20] Zweitens gehen Akerlof und Shiller davon aus, dass unbewusste Entscheidungsprozesse nicht nur nutzbar, sondern auch gezielt gestaltbar sein sollen: Die *hidden persuaders* sollen zunächst den Geist neu *schaffen* oder zumindest *zurichten* können, um ihn sodann auszubeuten.[21] Die beiden Verhaltensökonomen sehen in dieser Ausbeutung sogar einen wesentlichen Kern der

18 Vance Packard, *The Hidden Persuaders* (New York: David McKay Company, 1957). Zudem George A. Akerlof und Robert J. Shiller, *Phishing for Phools: The Economics of Manipulation and Deception* (Princeton und Oxford: Princeton University Press, 2015), S. 7.

19 Vgl. Nick Kolenda, *Methods of Persuasion: How to Use Psychology to Influence Human Behavior* (Kolenda Entertainment, LLC, 2013).

20 Thaler und Sunstein, *Nudge*, S. 14ff.

21 Akerlof und Shiller, *Phishing for Phools*, Einleitung. Die beiden Autoren berufen sich etwa auf Robert B. Cialdini, *Influence: The Psychology of Persuasion*, überarbeitete Ausgabe (New York: Collins, 2007).

heutigen Marktwirtschaft, die sie explizit als »*Economics of Manipulation & Deception*« bezeichnen.[22]

Genau in dieser Überzeugung, der Mensch sei über sein Unbewusstes form- und steuerbar, liegt meines Erachtens der wesentliche Grundzug des Bildes vom manipulierbaren Geist. Dieses Bild liegt den unterschiedlichsten Techniken, Taktiken und Strategien der Beeinflussung zugrunde – im Marketing, in der Propaganda, in den Public Relations, der Indoktrination, der politischen Konditionierung und anderen Gebieten, sei es zur Erreichung politischer, religiöser oder wirtschaftlicher Ziele. Im Folgenden möchte ich anhand zweier wesentlicher und ineinandergreifender Entwicklungslinien etwas detaillierter aufzeigen, welche – meines Erachtens oft erschreckenden – Praktiken auf diesem Grundzug aufbauen. Zugleich möchte ich zeigen, wie sie gemeinsam das heutige Verständnis von Transformationsprozessen in Organisationen prägen, ohne dass darüber noch ein explizites Wissen bestünde. Es sind die Entwicklungslinien der Gehirnwäsche (Abschnitt 3) und der Organisationsentwicklung (Abschnitt 4).

3. Gehirnwäsche

Im Kontext des Kalten Krieges wurden von 1953 bis in die 1970er Jahre von der US-amerikanischen Geheimdienstorganisation Central Intelligence Agency (CIA) ausdrücklich Formen der Gehirnwäsche (*brainwashing*) im Rahmen des Projekts MKULTRA entwickelt.[23] Sie sollten Möglichkeiten zur Bewusstseinskontrolle bei Individuen schaffen, um eine totale Vorhersage, Steuerung und Kontrolle ihres

22 Akerlof und Shiller, *Phishing for Phools*. Die Bezeichnung findet sich bereits im Untertitel. Vgl. zudem S. 20ff.

23 Aus einem US-Senatsbericht des Komitees für Angelegenheiten der Veteranen am 8. Dezember 1994 geht hervor, dass in den 1950er und 1960er Jahren, um mit der Sowjetunion und China in der Gehirnwäscheforschung Schritt zu halten, die US-Armee in Zusammenarbeit mit der CIA u.a. im Rahmen des MKULTRA Programms unwissenden Soldaten halluzinogene Drogen verabreicht haben. Siehe »IS MILITARY RESEARCH HAZARDOUS TO VETERANS‹ HEALTH? LESSONS SPANNING HALF A CENTURY,« *GulfWeb.org*, archiviert am 24. Januar 2018, *Internet Archive (Wayback Machine)*, https://web.archive.org/web/20180124104548/www.gulfweb.org/bigdoc/rockrep.cfm#hallucinogens, zuletzt abgerufen am 25. Oktober 2025. Eine Zusammenstellung der durch die CIA freigegebenen Dokumente zu MKULTRA findet sich hier: »The 1956 Rock Report on Chemical Warfare,« *The Black Vault*, 1. September 2019, https://www.theblackvault.com/documentarchive/cia-mkultra-collection/, zuletzt abgerufen am 25. Oktober 2025. Zum Thema der Gehirnwäsche vgl. umfassend Kathleen Taylor, *Brainwashing: The Science of Thought Control*, 2. Aufl. (Oxford: Oxford University Press, 2017). Und Jost Meerloo, *The Rape of the Mind. The Psychology of Thought Control, Menticide, and Brainwashing* (Mansfield Centre, MT: Martino Publishing, 2015).

Verhaltens zu ermöglichen – ohne Beteiligung ihres bewussten Verstandes. Kathleen Taylor bringt die Gehirnwäsche folglich in Zusammenhang mit dem Begriff der »Denkkontrolle« (*thought control*)[24], Joost Meerloo spricht darüber hinaus von einer »Vergewaltigung des Geistes« und gar von einem »Mentizid«.[25] Edgar Schein schlägt vor, den Begriff »Gehirnwäsche« synonym für »gewaltsame Beeinflussung« (»*coercive persuasion*«) zu verwenden; ein Vorschlag, dem ich in diesem Beitrag weitgehend folgen werde.

Konkreter führt Taylor zur Gehirnwäsche aus:

> »Im Kern [der Gehirnwäsche, S.G.] steht die heimtückische Idee, der Traum von der Kontrolle über einen menschlichen Geist, welche uns alle auf die eine oder andere Weise beeinflusst. Gehirnwäsche stellt die ultimative Verletzung der Privatsphäre dar: sie zielt darauf ab, nicht nur das Verhalten der Menschen, sondern auch das, was sie denken, zu kontrollieren. Sie bedroht unsere Freiheit, ja sogar unsere Identität und erweckt unsere tiefsten Ängste.«[26]

Am Beispiel der Experimente von Donald Ewen Cameron, die im Rahmen von MKULTRA durchgeführt wurden und nur vordergründig der Behandlung von Schizophrenie dienen sollten,[27], möchte ich exemplarisch verdeutlichen, wie das Bild des manipulierbaren Geistes mit Theorien der *coercive persuasion* zusammenhängt. Zugleich werde ich zeigen, zu welchen drastischen und konkret ausgeübten Praktiken diese Vorstellungen im letzten Jahrhundert geführt haben.

Eine grundlegende Idee der Gehirnwäsche lautet zunächst, dass der Mensch seine Identität auf einem Schatz individueller wie gemeinschaftlicher Erfahrungen aufbaut, der tief in seinem Inneren verankert ist. Will man sein Verhalten verändern, so ist dies nur möglich, wenn man diesen Schatz zunächst zerstört, und dies so vollständig wie möglich. Alte Gewohnheiten, Überzeugungen und Tugenden müssen aufgeweicht sowie die Erinnerungen an sie gelöscht werden. Cameron selbst spricht von einem *depatterning*, einem Auflösen aller vorherigen Erinnerungs-, Denk- und Handlungsschemata. Es soll gewaltsam ein Riss herbeigeführt werden zwischen der betroffenen Person einerseits und ihren in der Vergangenheit entwickelten Möglichkeiten, sich selbst und der Welt Sinn zu verleihen, andererseits. Kognitionswissenschaftlich gesprochen, soll insbesondere das »System 1« von allen inneren Bildern, die die Person in ihren sozialen und kulturellen Kontext in

---

24 Taylor, *Brainwashing*.

25 Vgl. Titel und Untertitel des Buches: Jost Meerloo, *Rape of Mind*.

26 Taylor, *Brainwashing*, S. xxi. Alle Übersetzungen aus dem Englischen in diesem Beitrag sind die meinigen, sofern nicht anders angegeben.

27 Vgl. hierzu ausführlicher Naomi Klein, *Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus*, übersetzt von Hartmut Schickert (Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch, 2009), insbesondere S. 41ff.

der Vergangenheit erlernt hat, gereinigt werden. Der menschliche Geist soll gleichsam in ein weißes Stück Papier verwandelt werden, als wäre sein Inhalt schlicht abwaschbar.

Aufbauen lässt sich hier auf der epistemologischen Vorstellung des Empirismus, der zufolge der menschliche Geist *vor* aller Erfahrung – also vor der Geburt – inhaltslos ist: ein »blank slate« (John Locke) ohne vorgegebene Regeln, wie (Sinnes-)Eindrücke aus der Welt zu verarbeiten sind.[28] Diese Vorstellung wird nun dahingehend erweitert, dass dieser ursprünglich ›reine‹ Zustand nicht nur bei Kindern *vorgefunden*, sondern auch bei Erwachsenen – also bei an Erfahrung reichen Menschen – erneut *hergestellt* werden soll. Es geht darum, Erwachsene zunächst in einen Status des Infantilen gewaltsam zurückzuführen.[29] Für Cameron selbst war dabei die (Zer-)Störung der Erinnerungsfunktion im Hinblick auf Raum-Zeit-Beziehungen zentral; ein Prozess, den er konkret eben als besagtes »*depatterning*« bezeichnet.[30]

Dabei lässt der Psychiater keinen Zweifel daran, wie total dieser Prozess sein soll. Er gliedert ihn in drei Schritte: Im ersten Schritt soll es zu merklichen Erinnerungslücken kommen. Der Mensch »weiß nicht, wo er ist, wie lange er dort ist und wie er dort hinkam«.[31] Im zweiten Schritt wird der Mensch alle raum-zeitliche Orientierung verlieren, hat aber noch das Gefühl, dass es eine solche geben sollte. »Er fühlt sich ängstlich und besorgt, weil er nicht sagen kann, wo er ist und wie er dort hinkam.«[32] Im dritten Schritt schließlich dauert der totale Verlust aller raum-zeitlichen Vorstellungen an, wird nun aber begleitet vom »Verlust aller Gefühle, die eigentlich vorhanden sein sollten«.[33] Der Mensch soll noch nicht einmal mehr Angst oder Ärger darüber verspüren können, dass er sich nicht mehr in Raum und Zeit zu orientieren weiß. Er soll die Möglichkeit einer solchen Orientierung selbst noch nicht einmal mehr erahnen können.

Ich habe lange überlegt, ob ich den folgenden Wortlaut zitieren soll. Er zeigt, in welch menschenverachtender Weise hier über Menschen nicht nur gesprochen, sondern auch geurteilt wird. Ich tue es, um aufzuzeigen, mit welcher Konsequenz ein Menschenbild wirken kann, das Außenstehenden gestattet, wesentliche Grundzüge des Menschlichen bei anderen unmittelbar zu ergreifen und zu zerstören.

---

28 Vgl. John Locke, *An Essay Concerning Human Understanding* (1689; Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1996), insb. S. 33–36.

29 Cameron diskutiert diese Überzeugung, die unter den Kollegen seiner Zeit herrschte, ausdrücklich in D. Ewen Cameron, John G. Lohrenz und K. A. Handcock, »The Depatterning Treatment of Schizophrenia,« *Comprehensive Psychiatry* 3, Nr. 2 (1962): S. 66–76, https://doi.org/10.1016/S0010-440X(62)80015-7, zuletzt abgerufen am 24. Oktober 2025.

30 Ebd., S. 66–67.

31 Ebd., S. 67.

32 Ebd.

33 Ebd.

Selbstverständlich können Sie das folgende Zitat einfach überspringen. Auch habe ich es im englischen Original gehalten, um die Möglichkeiten eines bewussten, langsamen Lesens zu erhöhen:

> »During this stage the patient may show a variety of other phenomena, such as loss of a second language or all knowledge of his marital status. In more advanced forms, he may be unable to walk without support, to feed himself, and he may show double incontinence. At this stage all schizophrenic symptomatology is absent. His communications are brief and rarely spontaneous, his replies to questions are in no way conditioned by recollections of the past or by anticipations of the future. He is completely free from all emotional disturbance save for a customary mild euphoria. He lives, as it were, in a very narrow segment of time and space.«[34]

Die Techniken, mit denen Cameron für die CIA arbeitete, um den Geist des Menschen wieder wie zu einem unbeschriebenen Blatt Papier werden zu lassen, lesen sich nicht weniger erschreckend. Sie umfassen, darauf sei hier nur sehr abstrakt hingewiesen, eine absolute Trennung des Menschen von seiner gewohnten Umgebung, sowie massive Dosen an Elektroschocks, große Mengen an Psychopharmaka und durch Drogen induzierte lange Phasen des Schlafs; darüber hinaus auch Maßnahmen zur totalen Beraubung aller Sinneswahrnehmungen.[35] All diese Formen sollten dazu dienen, einen Zustand der Amnesie (Gedächtnisverlust) und der Regression (Zurückfallen in kindliche Verhaltensmuster) und damit eine unfassbare Leere zu generieren, die einem totalen Verlust der eigenen wie sozialen Geschichte gleichkommt. In ihrem Buch *Die Schock-Strategie* schreibt Naomi Klein darüber:

Für die Patient:innen »stellte diese Leere einen unersetzlichen Verlust dar. Cameron hingegen blickte auf dasselbe Nichts und sah etwas völlig anderes: die Tabula rasa, von schlechten Angewohnheiten gesäubert, auf die man neue Verhaltensmuster schreiben konnte.«[36]

Der betroffene Mensch soll in eine Art ›Schwebezustand‹ geraten, in dem er – um eine zuvor bereits gebrauchte Metapher zu gebrauchen – tatsächlich nicht

---

34 Ebd.

35 Ebd. Zur sensorischen Deprivation vgl. D. Ewen Cameron, Leonard Levy, Thomas Ban und L. Rubenstein, »Sensory Deprivation: Effects upon the Functioning Human in Space Systems,« in Bernard E. Flaherty (Hg.), *Psychophysiological Aspects of Space Flight* (New York: Columbia University Press, 1961), S. 225–237. Und auch Donald O. Hebb, »The Mammal and His Environment,« *American Journal of Psychiatry* 111 (1955): S 826–831. Sowie W. H. Bexton, W. Heron und T. H. Scott, »Effects of decreased variation in the sensory environment,« *Canadian Journal of Psychology* 8, Nr. 2 (1954): S. 70–76. Cameron et al. halten explizit als Ergebnis ihrer Forschung fest: »Behavioral changes can be produced in adult human subjects by exposure to reduction of sensory input« ebd., S. 236.

36 Klein, *Die Schock-Strategie*, S. 50.

mehr Herr im eigenen Hause ist. Ja, er besitzt nicht einmal mehr die Illusion, sein altes Haus bewohnen zu können, weil er um dieses Haus nicht mehr weiß. So soll er offen dafür werden, in ein neues Haus einzuziehen, das ihm nun aber nicht mehr seine eigenen Erfahrungen, sondern die manipulierende Person nach ihren eigenen Vorstellungen einrichtet. Anders formuliert soll ein Zustand geschaffen werden, in dem der Mensch bereit ist, sich durch andere vorgeben zu lassen, wie er das weiße Papier seines eigenen Geistes mit »neuen wundervollen Worten« zu beschreiben hat, wie es Mao einmal formulierte.[37] Genauer: Es soll ein Zustand eintreten, in dem der Mensch durch Vorgaben von außen seine eigene Subjektivität, seine eigene Identität und seine eigene Sichtweise der Welt neu aufzubauen beginnt, ohne dabei über eine bereits vorhandene Identität zu verfügen, die diesen Aufbauprozess bewerten oder kritisch überwachen könnte. *Wer* die Worte auf das weiße Stück Papier seines Geistes da eigentlich schreibt, muss ihm selbst unklar bleiben, weil er keinerlei Urteilsbasis mehr dafür besitzt.

Aber warum das alles? Wir sehen hier, so meine ich, ein Menschenbild am Wirken, das zunächst besagt, der Schatz an individuellen wie allgemeinen Erfahrungen bilde die weitgehend stabile Grundlage für unser Menschsein. Doch diese Stabilität wird gerade *nicht* positiv bewertet, sondern im genauen Gegenteil als das eigentliche Problem identifiziert. Denn ein Mensch, der auf einem stabilen Fundament ruht, lässt sich von außen nur schwerlich verändern und nur bedingt steuern. Es lassen sich insbesondere kaum neue Gewohnheiten, neue innere Bilder und neue kognitive Fähigkeiten in ihn einschreiben, solange er sich *relational* zu anderen Menschen in Raum und Zeit definiert. Insbesondere soziale Erfahrungen geraten deswegen insgesamt unter Generalverdacht. Ließen sie sich doch allenfalls *mit*erleben und in diesem und durch dieses Erleben verändern. Doch ein manipulierender Mensch möchte genau dies nicht. Er sucht nicht mitzugestalten – also keine relationalen und co-kreativen Prozesse, die auch ihn herausfordern und verändern könnten. Stattdessen sucht er andere Menschen loszureißen von deren Gewohntem und sie in ein gänzlich neues, künstlich erzeugtes und damit äußerlich kontrollierbares Lernumfeld einzulassen – auf dass sie neue, ihm selbst als »richtig«, »gut« oder »sinnvoll« erscheinende Gewohnheiten jenseits ihrer eigenen Entscheidungskraft annehmen mögen.

Dieser Prozess, dem Menschen gleichsam die »richtigen« Gewohnheiten von außen und ihr eigenes Wissen einzuschreiben, wird seit Camerons Zeiten mit dem bereits genannten Begriff des »*repatterning*« bezeichnet. Dieser meint, das »System 1« gleichsam neu aufzubauen, während das »System 2« weitgehend ausgeschaltet bleibt: das »weiße Papier« des Geistes soll ohne Formen bewusster Überlegung neu beschrieben werden. Die Form, die Cameron hierfür erfand, nannte er selbst *psy-*

37 Zitiert ebd., S. 31.

chic driving.[38] Sie bestand konkret darin, dem betroffenen Menschen stundenlang auf Band aufgenommene Botschaften vorzuspielen, denen er:sie vollkommen passiv zu lauschen hatte – so etwa »Du bist eine gute Mutter und Ehefrau und Menschen genießen Deine Nähe«.[39] Auch wenn heutzutage klar ist, dass diese spezifische Ausprägung des *repatterning* als erfolglos einzustufen ist, so vermag sie dennoch auf systematische Aspekte hinzuweisen, die für diesen Beitrag relevant sind.

So wird hier das »System 1« als grundsätzlich lernfähig eingestuft, wobei sich das Lernen jedoch sehr langsam vollziehen soll und die zu erlernenden Botschaften sehr einfach gehalten und häufig zu wiederholen sind. Dabei ist wichtig, dass es sich bei diesen Botschaften nicht um Informationen handeln soll, die der Mensch auf der Grundlage seines vorhandenen »System 1« oder »System 2« verarbeiten kann. Da diese Systeme zuvor zerstört oder zumindest stark destabilisiert bzw. ausgeschaltet wurden, geht es vielmehr darum, mit den Botschaften grundlegend *neue* innere Bilder zu erzeugen, auf deren Grundlage der Mensch fortan Erkenntnis gewinnen und Informationen verarbeiten soll: Die grundlegenden gedanklichen Deutungsrahmen selbst sollen neu in den menschlichen Geist eingeschrieben werden. Wichtig ist dabei, dass sich dieser Prozess streng an den Vorgaben der ›Therapeut:innen‹ oder Folterer:innen orientieren soll. Er wird dem betroffenen Menschen vorgegeben, und es wird erwartet, dass dieser in seinem geistig destabilisierten Zustand diese Vorgabe unwillkürlich, ja nahezu reflexhaft ergreift und fortan zur Grundlage seiner eigenen Subjektivität wie auch seiner objektiven Wahrnehmung der Welt macht.

Und noch eine weitere Besonderheit scheint mir wichtig zu sein: Camerons erste und nachweislich noch recht wenig erfolgreichen Versuche des *repatterning* machen deutlich, dass es nicht darum geht, Menschen neue Erfahrungen in alternativen sozialen oder kulturellen Kontexten machen zu lassen. Es geht stattdessen darum, unter Laborbedingungen und losgelöst von alltäglicher Erfahrung durch isolierte, zunächst rein sprachliche – später auch visuelle oder sensorische – Reize unmittelbar *artifizielle* innere Bilder zu erzeugen. Diesen soll die Vagheit und Unbestimmtheit sozial oder kulturell erlernter innerer Bilder fehlen. Stattdessen sollen sie einfach strukturiert sein, damit die Reaktionen des Menschen auf sie für Außenstehende, die Manipulateur:innen also, tatsächlich vorhersehbar und die Reaktionen auf sie steuerbar werden. Zugleich sollen dem betroffenen Menschen selbst jegliche Maßstäbe ebenso wie Instrumente fehlen, um die Übernahme dieser inneren Bilder zu bewerten oder auch nur zu erkennen. Denn diese Bilder sollen gerade die neue Grundlage bilden, *auf* der sein reflektiertes Denken überhaupt erst wieder einsetzen kann. Es soll nur *mit* ihnen, nicht aber *über* sie gedacht werden können.

---

38 Vgl. D. Ewen Cameron, »Psychic Driving,« *American Journal of Psychiatry* 112, Nr. 7 (1956): S. 502–509, https://doi.org/10.1176/ajp.112.7.502, zuletzt abgerufen am 24. Oktober 2025.

39 Vgl. Klein, *Die Schock-Strategie*, S. 51.

4. Organisationstherapie

Mir ist hier wichtig, ausdrücklich zu betonen, dass ich heutige Praktiken des *Change Managements* keinesfalls mit den gerade skizzierten Vorgehensweisen eines Ewen Cameron gleichzusetzen suche. Selbstverständlich finden die grausamen Formen der Gewaltanwendung, wie sie tausende Menschen im Rahmen von MKULTRA erleiden mussten, heutzutage in Transformationsprozessen von Organisationen keine Anwendung. Selbstverständlich geht es mir auch nicht darum, dies auch nur ansatzweise zu unterstellen. Gleichwohl möchte ich auf eine meines Erachtens fundamentale Parallele aufmerksam machen. Denn zumindest meinen Kenntnissen nach hat sich weder das der Gehirnwäsche Camerons zugrunde liegende Menschenbild gewandelt, noch die Ansicht, Menschen von außen her zu einem Wandel ihrer innersten Überzeugungen zu bringen – und auf dieser Basis zu einer scheinbar »freiwilligen« Verhaltensänderung. Aus meiner Sicht ist lediglich richtig, dass sich die *Mittel* hierfür gewandelt haben, Tenor und Anliegen aber gleichgeblieben sind. »Das gemeinsame Thema ist selbstverständlich persönlicher Wandel und insbesondere Wandel, der von anderen induziert ist«,[40] schreibt Organisationspsychologe Edgar Schein über die grundlegende Gemeinsamkeit aller durch »externe Beratung« induzierten Veränderungsprozesse in Individuen und Gemeinschaften gleichermaßen. Dieses Thema soll sich einem roten Faden gleich »von der Gehirnwäsche hin zur Therapie von Organisationen« ziehen.[41] Ein wesentlicher Unterschied liegt hierbei darin, dass das Bild des manipulierbaren Geistes nicht mehr allein zur Umerziehung von Individuen, sondern ganzer organisatorisch verfasster Gemeinschaften dienen soll.

Dabei liegt, zumindest meiner Kenntnis nach, der eigentliche Grund für den Verzicht auf die drastischen Formen der Gehirnwäsche weniger in ethischen Bedenken. Ausschlaggebend ist vielmehr die Überzeugung, dass solche Formen erstens beim Individuum nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen und zweitens auf die Veränderung von Gruppenverhalten, das für Organisationen zentral ist, schlicht nicht anwendbar sind.[42] Schein zufolge gilt dies vor allem für Wandlungsprozesse, die durch reinen Zwang und/oder extrem autokratische Formen der Führung induziert werden. Sie gelten zwar – Forschungsarbeiten ab den 1960er Jahren zufolge – als teilweise kurzfristig wirksam, nicht aber in einem langfristigen Sinne. *Deswegen*,

40 Edgar H. Schein, »From Brainwashing to Organization Therapy: The Evolution of a Model of Change Dynamics,« in *Handbook of Organization Development*, hg. von Thomas G. Cummings (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2007), S. 39.

41 Ebd. Das Zitat macht den Titel dieses Beitrags aus. Schein hat auch explizit nur zur Gehirnwäsche gearbeitet. Vgl. etwa Edgar H. Schein, *Brainwashing* (Cambridge, MA: Center for International Studies, Massachusetts Institute of Technology, 1960).

42 Vgl. etwa ebd., S. 45.

also aufgrund (nachweisbarer) Ineffizienz von Zwang und Gewalt, nicht aufgrund moralischer oder ethischer Standards, gewinnen Themen wie »Freiwilligkeit« und »Beteiligung« an Bedeutung. Schein schreibt in geradezu entwaffnender Ehrlichkeit:

> »Soll Wandel selbsterhaltend sein, erwiesen sich Partizipation und demokratische Führung als notwendig.«[43]

Im Folgenden skizziere ich, der Übersicht und Klarheit halber, zentrale Einsichten von Edgar Schein zum Veränderungsmanagement in Organisationen (Schein selbst spricht von »Organisationsentwicklung« oder eben »Organisationstherapie«), um dessen wesentliche Grundzüge herauszuarbeiten. Dabei beziehe ich mich maßgeblich auf Scheins Zusammenfassung seiner über fünfzig Jahre währenden Forschungstätigkeit, die er in dem Beitrag *From Brainwashing to Organization Therapy. The Evolution of a Model of Change Dynamics* im Jahre 2007 veröffentlicht hat. Wichtig ist dabei für Sie als Leser:innen zu wissen, dass Schein keinesfalls in kritischer Absicht schreibt. Er ist nicht nur ein wichtiger »Gründungsvater« der Organisationsentwicklung, sondern auch ausdrücklicher Befürworter der von ihm zitierten und dargestellten Aussagen.

Schein legt seinen Überlegungen das 3-Phasen-Modell von Kurt Lewin zugrunde, wobei die drei Phasen »Auftauen« (*unfreezing*), »Bewegen« (*moving*) und »(Ver-)Festigen« (*freezing*) lauten.[44] Die erste Phase, das »Auftauen«, ist dabei wie im Falle des *depatterning* bei Cameron wohl die am besten erforschte Phase. Er bezieht sich dabei nicht auf Camerons Experimente der Gehirnwäsche, sondern auf Foltermethoden der chinesischen und nordkoreanischen Kommunist:innen während des Koreakrieges, die ebenfalls als Gehirnwäsche bezeichnet werden. Schein hält trotz seines Wissens um die drohende Ineffizienz reiner Gewalt daran fest, dass Menschen in dieser Phase *zwangsweise* in Situationen gebracht und gehalten werden müssen, so dass ihr »quasistationäres Gleichgewicht, auf das wir Menschen zählen, um der Welt Sinn zu geben«, destabilisiert wird.[45] Diese Einsicht entwickelt Schein dezidiert aus seinen Forschungen zur Gehirnwäsche, die er so zusammenfasst:

> »Wenn Sie eine Person zwingen können in einem Setting zu bleiben, werden Sie schlussendlich ihn oder sie dazu bringen können, sich selbst zu öffnen, um abweichende Standpunkte hinsichtlich eines Themas anzunehmen. Mit anderen Wor-

43 Ebd., S. 41.

44 Vgl. Kurt Lewin, »Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change,« *Human Relations* 1 (1947): S. 5–41.

45 Ebd., S. 42. Vgl. auch Schein, »From Brainwashing to Organization Therapy.«

> ten: Wenn Sie eine Person gefangen halten können, können Sie früher oder später ihn oder sie dazu motivieren, sich zu verändern.«[46]

Zugleich schreibt Schein dezidiert im Hinblick auf Veränderungsprozesse in Organisationen:

> »Einer der besten Wege für eine Person, Widerstand gegen Wandel zu leisten, besteht darin, aus der Situation zu fliehen, die diesen Wandel verlangt. Eine der besten Wege für eine Organisation, Wandel zu erzwingen, besteht darin, die Person vom Weggehen abzuhalten, ob durch physischen Zwang oder durch ›goldene Handschellen‹.«[47]

Wie Cameron verfolgt auch Schein das Ziel, die *kognitiven Strukturen* eines Menschen konsequent zu untergraben. Während Cameron jedoch vornehmlich auf die vollständige Auflösung und den Verlust des raum-zeitlichen Vorstellungs- und Erinnerungsvermögens setzt, um Menschen von Grund auf – also auf der Ebene ihrer tiefsitzenden und zumeist unbewussten Überzeugungen – zu destabilisieren, wird bei Schein ein anderer Ansatzpunkt deutlich:

> »Dieser Prozess lässt sich am besten begrifflich fassen als eine kognitive Um- oder Neudefinition [*redefinition*] und er beinhaltet, die semantische Bedeutung von Konzepten ebenso zu verändern wie das Adaptionsniveau oder die Standards, durch die Dinge beurteilt werden.«[48]

Im Zuge dieser *redefinition* müssen Menschen immer wieder (am besten permanent) in Situationen eingelassen und gehalten werden, in denen sie mit Urteilen und Bewertungen konfrontiert werden, die ihren eigenen nicht nur entgegenstehen, sondern auf einem gänzlich anderen *mind set* beruhen – auf einer anderen Sprachlichkeit etwa oder einem bislang unerschlossenen und damit unzugänglichen Wertekanon, der bestimmt, was in der Situation als Erfolg und Misserfolg gilt. Kurz: nicht allein um eine neue Beurteilung auf einem weiterhin bestehenden Urteilsfundament geht es, sondern darum, dieses Fundament selbst zu zerstören, auf dass ein neues an seiner Stelle implantiert werde.

Wie aber lässt sich eine Person motivieren, eine solche Zerstörung selbst zu betreiben, wenn Elektroschocks, Drogen, Schlafentzug etc. nicht zur Verfügung stehen? Dafür müssen, so Schein in unmissverständlicher Klarheit, in dieser Person

---

46 Ebd., S 43.

47 Ebd., S. 47. »Goldene Handschellen« sind Sonderleistungen einer Firma, um Angestellte und insbesondere Manager länger zu halten. Dazu gehören finanzielle Leistungen ebenso wie Vergünstigungen, Dienstfahrzeuge, größere Büros etc.

48 Ebd., S. 43.

zumindest die folgenden zwei Eigenschaften verstärkt werden: Erstens die Widerlegung (*disconfirmation*). Dies bedeutet, dass die Person in Umstände gebracht werden muss, die in ihr:ihm das Gefühl hervorrufen, »dass etwas falsch läuft«, oder das Gefühl »dass etwas nicht erreicht werden kann, das aber erwartet und erhofft ist, mit der Folge dass eine Form der Enttäuschung oder der Schuld produziert wird«.[49] Hierfür muss der *change agent*, also der:die manipulierende Berater:in, genau über die motivationalen Hintergründe der Person Bescheid wissen. Schein hat diese etwa als »Karriereanker« (*career anchors*) genau erforscht.[50] Zweitens muss eine »Überlebensangst« (*survival anxiety*) geschürt werden, die Schein mit folgenden Worten aus der Sicht des Betroffenen charakterisiert: »Wenn ich diese widerstreitenden Informationen über mich selbst und meine Situation akzeptiere, dann werde ich Macht, Identität und Gruppenzugehörigkeit verlieren, also muss ich mich verändern und wandeln.«[51]

Schein weiß, dass geeignete Schuldgefühle oder Überlebensangst nur dann hervorgerufen werden können, wenn die zu wandelnde Person konsequent aus ihren ursprünglichen sozialen Bezügen entfernt wird – oder aber die gesamte Gemeinschaft, in die sie eingebettet ist, einem Wandlungsprogramm ausgesetzt wird:

> »Meiner eigenen Erfahrung nach beruht das eigene Selbstverständnis und der Sinn für Ethik – was wir als Integrität bezeichnen wollen – stark auf unserer Integration in [soziale] Zugehörigkeiten und Referenzgruppen. Dies bedeutet, dass sich die stärkste Quelle des Widerstands bzgl. kognitiver Neu- und Umdefinition unweigerlich aus diesen Gruppenzugehörigkeiten nährt. Deswegen können wir folgendes Prinzip festhalten: Ein Wandel im Verhalten und Überzeugungen kann nur stattfinden, wenn das Individuum physisch und psychisch von seinen sozialen Zugehörigkeiten und Referenzgruppen getrennt wird, oder wenn das Veränderungsprogramm auf die Gruppe selbst gerichtet wird.«[52]

Für die Phase des *unfreezing* genügt es, auf diese Art gewohnte soziale Bezüge zu zerstören. Damit aber nun Wandel in die vom *change agent* gewünschte Richtung stattfinden kann, folgt die Phase des »Bewegens« (*moving*). In ihr wird die Person – oder die Gruppe insgesamt – in neue soziale Bezüge gebracht, in denen sie mit Menschen in Kontakt kommt, die die neuen kognitiven Strukturen und Urteilsfundamente bereits verinnerlicht haben. Es braucht neue und im Sinne des *change agent* »gute« Menschen, die die Person nachahmen kann; eine Gruppe, zu der sich diese

49 Ebd., S. 44.

50 Vgl. Edgar H. Schein, *Career Anchors*, 3. Aufl. (San Francisco: Pfeiffer [John Wiley & Sons], 2006).

51 Ebd., S. 48.

52 Schein, »From Brainwashing to Organization Therapy,« S. 46.

Person erneut zugehörig fühlen kann und in der sie für die Erkennung und Einhaltung der neuen kognitiven und wertenden Maßstäbe unmittelbar belohnt wird. Es bedarf mit anderen Worten eines neuen »psychologisch sicheren Umfelds«, in dem die »Angst zu lernen« (*learning anxiety*) systematisch überwunden wird.[53] Es muss sich jetzt gut und sicher anfühlen, nicht nur Neues zu lernen, sondern sich auch neu zu verhalten und Dinge grundsätzlich anders zu bewerten.[54] Der sich wandelnde Mensch muss sich sicher fühlen, um sich dem Wandel zu öffnen, und *hierfür* (aber nicht vorher!) braucht es nun eben auch »Beziehungen des Vertrauens«[55], »Kommunikation und Konversion«[56] und durchaus auch »gemeinsames Entscheiden«.[57]

Diese neuen, im Alltagsverständnis meist positiv konnotierten sozialen Formen sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie einen rein instrumentellen Charakter haben. Auch sie beruhen weiterhin auf dem Bild des manipulierbaren Geistes. Sie sind lediglich Teil eines experimentellen Settings, das dazu dienen soll, menschliche Kooperationsformen für einen von außen vorgegebenen Wandel und Entwicklungsfortschritt zu instrumentalisieren. Weil man aus umfangreicher Forschung weiß, dass der Mensch sich in seinem Inneren nur »bewegt«, wenn er sich einer Gruppe zugehörig fühlen kann und sich in ihr wohlfühlt, werden neben dem Zwang, der zur Zerstörungsphase (*unfreezing*) gehört, nun eben auch gleichsam harmonische Kontexte bemüht. Essenziell dabei ist aber, dass in diesen Kontexten bereits die vom *change agent* für »richtig« erachteten Werte, Menschen- und Weltbilder fest etabliert sind. Die Aufgabe dieses *agent* lautet in dieser Phase also:

> »Der Schlüssel, um Wandel zu reduzieren, liegt hier darin, die Lernangst zu reduzieren, Bedingungen zu schaffen, wo das Ziel [gemeint ist der zu manipulierende Mensch, S.G.] die Notwendigkeit zu lernen akzeptieren kann, weil er oder sie eine sichere Richtung erkennen kann, in die er oder sie sich bewegen kann, ohne einen Verlust an Einfluss, Identität oder Gruppenzugehörigkeit zu erleiden.«[58]

Der *change agent* bleibt damit auf merkwürdige Weise dem sozialen Kontext entzogen. Er ist nicht *in* diesem Kontext, sondern er »schafft ein Milieu«, damit andere Menschen einerseits ihre Ängste und Schuldgefühle offenbaren und andererseits durch Nachahmung ihre gesamte Wahrnehmung umstrukturieren.

> »Der Trainer musste der Gruppe helfen, psychologische Sicherheit durch den Aufbau genügend wechselseitiger Bekanntschaft und Vertrauen zu schaffen, um

53 Vgl. ebd., S. 44.
54 Ebd., S. 48.
55 Ebd.
56 Ebd., S. 49.
57 Ebd.
58 Ebd., S. 48.

> fähig zu werden etwas zu tolerieren, das durchaus bedrohliches Feedback sein konnte.«[59]

Dies bedeutet, dass der *change agent* zwar physisch anwesend sein kann, seine *eigenen* kognitiven Strukturen aber zu keiner Zeit in Frage gestellt sind. Keines der »*Ziele*« soll darauf je Einfluss nehmen können.[60] Stattdessen wird dem *change agent* in der letzten Phase des Wandels, dem *freezing*, noch eine weitere Aktivität zugeschrieben: Er hat einen gesamten Kulturwandel zu gestalten – etwa durch »Training, neue Belohnungssysteme, neue Disziplinarverfahren« und grundsätzlich durch ständige Prozesse der Bestätigung jener Identität, die von außen gewollt ist.[61] Und dies solange, bis eine komplett neue Kultur gestaltet ist.

5. Change Management an Schulen?

Ich breche an dieser Stelle meine Überlegungen ab. Nicht zuletzt, weil zur Frage erfolgreich dauerhaften Wandels, dem *freezing* also, meiner Kenntnis nach nicht nur bei Schein, sondern auch in der sonstigen Forschungslandschaft wenig gesicherte Ergebnisse vorliegen. Wie auch Cameron, so scheint es mir, setzt Schein eher auf die Zerstörung persönlicher Integrität und gewachsener sozialer Kontexte. Er tut dies in einer vagen Hoffnung, ein wirklich wünschenswert Neues ließe sich auf den so entstehenden Trümmern errichten. Was auch immer dieses Neue sein soll, eines ist zumindest sicher: Die Objekte der Beeinflussung werden es nicht erfahren. Denn Aufklärung über die eigentlichen Anliegen des Wandels passt schlicht nicht in das zugrunde liegende Menschenbild. Wie sollte der:die Beeinflusste auch darüber entscheiden können? Seine:ihre alte Identität kann diesem Bild zufolge weder auf der Ebene des Bewussten noch auf der Ebene des Unbewussten dafür taugen. Und eine neue Identität, die diese Anliegen »richtig« einschätzen könnte, existiert noch nicht. So kann es am Ende allein Aufgabe unsichtbarer Eliten – im oben genannten Sinne Edward Bernays' –bleiben, über Sinn und Zweck von Wandlungsprozessen zu wissen und zu entscheiden.

Mir ist nicht daran gelegen, Ihnen faktisch zu beweisen, dass und wie das Menschenbild des manipulierbaren Geistes – und das Wirken eines Camerons oder Scheins, in dem dieses zum Ausdruck kommt – unmittelbar mit heutigen, durch Beratungsorganisationen, Stiftungen oder die Politik angestoßenen und

59 Ebd., S. 48.

60 Darauf deutet allein schon der schöne englische Begriff des *change agent* hin, den ich in diesem Abschnitt bewusst verwendet habe: Denn der Begriff verweist nur auf ein jemand oder etwas, der den Wandel wie ein:e Bevollmächtigte:r gestaltet. Was er:sie sonst noch sein mag, wer hinter ihm:ihr steckt, das besagt der Begriff nicht.

61 Ebd., S. 50.

vollzogenen Veränderungsprozessen an Schulen zusammenhängt. Stattdessen verfolge ich andere Fragestellungen: Wie können Sie selbst im Kontext von Schule und Unterricht Beeinflussungsprozesse im Rahmen von implementierten Veränderungsprozessen reflektieren? Wie können Sie sich als Lehrer:innen selbst befähigen zu erkennen, ob auf der Grundlage des von mir skizzierten Menschen- und Veränderungsverständnisses gehandelt wird? Wie bemerken Sie, ob sie als »Ziel« der daraus resultierenden Strategien und Taktiken behandelt werden?

Ein möglicher Antwortweg läge hier darin, die heutigen Programme von Veränderung, Wandel etc. an Schulen gründlich auf ihre häufig stillschweigenden Annahmen zu untersuchen sowie diskursanalytisch nach Parallelitäten in Wortäußerungen von Verantwortlichen, Flyern, Homepages etc. zu suchen. Da sich genau hierzu erste, vielversprechende Ansätze in den Beiträgen von Jochen Krautz und Matthias Burchardt im vorliegenden Sammelband finden, schlage ich hier einen anderen Weg ein: Ich möchte Ihnen einen Fragekatalog anbieten, den ich aus dem zuvor Geschriebenen entwickelt habe. Dieser soll Ihnen als potentiell Betroffene helfen, sich selbst darüber aufzuklären, ob, wie und in welchem Ausmaße Sie, Ihre Kolleg:innen und/oder Schüler:innen als ›Versuchskaninchen‹ in Experimenten des *Change Management* dienen.

Zunächst können Sie sich zum *depatterning* bzw. *unfreezing* folgende Fragen stellen:

- Wird Ihnen das Gefühl vermittelt, sich in eine neue, gleichsam artifizielle Situation begeben zu müssen? Wenn ja, wie genau passiert dies? Etwa durch physischen Zwang?[62] Durch das Äußern von Verboten, Verpflichtungen und/oder Hinweise auf Sachzwänge? Durch Anreize?
- Werden Sie anderweitig unter Druck gesetzt?
- Finden Schulungsmaßnahmen oder dergleichen außerhalb der Ihnen gewohnten Kontexte statt? Fehlen Ihnen die Kontexte, in denen Sie normalerweise gewohnt sind, Ihre Urteile zu fällen? Oder werden solche Kontexte verändert oder dezimiert (dies können etwa Lehrkonferenzen, Pausengespräche, vertrauensvolle Gesprächsräume etc. sein)?
- Fühlen Sie sich aus Ihren üblichen raum-zeitlichen Strukturen gerissen? Fühlen Sie sich etwa permanent unter Druck gesetzt, so dass Ihnen die vormals übliche Zeit zum Nachdenken, Planen etc. fehlt? Werden eingeübte Zeitpläne beständig durcheinandergewirbelt? Werden die gewohnten physischen Räume umstrukturiert oder müssen Sie dies selbst tun (etwa das Klassenzimmer oder das Lehrkräftezimmer)?

62 So berichtete eine Lehrerin auf der Tagung, die Anlass zu diesem Sammelband gab, sie hätte bei einer Change Management Übung gerne den Raum verlassen, doch ein »Trainer« hätte sie mit sanftem, aber beständigem Druck wieder zur Gruppe geführt.

- Werden Alter und Erfahrung systematisch abgewertet?
- Entsteht bei Ihnen Angst? Werden bei ihnen speziell Sorgen um Ihre eigene Existenz und Zukunft wachgerufen? Fürchten Sie etwa um Ihre Fähigkeit zum Durchhalten an Ihrer Schule und damit gar um Ihre Arbeit und Einkommen?
- Fühlen Sie, dass Ihr (Erfahrungs-)Wissen nicht mehr geschätzt wird und Sie das Neue und Gewünschte zugleich nicht erreichen können? Dass Sie nicht mithalten können?
- Werden alte, zuvor wie selbstverständlich genutzte Begriffe und Sprachlichkeiten nicht mehr verwendet oder gar abgewertet? Haben Sie das Gefühl, sich nicht mehr verständlich machen zu können und/oder Ihre eigene Wertebasis nicht mehr vermitteln zu können? Fühlen Sie sich sprachlos?
- Haben Sie den Eindruck, dass rationale Erklärungen und Urteile keine oder allenfalls eine untergeordnete Rolle spielen? Kommen Sie mit solchen Erklärungen und Urteilen nicht weiter und/oder werden ihnen diese durch die Verantwortlichen nicht gegeben?
- Haben Sie stattdessen den Eindruck, dass von Ihnen und den anderen eher eine Art kindliches Verhalten gefordert ist (etwa in Form von »Spielen«)?
- Haben Sie zunehmend Scham- und Schuldgefühle? Etwa, dass Sie Ihren anvertrauten Schüler:innen nicht gerecht werden (können)?

Mögliche Fragen zum Prozess des *moving* sind:

- Haben Sie den Eindruck, in einer merkwürdigen Form des »Schwebezustands« gehalten zu werden, in dem gewohnte Muster nicht mehr taugen, aber keine neuen in Sicht, geschweige denn etabliert sind?
- Werden Sie mit fremden Menschen zusammengebracht, zu denen Sie unmittelbar (scheinbar) vertrauensvolle Beziehungen aufbauen sollen? Fühlen Sie sich in diesen Kontexten mit einem Mal oder schleichend wohler als in Ihren alten und gewohnten?
- Werden Sie freundlich und zuvorkommend behandelt, ohne dass Sie genau sagen könnten, worin dies begründet liegt?
- Nehmen neue Menschen in Ihren alten Kontexten zunehmend Positionen ein, in denen sie die Meinung angeben, Ideen entwickeln und Umsetzungen etablieren, ohne dass klar wäre, warum dies so sein soll und was sie dazu legitimiert?
- Werden neue sprachliche Muster etabliert, die wie selbstverständlich zur Verständigung dienen sollen? Können Sie in diesen Mustern Ihren alten Überzeugungen und Anliegen nicht oder nicht mehr richtig Ausdruck verleihen?
- Meinen Sie, gleichsam Licht am Ende des Tunnels zu erkennen, doch ohne alten Freund:innen oder Ihrer Familie erklären zu können, warum das so ist?

- Werden Ihnen Belohnungen in Aussicht gestellt, oder erhalten Sie diese Belohnungen bereits?
- Nehmen Ihre Ängste ab, wenn Sie sich in neu etablierten Kontexten bewegen?

Fragen zum *freezing* können lauten:

- Wird Ihnen oder Ihren Kolleg:innen, Schüler:innen das Neue zur Normalität?
- Verstehen Sie nicht mehr, wie Sie früher dachten oder die Dinge und sich selbst bewerteten?
- Zählen alte Strukturen (nahezu) fraglos nicht mehr (etwa die Art der Beförderung, die Erstellung von Lehrplänen, die Sitzordnungen Ihrer Schüler:innen)?
- Haben Unsicherheit und Schuldgefühle bereits wieder abgenommen?

Mögliche Fragen zum *change agent* sind keineswegs zuletzt:

- Erfahren Sie nicht, wer mit welchem Auftrag und mit welchem eigenen Anliegen Wandlungsprozesse an Ihrer Schule gestalten soll? Wissen Sie nicht, wer die Menschen sind, wer die Organisationen, wer die Auftrag- und Geldgebenden?
- Werden Sie über die Legitimation der angestoßenen Prozesse im Unklaren gelassen?
- Haben Sie nicht den Eindruck, dass die *change agents* – egal auf welcher Ebene – mit Ihnen wirklich ins Gespräch kommen? Dass sie selbst tatsächlich lernen wollen und/oder sich auch mal überzeugen lassen?
- Sind Sie sich unsicher, welche Anliegen mit dem Wandel überhaupt angestrebt werden? Haben Sie den Eindruck, dass diese Anliegen Ihnen nicht offen und ehrlich kommuniziert werden?

6. Widerstand

Die angegebene Frageliste ist vorläufig und soll als erste Hilfestellung dienen, selbst erlebte *Change Management* Prozesse ins Licht einer bewussten Reflexion zu heben. Abschließend möchte ich mich nun nochmals einer grundlegenden Frage zuwenden: Wie ist Widerstand möglich? Auch und gerade, wenn Sie viele der gerade gestellten Fragen mit »Ja« beantworten können, müssen Sie nicht verzweifeln. Im Gegenteil. Vielleicht meinten Sie zuvor, dass all die Phänomene, die in den Fragen anklingen, entweder von niemandem gewollt sind, nur zufällig Sie betreffen oder schlicht und ergreifend keinen Sinn ergeben. Meine Hoffnung ist, dass Sie es jetzt besser wissen. Damit meine ich ausdrücklich nicht, dass diese:r oder jene:r Schulberater:in, Trainer:in etc. dies alles Ihnen aktiv und bewusst antun möchte. Sehr wahrscheinlich ist dies sogar ausdrücklich nicht der Fall, weil auch diese Menschen

mittlerweile das zugrunde liegende Menschenbild und das mit ihm einhergehende Elitenverständnis wohl eher unbewusst verinnerlicht haben. Mir geht es vielmehr um andere, tieferliegende Punkte, die ich erneut mit Hilfe von Hinweisen aus der Beeinflussungsforschung erläutern möchte; diesmal mit Erkenntnissen, wie wir Manipulationsabsichten gleich welcher Couleur und gleich welcher Intensität kontern können.

Im Kern zielen all diese Absichten darauf, dass die Beeinflussten keinerlei Chance ergreifen, die Situationen, in die sie sich versuchskaninchengleich gestellt sehen, in ihrem von außen vorgegeben Design zu erkennen und zu verändern. Sie beruhen damit auf einer markanten Form der Passivität, die es nicht erlaubt, im Hier und Jetzt des (potentiell) manipulativen Kontextes reflexiv tätig zu werden: Man fühlt sich der Situation ausgesetzt und glaubt, sie eher erdulden zu müssen, denn gestalten zu können. Ein Wissen um die Situation selbst und ihre grundlegende Struktur, wie ich sie in diesem Beitrag ansatzweise umrissen habe, kann der erste Schritt sein, diese Passivität aufzusprengen. Eben weil das eigene Denken im Angesicht des ansonsten Unbegreiflichen nicht mehr aussetzen muss. Auch dies lässt sich aus der Beeinflussungsforschung lernen:

> »Für das Ziel [den Manipulierten, S.G.] besteht die erste Herausforderung darin zu erkennen, dass ein Versuch [der Beeinflussung, S. G.] unternommen wird, der zumindest potentiell gegen die eigenen Interessen gerichtet ist; dies stimuliert bereits genug Widerstand, um eine Art Stop-und-Denk-Reaktion auszulösen.«[63]

> »Es muss ein Verstehen geben, nicht unbedingt ein anspruchsvolles Buchwissen, sondern ein einfaches, sogar intuitives, psychologisches Verstehen der Motivation der Feinde und ihres täuschenden Antriebs. All jene, die nicht verstehen, sondern nur verblüfft sind, brechen zuerst zusammen.«[64]

Schauen Sie etwa nochmals durch den obigen Fragenkatalog. Er wäre hier nun so umzuformulieren, so dass aus den Fragen, die zuvor lediglich mit »Ja« oder »Nein« zu beantworten waren, nun W-Fragen werden: Wie geraten Sie oder andere unter Zwang? Wer verlangt ein »kindliches« Verhalten? Warum wird eine neue Sprache eingefordert? Ein solches fragendes Verstehen kann helfen, (wieder) seinen eigenen (alten) Gefühlen und Intuitionen Vertrauen zu schenken – und sie nicht einfach vorschnell und in Verzweiflung über Bord zu werfen. Und dieses Vertrauen wiederum hilft, besonnen zu bleiben und das Denken weiter am Laufen zu halten.

---

63 Taylor, *Brainwashing*, S. 375.

64 Meerloo, *Rape of Mind*, S. 286–87.

> »Viele Wege, auf denen wir Beeinflussung widerstehen können, beinhalten das Abrufen von [Möglichkeiten, S.G.] des ›Stop-und-Denk‹. Kritisches Denken, Skepsis und Humor sind alles Beispiele von ›Stop-und-Denk‹.«[65]

Ja, tatsächlich: Der Humor kann als Mittel der Wahl für den Widerstand gegen nahezu jede Form der Beeinflussung gelten. Meerloo spricht gar von »der Waffe der Lächerlichkeit«:

> »Der Demagoge selbst ist nahezu unfähig, Humor zu zeigen, und wenn wir ihm mit Humor begegnen, wird er beginnen, zusammenzubrechen. Denn immerhin steht der Humor in Beziehung zur Perspektive. Wenn wir sehen können, wie die Dinge sein sollten, können wir auch sehen, wie schief sie werden können, und wir können Verdrehungen und Verzerrungen erkennen, wenn wir mit ihnen konfrontiert werden.«[66]

Das Beispiel des Humors zeigt: Weder braucht es allein ein rationales, emotionsloses Denken noch ein blindes, wie automatisches Antriggern von Gefühlen. Vielmehr gilt es, Fühlen, Wissen und Wollen in der konkreten Erfahrung zusammenzubringen. Genau dies aber führt zu einer noch tieferliegenden Einsicht, die das Bild des manipulierbaren Geistes *an sich* außer Kraft zu setzen verspricht. Sie erinnern sich, wie dieses Bild davon ausgeht, dass das bewusste, rationale Denken einerseits und die Intuition, das Gefühl, unsere Wertvorstellungen etc. andererseits zwei getrennte Systeme bilden? Dass unser Verstand, um es deutlich zu sagen, uns also nicht befähigen können soll, uns über uns selbst, unsere Emotionen, Affekte, Intuitionen und Werthaltungen aufzuklären? Und wir deswegen niemals wissen können sollen, was uns in unserer eigenen, selbstverständlichen Tiefe ausmacht, sondern es zulassen sollen, dass andere dies unterhalb des Radars unseres Bewusstseins einfach ersetzen?

Genau dieses Bild gilt es aus meiner Sicht zu revidieren. Es wird dafür wenig bringen, einfach nur den rationalen Verstand abgetrennt von allen Emotionen, Intuitionen etc. gegen die manipulativen Absichten des *Change Managements* antreten zu lassen.

> »Tatsache ist, dass der Demagoge nicht an das appelliert, was rational und erwachsen im Menschen ist; er appelliert an das, was zutiefst irrational und am meisten unerwachsen ist. Zu versuchen, seinen wüsten Versuchen mit Logik zu begegnen, meint, das Unmögliche zu versuchen. […] Es ist mehr als kriminell wenn wir uns selbst in endlose, sinnlose und unausweichlich schmähende Argumente mit Menschen verstricken, denen weniger an der Wahrheit, dem

65 Taylor, *Brainwashing*, S. 376.

66 Meerloo, *Rape of Mind*, S. 147.

> öffentlichen Gut und realen Problemen gelegen ist, denn an unbeschränkter Aufmerksamkeit und Macht für sie selbst.«[67]

Es gilt stattdessen, in ein vollkommen anderes Menschenbild zu wechseln. Eines, das die strikte, ontologische Trennung von »Bewusstem« und »Unbewusstem«, von »System 1« und »System 2« nicht akzeptiert, sondern als Unsinn entlarvt und Alternativen an ihre Stelle treten lässt.

Noch etwa bei Carl Gustav Carus im 19. Jahrhundert war klar, dass zumindest noch ein Unterbewusstsein existiert, das – bestehend insbesondere aus Gedächtnis, Einbildungskraft und Gewohnheit – normalerweise nicht an die Oberfläche des Bewusstseins tritt. Gleichwohl kann sich unser Bewusstsein jedoch in besonderen Umständen *vertiefen*, um diese zu reflektieren.[68] Das Bild des manipulierbaren Geistes – wiederholt und gestärkt auf diversen Kanälen der Neurowissenschaften, der PR, den Wirtschaftswissenschaften, der Psychologie, der Organisationstheorie und andernorts – will uns hingegen glaubhaft machen, diese Form der Vertiefung gäbe es nicht. Deswegen traut es uns auch keine Veränderungen aus eigener, wohl überlegter und zugleich mitfühlender Überzeugung zu. Es ist genau dieses grundlegende Misstrauen, das der Manipulation Tür und Tor öffnet.

Doch niemand von uns muss dieses Misstrauen hegen – nicht gegen sich selbst und nicht gegen andere. Konkret kann dies etwa bedeuten, nicht länger zuzulassen, dass innere Konflikte wie Scham oder Schuldgefühle unbewusst beständig angetriggert und ausgebeutet werden, sondern unsere Fähigkeiten der Selbstreflexion zu stärken: um diese Konflikte entweder vor dem Zugriff anderer zu schützen oder ihnen innerlich zu begegnen und sie, wo möglich, zu überwinden.[69] Ebenso können wir anderen dabei helfen. Überhaupt geht die Forschung zum Widerstand gegen Beeinflussung davon aus, dass der Zusammenhalt gewachsener sozialer Gemeinschaften diesen Widerstand mit am besten fördert. Dies können konkrete Handlungen des Respekts, der gegenseitigen Achtung und Hilfe sein[70], oder die konsequente Arbeit daran, immer das Gefühl zu wahren, gewollt und auf dieser Welt gebraucht zu sein.[71] Es ist also wichtig, sich nicht atomistisch auf einen Punkt im Meer einer anonymen Masse reduzieren zu lassen, damit wir nicht das Gefühl für den Raum und die Mitwelt verlieren. Ebenso gilt es ein Verständnis davon zu bewahren, dass die

---

67 Ebd., S. 147–48.

68 Vgl. Carl Gustav Carus, *Psyche: Zur Entwicklungsgeschichte der Seele* (Pforzheim: Flammer & Hoffmann, 1846), https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/carus_psyche_1846, zuletzt abgerufen am 23. Oktober 2025. Vgl. auch Gödde, *Traditionslinien des »Unbewußten«*, S. 47ff.

69 Vgl. Meerloo, *Rape of Mind*, S. 279.

70 Vgl. Winn, *Manipulated Mind*, S. 202f.

71 Vgl. Meerloo, *Rape of Mind*, S. 286.

Zeit nicht aus einem einzigen Moment besteht, in dem man sich etwa gerade drangsaliert fühlt, sondern sich weit von der Vergangenheit bis in die Zukunft erstreckt. Dies gilt wohl gar für so schreckliche Erfahrungen wie jene in den Konzentrationslagern des Dritten Reichs: »Die Menschen in den Konzentrationslagern, die an eine Zukunft glaubten, die an einen Plan glaubten, die ihr eigenes Elend als eine kleine Kette zwischen Vergangenheit und Zukunft sehen konnten, waren in der Lage, ihr momentanes Elend besser zu ertragen.«[72]

Indem wir es bewusst und tätig ablehnen, unser Gefühl für Raum und Zeit substanziell verengen zu lassen oder gar aufzugeben, können wir es uns bewahren (oder erneut lernen), als selbstreflektierte sowie soziale und *relationale* Wesen zu denken und zu handeln. Vorhin schrieb ich, dass die erste grundlegende Idee der Gehirnwäsche lautet, dass der Mensch seine Identität auf einem Schatz individueller wie gemeinschaftlicher Erfahrungen aufbaut, der tief in seinem Inneren verankert ist. Dies ist aus meiner Sicht richtig. Desaströs hingegen ist meiner tiefen Überzeugung nach, diesem Schatz sodann zu misstrauen und ihn zerstören zu wollen, um ihn durch artifizielle, steuerbare Handlungsmuster zu ersetzen. Stattdessen gilt es nicht zuletzt in der Schule jungen Menschen Freiräume zu eröffnen, diesen Schatz entdecken, ihn schöpferisch in Freiheit gemeinsam mit anderen verantwortungsvoll gestalten und aktiv gegen manipulierende Einflüsse verteidigen zu lernen. Hierin liegt meines Erachtens einer der wichtigsten Schritte, um den demokratischen Bildungsauftrag der Schulen in heutigen Zeiten zu erfüllen. Die gute Nachricht: Jede:r von uns kann hier und heute anfangen – und zwar durch Reflexion von und kreativen Umgang mit den gegenwärtigen Praktiken des *Change Management*. Lassen Sie sich dabei nicht entmutigen. Denn Sie wissen jetzt: Diese Entmutigung könnte ein erster systematischer Schritt des *depatterning*, des *unfreezing* sein. Als Menschen aber sind wir frei, andere Wege zu gehen. Hierbei kann uns Wissen ebenso helfen wie das offene Gespräch mit anderen – und eine gute Portion gemeinsamer Humor.

Literaturverzeichnis

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

Becker, Gary S. *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: Chicago University Press, 1976.

Bernays, Edward L. *Propaganda: Die Kunst der Public Relations*. Kempten: Orange Press, 2007.

Bexton, W. H., W. Heron und T. H. Scott. »Effects of decreased variation in the sensory environment.« *Canadian Journal of Psychology* 8, Nr. 2 (1954): S. 70–76.

72 Ebd., S. 290.

Cameron, D. Ewen. »Psychic Driving.« *American Journal of Psychiatry* 112, Nr. 7 (1956): S. 502–509, https://doi.org/10.1176/ajp.112.7.502. Zuletzt abgerufen am 24. Oktober 2025.

Cameron, D. Ewen, Leonard Levy, Thomas Ban und L. Rubenstein. »Sensory Deprivation: Effects upon the Functioning Human in Space Systems.« In *Psychophysiological Aspects of Space Flight*, herausgegeben von Bernard E. Flaherty. New York: Columbia University Press, 1961.

Cameron, D. Ewen, John G. Lohrenz und K. A. Handcock. »The Depatterning Treatment of Schizophrenia.« *Comprehensive Psychiatry* 3, Nr. 2 (1962): S. 65–76, https://doi.org/10.1016/S0010-440X(62)80015-7. Zuletzt abgerufen am 24. Oktober 2025.

Carus, Carl Gustav. *Psyche: Zur Entwicklungsgeschichte der Seele.* Pforzheim: Flammer & Hoffmann, 1846. https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/carus_psyche_1846. Zuletzt abgerufen am 23. Oktober 2025.

Cialdini, Robert B. *Influence: The Psychology of Persuasion.* Überarbeitete Ausgabe. New York: Collins, 2007.

Gödde, Günter. *Traditionslinien des »Unbewußten«. Schopenhauer – Nietzsche – Freud*. 2., überarb. und erw. Aufl. Gießen: Psychosozial Verlag, 2009.

Gulfweb. »IS MILITARY RESEARCH HAZARDOUS TO VETERANS‹ HEALTH? LESSONS SPANNING HALF A CENTURY.« *GulfWeb.org*. Archiviert und abrufbar unter https://web.archive.org/web/20180124104548/www.gulfweb.org/bigdoc/rockrep.cfm#hallucinogens. Zuletzt abgerufen am 25. Oktober 2025.

Hebb, Donald O. »The Mammal and His Environment.« *American Journal of Psychiatry* 111 (1955): S. 826–831.

Kahneman, Daniel. *Thinking, Fast and Slow.* New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.

Klein, Naomi. *Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus.* Übersetzt von Hartmut Schickert. Frankfurt a.M.: Fischer, 2007.

Kolenda, Nick. *Methods of Persuasion: How to Use Psychology to Influence Human Behavior.* Kolenda Entertainment, LLC, 2013.

Le Bon, Gustave. *Psychologie der Massen*. 15. Auflage. Stuttgart: Körner, 1982.

Lewin, Kurt. »Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change.« *Human Relations* 1, Nr. 1 (1947): S. 5–41.

Lichtenberg-Gesellschaft e.V. »Auswahl aus Lichtenbergs Sudelbüchern.« www.lichtenberg-gesellschaft.de/leben/l_wirk_sudel_02.html. Zuletzt aufgerufen am 22. Oktober 2025

Locke, John. *An Essay Concerning Human Understanding*. 1689; Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1996.

Lütkehaus, Ludger. *Dieses wahre innere Afrika: Texte zur Entdeckung des Unbewußten vor Freud.* Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch, 1989.

Meerloo, Jost. *The Rape of the Mind. The Psychology of Thought Control, Menticide, and Brainwashing*. Mansfield Centre, MT: Martino Publishing, 2015.

Packard, Vance. *The Hidden Persuaders.* New York: David McKay Company, 1957.

Schein, Edgar H. *Brainwashing*. Cambridge, MA: Center for International Studies, Massachusetts Institute of Technology, 1960. https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/83028/14769178.pdf. Zuletzt abgerufen am 25. Oktober 2025.

Schein, Edgar H. *Career Anchors.* 3. Aufl. San Francisco: Pfeiffer (John Wiley & Sons), 2006.

Schein, Edgar H. »From Brainwashing to Organization Therapy: The Evolution of a Model of Change Dynamics.« In *Handbook of Organization Development*, herausgegeben von Thomas G. Cummings, S. 39–52. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2007.

Schnabel, Ulrich, und Elisabeth von Thadden. »Die Seele gehört nicht mir: Interview mit Harald Welzer und Gerhard Roth.« *Zeit Online*, 23. Februar 2006. https://www.zeit.de/2006/09/F-Welzer_2fRoth. Zuletzt abgerufen am 25. Oktober 2025.

Taylor, Kathleen. *Brainwashing: The Science of Thought Control.* 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press, 2017.

Thaler, Richard H., und Cass R. Sunstein. *Nudge – Wie man kluge Entscheidungen anstößt.* Übersetzt von Stephan Gebauer. Berlin: Ullstein, 2017.

The Black Vault. »The 1956 Rock Report on Chemical Warfare.« *The Black Vault*, September 1, 2019. https://www.theblackvault.com/documentarchive/cia-mkultra-collection/. Zuletzt abgerufen am 25. Oktober 2025.

Winn, Denise. *The Manipulated Mind: Brainwashing, Conditioning and Indoctrination*. San Jose: Malor Books, 2017.

Verändere! Dich! Jetzt!

Wie ökonomisches Wachstum Überlastung zum Alltag macht – gerade auch in Schulen[1]

Zugang

Arbeitgeber:innen sind in Deutschland gesetzlich verpflichtet, Schutzmaßnahmen für ihre Arbeitnehmer:innen gegen Gefahren zu ergreifen. »Der Dienstberechtigte hat […] Dienstleistungen, die unter seiner Anordnung oder seiner Leitung vorzunehmen sind, so zu regeln, dass der Verpflichtete gegen Gefahr für Leben und Gesundheit soweit geschützt ist, als die Natur der Dinge es gestattet«, heißt es in § 618 Abs. 1 des Bürgerlichen Gesetzbuches. Die gültige Rechtslage geht dabei davon aus, dass auch und gerade die *Überlastung* zu diesen Gefahren für Leben und Gesundheit zählt. Gibt es zu wenige Menschen und/oder so wenig Zeit für Mitarbeitende, die an sie gestellten Aufgaben zu bewältigen, dass sie daran krank zu werden oder gefährliche Fehler zu machen drohen, so hat der:die Arbeitgeber:in unverzüglich Gegenmaßnahmen zu ergreifen. Dabei gilt, dass die Arbeitnehmer:innen aktiv ihre:n Arbeitgeber:in auf den Missstand hinweisen, also eine sogenannte Überlastungsanzeige stellen müssen. Sie haben nach § 16 des Arbeitsschutzgesetzes »jede von ihnen festgestellt unmittelbare erhebliche Gefahr für die Sicherheit und Gesundheit [unverzüglich] zu melden.«

Auch wenn ich die Rechtslage an Schulen nicht kenne, gehe ich davon aus, dass Lehrpersonen bei diesen grundlegenden rechtlichen Erwägungen kaum anders gestellt sein dürften als der Rest der arbeitenden Bevölkerung. Warum aber fällt es dann so schwer, gegen das beständige Gefühl anzugehen, sich »im Hamsterrad zu befinden«? Dieses Empfinden wurde auf der Tagungsreihe »Time for Change« in Wuppertal wiederholt sichtbar. Warum lässt sich der permanente Überlastungsdruck kaum mehr als das durchschauen, was er sehr wahrscheinlich ist: ein systemisches Problem, das nicht durch individuelle Kompensationsstrategien etwa der

1 Dieser Beitrag erschien zuerst als Silja Graupe, »Verändere! Dich! Jetzt!«, in *Im Hamsterrad. Time for Change? Teil II*, hg. von Matthias Burchardt und Jochen Krautz (München: Kopaed, 2019), S. 31–44. Er wurde für diesen Sammelband minimal überarbeitet.

Stressbewältigung zu beheben, sondern nur durch einen grundlegenden Wandel der Organisationsstrukturen an den Schulen zu bewältigen sein wird? Und warum fällt es Betroffenen so schwer, die notwendigen Überlastungsanzeigen zu stellen, so dass auf Ebene der Schulleitungen und Ministerium unmittelbar Abhilfe geschaffen wird, wie es das Gesetz vorsieht? Oder artikulieren sich die Betroffenen gar, finden aber kein Gehör und/oder es passiert nichts?

In diesem Beitrag geht es mir nicht darum, empirische Belege bzgl. der tatsächlichen Belastungssituation an Schulen anzuführen und gegeneinander abzuwägen. Vielmehr möchte ich aus philosophisch-ökonomischer Perspektive ein wenig tiefer der Frage nachgehen, was heutzutage das Phänomen der Überlastung eigentlich ausmacht. Mein wesentliches Argument wird dabei im ersten Abschnitt lauten, dass die Überlastung sowohl des Individuums als auch von Gemeinschaften systematisch in eine auf ökonomisches Wachstum programmierte Gesellschaft eingeschrieben ist. Sie ist aus einer ökonomisierten Perspektive nicht (mehr) als vorübergehender negativer Zustand anzusehen, dem abzuhelfen ist – wie es das BGB und das AGB noch stillschweigend voraussetzen. Vielmehr gilt sie als notwendiges Instrument der (Selbst-)Aktivierung, das im Dienste beständiger Veränderung permanent aufrechterhalten werden muss. Im zweiten Teil werde ich darauf eingehen, was diese Überlastung mit uns als Individuen macht und wie sie zu einem Zustand des Dauerstresses führen kann, der uns in anhaltende Flucht-, Aggressions- oder andere instinktiven Verhaltensweisen versetzt. Im Gegenzug kann sie das wohlüberlegte Denken abschalten und uns damit auch jedes Spielraums des bewussten Widerstands gegen das Stress verursachende System berauben. Willkommen im Hamsterrad! Im dritten Teil werde ich dann die Aufmerksamkeit darauf lenken, wie moderne Steuerungsprozesse in Organisationen der systematischen Überlastung keinen Einhalt gebieten, sondern sie im Gegenteil systematisch verstärken können. Dabei werde ich als Beispiel eines solchen Steuerungsprozesses das *Change Management* ein wenig genauer unter die Lupe nehmen. Im Ausblick werde ich abschließend einen Ansatzpunkt markieren, wie wir dennoch aus dem Hamsterrad ausbrechen können.

Ökonomisches Wachstum und die Atomisierung unseres Zeitverständnisses

»Bäume wachsen nicht in den Himmel«, lautet ein altes Sprichwort. Dass sich in diesen Worten ein wichtiges Wissen über unsere Welt widerspiegelt, können wir leicht beobachten: Bäume und Pflanzen wachsen meist aus einem Samen empor und dem Licht entgegen, gewinnen je nach Lebensbedingungen an Höhe und Breite sowie an Tiefe ihrer Wurzeln. Sie verharren für Jahre oder gar Jahrzehnte in ihrer maximalen Ausdehnung, wobei sie sich beständig erneuern, um sodann abzusterben und wie-

der Teil des Bodens zu werden, aus dem sie einst hervorgegangen sind. Wachstum, so ist leicht ersichtlich, ist hier Teil eines Zyklus' aus Werden und Vergehen, von Aufstreben und Niedergang, von Leben und Tod. Dies bedeutet auch, dass Wachstum eng mit Phasen etwa des Reifens, des Verharrens, des Kräftesammelns etc. verbunden ist. Und unmittelbar einsichtig ist auch: Alles Wachsen hat seine je eigene Zeit.

Vielleicht kennen Sie die alte chinesische Geschichte von einem Bauern, der sein Feld bestellte und Samen darauf ausbrachte. Als aber die Triebe sichtbar wurden, wie sie aus dem Boden hervorbrachen, da packte ihn die große Ungeduld, und er begann, an jedem der Triebe zu ziehen, um sie alle schnell größer werden zu lassen. Als er davon am Abend seinen Söhnen erzählte, zogen diese hinaus aufs Feld und sahen natürlich, dass alles vertrocknet und damit die Mühe Ihres Vaters vergebens war. Aus dieser Geschichte wird deutlich, was eigentlich jeder weiß: Lebendiges Wachstum lässt sich gewiss zwar begünstigen, weder aber verordnen noch beherrschen. Um wie viel mehr muss dies für Menschen gelten!

Wichtig ist nun zu wissen, dass ökonomisches Wachstum mit dieser Art des Wachstumsverständnisses nichts zu tun hat. Denn es ist eine Metapher, die ihr Ursprungsgebiet nicht im Bereich des Organischen und Lebendigen, sondern im Bereich der Mathematik hat. Dort aber meint Wachstum schlicht nur eine Zunahme einer abstrakten Messgröße im Zeitverlauf – aufgefasst als reine Zahl in einem rein funktionalen Verlauf. Gewiss werden Sie die Charts von Börsenwerten kennen, die täglich über die Bildschirme der großen Nachrichtensender flimmern. Jeder Wert wird hier als Preis dargestellt, der zu einem einzigen Zeitpunkt in Beziehung gesetzt wird. Die bloße Aneinanderreihung dieser preisförmig ausgedrückten Werte ergibt dann eine Linie, die sich zwischen der Messskala der geldförmigen Werte (der Y-Achse) und der Messskala einer streng getakteten Zeit (der X-Achse) bewegt. Steigt diese Linie, so ist damit ein positives Wachstum des Börsenwertes markiert; fällt diese Linie, so symbolisiert dies ein negatives Wachstum. In diesem Deutungsmuster nun können Börsenwerte – im Gegensatz zu Bäumen – gleichsam ›in den Himmel wachsen‹. Denn in der abstrakten Welt der Zahlen ist ein bloßes ›Mehr‹ gegenüber einem vorherigen Zahlenwert immer denkbar; jede Wachstumsfunktion kann prinzipiell immer weiter ansteigen.

Sehr ähnlich verhält es sich beim heutigen ökonomischen Verständnis von Wirtschaftswachstum. Im »Gesetz zur Förderung der Stabilität und des Wachstums der Wirtschaft« aus dem Jahre 1967 hat dieses dabei in Deutschland sogar den Rang eines Gesetzes erlangt. »Stetig und angemessen« soll das Wirtschaftswachstum sein, so heißt es dort. Dies hat dabei ebenso wenig wie beim Börsenwert mit dem organischen Wachstum von Bäumen etwas zu tun. Vielmehr geht es allein um die intertemporale Entwicklung einer rein abstrakten Geldgröße: dem Bruttoinlandsprodukt (BIP). Dieses Produkt soll dabei, so die gängige Auffassung, jedes Jahr um einen bestimmten Prozentsatz (je nach politischer Couleur zwischen 2 % und 4 %) wachsen. Zumindest die Mathematiker:innen unter Ihnen wissen sofort, was dies

bedeutet: Der sogenannte Wachstumspfad der Volkswirtschaft soll eine exponentiell steigende Linie bilden, die sich über einem als reinen Zahlenstrahl gedachten geschichtlichen Verlauf von der Vergangenheit bis in die Zukunft immer weiter nach oben erstreckt. Dabei geht es keineswegs um ein absolutes Mehr (etwa eine Steigerung des BIP um so und so viel Milliarden pro Jahr), sondern um ein relatives Wachstum: Die heute gängige Vorstellung von Wirtschaftswachstum impliziert eine prozentuale Veränderung im Verhältnis zum BIP des Vorjahres. Damit bricht sich die Idee Bahn, dass die *reine Veränderung* – unabhängig von ihrem Inhalt – wünschenswert ist. Denn es geht nicht allein darum, zu einem Gegebenem jährlich noch ein weiteres Gegebenes hinzuzufügen – so, als würde man einen Bauklotz fester Größe auf einen bereits bestehenden Bauklotzturm stapeln. Stattdessen soll alles Gegebene so umgewälzt werden, dass die absolute Änderung des BIP innerhalb eines Jahres im Verhältnis zum BIP des Ausgangsjahres einen positiven prozentualen Wert aufweist. Wenn die sogenannten Wirtschaftsweisen etwa prognostizieren, die Wirtschaft werde um drei Prozent im Jahr wachsen, dann legen sie ihren Fokus schlicht darauf, dass sich gegenüber dem Vorjahr ein reines Abstraktum (das BIP) in sich positiv verändern muss. Noch nicht einmal mehr die absolute Größe des Bruttoinlandproduktes spielt dabei eine Rolle.

Aus meiner Sicht liegen diesem Verständnis hochgradig problematische Vorannahmen über die Zeit zugrunde, auf die ich hier kurz eingehen möchte.[2] Für Ökonom:innen ist es heutzutage selbstverständlich: Zeit lässt sich auf einem Zahlenstrahl anordnen, wobei sich die Vergangenheit links und die Zukunft rechts befindet. Die Zeit selbst lässt sich so als ein einheitlich getaktetes Phänomen vorstellen. So wie ein Metronom den Takt schlägt, unabhängig davon, was die Musikerin gerade spielen mag, so scheint die Zeit in immer gleichen Einheiten zu zerfließen, egal was in Wirtschaft und Gesellschaft passiert. Dies wird etwa daran deutlich, dass unsere Vorstellung von Zeit durch die ökonomischen Charts verräumlicht wird – und zwar so, als ob jedes Jahr sich wie ein Zentimeter auf einem Maßband vorstellen ließe. Hat beim Wachstum in der Natur »alles seine Zeit«, d.h. es existiert gleichsam eine qualitativ gefüllte Zeit, die sich aus dem inneren Rhythmus der Pflanze sowie der ihr umliegenden Umgebung ergibt, so gilt dies beim ökonomischen Wachstum nicht mehr. Zeit wird hier vielmehr als homogenisiert vorgestellt und erscheint damit für alle und für alles scheinbar immer gleich zu sein. Was dem Ziel des ökonomischen

2 Die meiste Kritik am ökonomischen Wachstumsverständnis erwächst, soweit ich es beurteilen kann, allein aus der Frage nach der preisförmigen Berechenbarkeit des BIP und dessen Verwendung als (alleiniger) Wohlstandindikator. Die Problematik, die im Zeitverständnis liegt, wie ich sie hier betonen möchte, wird hingegen oftmals schlicht übersehen. Vgl. für sehr gute Kritiken am ökonomischen Zeitverständnis auch Eske Bockelmann, *Im Takt des Geldes* (Springe: zu Klampen Verlag, 2012). Und Karl-Heinz Brodbeck, »Die Nivellierung der Zeit in der Ökonomie,« in *Befristete Zeit. Jahrbuch Politische Theologie*, Bd. 3, hg. von Jürgen Manemann (Münster: Lit Verlag, 1999), S. 135–150.

Wachstums dienen möge, hat dies also in einem vorgegebenen Takt zu beweisen. Nachweisbarer Erfolg kann somit weder aus der Beschäftigung mit der Sache noch aus einer Person oder einer Gruppe von Menschen selbst kommen, sondern nur aus deren der Ein- und Unterordnung in vorgegebene Zeitschemata (gemessen etwa an der Atomuhr oder dem Pausengong, der sich an ihr ausrichtet).

Und damit nicht genug. Die Orientierung des ökonomischen Wachstumsgedankens nicht am organischen, sondern am mathematischen Wachstumsgedanken hat noch eine weitere, aus meiner Sicht desaströse Auswirkung auf unser Zeitverständnis. Gewiss kennen Sie alle diese Wachstumsgraphen, in denen sich die Messungen des BIP über einem als reinen Zahlenstrahl gedachten Geschichtsverlaufs von links nach rechts aneinanderreihen. Im Falle von »erfolgreichen« Volkswirtschaften zeigen die Graphen trotz mancher Schwankungen eine stetig steigende Linie. Auf genau diese Stetigkeit hat es die ökonomische Theorie besonders abgesehen. Denn sie eröffnet die Möglichkeit, verkürzt gesprochen, die bloße Veränderung für jeden winzigen Moment zu ermitteln – ja im Grunde für jeden als vollkommen ausdehnungslos gedachten Zeitpunkt.

Philosophisch gesprochen, droht damit jedes konkret quantitative Verständnis von Zeit verloren zu gehen. Denn hier geht es nicht mehr um Veränderungen in Zeitspannen (etwa in einem Kalenderjahr, einer Stunde oder auch nur einer Minute), sondern darum, jegliche zeitliche Ausdehnung zwischen einen Zeitpunkt t_0 und t_1 gedanklich zum Verschwinden zu bringen. So entsteht die Vorstellung eines ausdehnungslosen Moments, von dem nur noch die reine Veränderung einer geldwerten Größe ausgesagt werden kann. Anders gesagt: Nichts mehr dehnt sich in der Zeit aus, sondern alles ist nur noch absolut momentan, und von all den absolut ausdehnungslosen Momenten lässt sich nur noch sagen, dass in ihnen reine Veränderung passiert. Nur wenn wir diese absolut ausdehnungslosen Momente gedanklich aneinanderreihen, kann daraus die Vorstellung einer Art Zeitkontinuum entstehen.

Diese Vorstellung ist nun gleichsam vollständig verdreht. Denn Veränderung findet nicht mehr in der Zeit statt, sondern wird zum einzigen Konzept, aus dem wir überhaupt noch ein Verständnis von Zeit gewinnen können! Nicht zuletzt wird dadurch ein lebendiges Verständnis von Gegenwart pulverisiert. Denn Gegenwart kann hier nichts mehr sein, das sich in irgendeiner Weise als sinnvoll ausgedehnt begreifen ließe. Allenfalls ist sie noch als reiner Übergangsmoment von der Vergangenheit in die Zukunft vorstellbar, in den sich eine als gesetzlich begriffene Veränderung – und nur sie – wie zwangsläufig einschreibt. Weder ein Potential des Widerstands gegen Veränderung noch eine Kreativität bewusst gestaltbarer Veränderbarkeit kann sie folglich mehr bergen.

Allgemein gesagt, baut die moderne Wirtschaftstheorie – insbesondere in der neoklassischen Wachstumstheorie – stillschweigend auf diesem Zeitverständnis auf, statt es zu kritisieren. Sie denkt *mit* ihm über alles in der Welt, nicht aber *über* es nach. Und so ist es auch mit der Bildung. Die zugrundeliegende Leitfrage, die in

den fünfziger und sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts aufkam, lautete: Was kann das Wachstum einer Volkswirtschaft immer weiter beschleunigen? Genauer: Wie können die Wachstumsraten ihrerseits Jahr für Jahr gesteigert werden?[3]

Für die Ökonom:innen war dabei schnell klar, dass sich dies nicht durch ein Wachstum absoluter Größen würde realisieren lassen. Stattdessen müsse, so lautet die Einsicht aus höchst abstrakten Wachstumsmodellen wie etwa dem Solow-Modell, die Intensität der in der Produktion eingesetzten Faktoren gesteigert werden. Als erstes traf diese Einsicht den Bereich des klassischen Kapitals, d.h. jener Güter und Leistungen, die zur Herstellung anderer Güter und Dienstleistungen notwendig sind. Hier sollte fortan der *technologische Fortschritt* dafür sorgen, gleichsam aus *jeder* eingesetzten Kapiteleinheit beständig ein Mehr herauszupressen – die Idee der beständigen Innovation im Bereich der Technik war geboren! Nicht um ein Mehr des immer Gleichen geht es dabei, sondern um einen beständigen Wandel des Bestehenden. Nichts, aber auch gar nichts mehr soll im Bereich der Produktion mehr bleiben können, wie es einmal war. Stattdessen ist jeder Produktionsprozess in allen seinen Schritten beständig darauf zu prüfen, ob er nicht noch schneller bzw. noch produktiver gestaltet werden könne. Und dies, wohlgemerkt, nicht als betriebswirtschaftlich zu verstehende Aufgabe, sondern als politische Notwendigkeit, zum gesamtgesellschaftlichen Ziel des Wachstums beizutragen!

Doch damit erneut nicht genug. Denn nicht nur das klassische Kapital, sondern auch der andere große ökonomische »Produktionsfaktor« geriet bereits Mitte des letzten Jahrhunderts in den Fokus der Wachstumsökonom:innen. Die Rede ist hier von der Arbeit. Auch hier soll es nicht länger um die bloße Vermehrung gehen – etwa über die Zuwanderung arbeitsfähiger Menschen oder die Ausdehnung der Erwerbsarbeit auf immer weitere Teile der Bevölkerung, beispielsweise durch einen höheren Anteil erwerbstätiger Frauen –, sondern um die deutlich anders gelagerte Frage, wie sich die Produktivität jeder einzelnen Arbeitsstunde intensivieren lässt. Wie lässt sich nicht nur aus jeder Maschine, sondern aus der Arbeitszeit eines jeden Menschen beständig ein Mehr herauspressen? Der Schlüssel zur Antwort liegt für die Ökonomie im Konzept des Humankapitals.

Bereits an anderer Stelle habe ich auf die Problematik des hinter diesem Konzept liegenden Menschenbildes verwiesen.[4] Hier möchte ich nun das aus meiner

---

3 Wie absurd diese Frage nach immer weiter steigendem relativem Wachstum ist, zeigt folgendes Zahlenbeispiel. Eine jährliche Wachstumsrate von konstant drei Prozent meint, grob gesagt, dass sich die Menge aller preisförmig bewerteten Waren- und Gütermengen ebenso wie Dienstleistungen in 24 Jahren verdoppeln muss. Bei einem Wachstum von vier Prozent sind es nur gut 17 Jahre!

4 Vgl. dazu in diesem Band: Silja Graupe, »Humankapital. Wie die Ökonomie das Denken über Bildung bestimmt,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

Sicht nicht weniger problematische Zeitverständnis und seine Folgen für das Bildungsverständnis skizzieren. Wie gesagt, kann das moderne ökonomische Wachstumsverständnis nichts anderes besagen, als dass sich in jedem Moment etwas im Vergleich zum Alten verändern muss. Gegenwart besteht in nichts Weiterem als dem beständigen Aufruf zur reinen Veränderung, die auf ein inhaltsloses Mehr gerichtet ist. In der Humankapitaltheorie mutiert nun gleichsam jeder Mensch zum Träger dieser Veränderung. *Wir* haben uns beständig zu wandeln, und dies in der atemberaubenden Geschwindigkeit eines relativen und damit – mathematisch gesprochen – exponentiellen Wachstums. Dieses ›Wir‹ als Subjekt des Wandels ist dabei durchaus wörtlich gemeint. Bereits einer der Begründer der Humankapitaltheorie, Theodore W. Schultz, stellte in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts fest, dass eine Maschine von ihrem:ihrer Besitzer:in beständig optimiert und der daraus resultierende Ertrag beansprucht werden kann.[5] Das gilt aber nicht zwangsläufig für den Menschen als arbeitendes Wesen. Schließlich seien Erwerbstätige, so Schultz, nach heutigem geltendem Recht keine Sklav:innen, so dass Kapitalist:innen im Gegensatz zur Maschine keine klaren Eigentumsrechte an ihnen und ihren Fähigkeiten beanspruchen können. So können Kapitalist:innen etwa im Rahmen der betrieblichen Fortbildung in Arbeitnehmende investieren, nicht aber verhindern, dass diese das erworbene Wissen ungenutzt lassen oder bei anderen Arbeitgeber:innen fruchtbar machen. Gesteigertes Wissen bleibt an den individuellen Menschen gebunden. Daher scheint kein anderer Ausweg zu existieren, als – wie man heutzutage sagt – an seine eigene *Selbstoptimierung* zu appellieren oder hierfür die richtigen Rahmenbedingungen zu schaffen. Der Mensch muss gleichsam *wollen gemacht werden*, dass er sich stets ändere, um ein Mehr für die Gesellschaft zu leisten!

Anders gesagt, müssen die Einzelnen zu »Unternehmer:innen seiner:ihrer selbst« bzw. jeweils zu einem »unternehmerischen Selbst« werden.[6] Da sie nicht wie eine Maschine Eigentum der Kapitalist:innen sein können, müssen sie sich eben zu kapitalistischen Eigentümer:innen ihrer selbst machen. Als solche haben sie gleichsam alle inneren Werte immer wieder auf den Prüfstand zu stellen und sie beständig zu re-arrangieren, zu ersetzen, zu optimieren – wobei es auch hier, ich wage es kaum mehr zu wiederholen, letztlich wieder nur auf die reine Veränderung ankommt.

---

5 Vgl. Theodore W. Schultz, »Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities,« in *Economic Research: Retrospect and Prospect, Volume 6, Human Resources*, hg. von Theodore W. Schultz (New York: National Bureau of Economic Research, 1972). Vgl. auch Gary S. Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 3. Aufl. (Chicago: University of Chicago Press, 1993).

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

Was hat dies alles nun mit unserem Thema der Überlastung zu tun? Klassischerweise wird diese definiert als ein Ungleichgewicht zwischen Anforderungen an einen Menschen und dessen Fähigkeiten. Wenn deutlich mehr von ihm verlangt ist, als er zu leisten imstande ist, gerät er unter Stress. Es ist aus meiner Sicht keine Übertreibung festzustellen, dass die ökonomische Idee des Menschen als Humankapital diesen Zustand der Überlastung gleichsam systematisch als *conditio humana* festzuschreiben versucht. Denn nur wer beständig mehr von sich verlangt (oder es zulässt, dass andere immer mehr von ihm verlangen), als er:sie bereits zu leisten imstande ist, kann sich beständig weiter optimieren und seine Arbeitsfähigkeit pro Arbeitseinheit steigern. Selbst das Erlebnis des *Flow*, in dem sich Anforderungen und Fähigkeiten decken, muss hier bereits als ineffizient gelten.

Wichtig scheint mir hier der Hinweis, dass meines Erachtens gerade Lehrkräfte vom ökonomischen Bild des Menschen als Humankapital in mehrfacher Hinsicht betroffen sind. Denn laut der Humankapitaltheorie ist es die Aufgabe insbesondere der Schulen (und natürlich auch der Hochschulen), das Humankapital eines Landes zu mehren, also junge Menschen zu Kapitalist:innen bzw. Unternehmer:innen ihrer selbst zu bilden. Dies aber macht Lehrkräfte, wie es in einer der Grundlagenschriften der OECD ausdrücklich heißt, zu *Produktionsfaktoren* des Humankapitals![7] Gerade auf diese Weise potenziert sich die Idee des zeitlosen Wandels um seiner selbst willen. Denn erstens wird jede Lehrkraft unmittelbar selbst als unternehmerisches Selbst angerufen, das sich stets zu verändern habe – und allein in dieser beständigen Veränderung soll sie das Kontinuum ihres Lebens entdecken. Zugleich soll jede Lehrkraft für seine:ihre Schüler:innen stets das adäquate Umfeld schaffen, auf dass sie sich kontinuierlich verbessern und ihr Humankapital mehren mögen – was sich natürlich nur wiederum durch permanente Umstrukturierung und kontinuierliche Verbesserung des schulischen Unterrichts meistern lässt. Kurz gesagt geht es also darum, den Wandel um seiner selbst willen in einem selbst (»lebenslanges Lernen«), im Arbeitsumfeld (»lernende Schule«) und in den Schüler:innen (»Lerncoach«) zu bewirken. Und dies in einem Kontext, in dem Zeitlichkeit allenfalls noch widersprüchlich als kontinuierliche Diskontinuität zu begreifen ist. Ändern Sie sich selbst, um die Veränderung der Veränderungsbedingungen zu managen, die das Veränderungspotential anderer Menschen steigern sollen! So muss die Devise des modernen Lehrer:innenberufs wohl lauten.

7 Vgl. OECD, *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand, Europäische Kulturpolitik*, Bd. 2, hg. im Auftrag der Kulturkommission des Europarates, bearb. von Ernst Gehmacher (Wien/Frankfurt a.M./München: Europa-Verlag, 1966).

Individueller Ausbruch aus dem Hamsterrad?

Im vorherigen Abschnitt habe ich argumentiert, dass die Überlastung in einer auf ökonomisches Wachstum getrimmten Gesellschaft weder ein zufälliges noch ein vorübergehendes Symptom ist. Spätestens wenn Wachstum nicht nur durch technologischen Fortschritt, sondern auch durch Humankapital bewirkt werden soll, scheinen wir Menschen uns stets ändern zu müssen – ohne je genau zu wissen, worin dieser Wandel besteht und ohne die Hoffnung, dass er ein Ende findet, schon gar nicht an Schulen. Mein Argument lautet hier nicht, dass Ökonom:innen oder andere Befürworter:innen reinen Wachstums dies je explizit aussprechen würden. Vielmehr sehe ich darin eine stillschweigende Grundforderung, die nicht zuletzt in Organisationsprozessen wie des *Change Managements* verschiedenste Ausgestaltungen annehmen kann. Ich komme im folgenden Abschnitt hierauf noch ausführlicher zu sprechen. In diesem Abschnitt aber ist mir zunächst daran gelegen, in groben Zügen zu skizzieren, was das neue Zeitdiktat des ökonomischen Wachstums mit uns Menschen macht. Warum, so frage ich präziser, entlarven wir die ständige Anrufung, uns permanent wandeln zu müssen, nicht als eine Zumutung, die wir nicht hinzunehmen bereit sind?

Aus meiner Sicht liegt eine wesentliche Antwort darin, dass der ständige Veränderungsdruck und der Stress, der durch ihn induziert wird, unser ruhiges Nachdenken und damit eine der wichtigsten Quellen von Kritik systematisch zum Erliegen bringt. Metaphorisch gesprochen: Wenn wir erst einmal ins Hamsterrad eingestiegen sind, dann mangelt es uns an der Fähigkeit, während des ständigen Drehens den Überblick zu behalten und die Möglichkeiten des Ausstiegs zu durchschauen und zu ergreifen. Warum dies so ist, kann vielleicht ein kurzer Exkurs in die Kognitionswissenschaften veranschaulichen. Eines ihrer bekannten Modelle geht davon aus, dass unser gesamtes Bewusstsein aus zwei Teilen besteht: einem nachdenklichen, gewissenhaft arbeitenden und bewusst gestaltbaren Teil und einem eher reflexhaften, intuitiven und zumeist nicht der bewussten Kontrolle unterliegenden Teil.[8] Der Unterschied zwischen diesen beiden Teilen liegt nicht allein im Grad der Möglichkeit ihrer Reflexion und damit ihrer bewussten Kontrolle durch unseren Verstand, sondern auch in der Schnelligkeit ihrer Reaktionsfähigkeit: Wenn wir uns für etwas bewusst entscheiden und es dafür sorgfältig durchdenken wollen, dann brauchen wir dafür vor allem eines: Zeit. Fehlt uns diese hingegen, so neigen wir eher dazu, instinkthaft zu reagieren. »Schnelles Denken – langsames Denken«, auf diesen einfachen Unterschied bringt Daniel Kahneman, Preisträger des sogenannten Nobelpreises der Wirtschaftswissenschaften, diese Einsicht.[9]

---

8 Vgl. etwa Daniel Kahneman, *Thinking, Fast and Slow* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011).

9 Ebd.

In einer sich immer weiter beschleunigenden Welt, so lässt sich bereit aus dieser kurzen Skizze folgern, hat es unsere Kritikfähigkeit, sofern sie sich aus einem bewussten Innehalten und Nachdenken speist, von vornherein schwer. Denn diese wichtige Quelle des Widerstandes gegen den permanenten Veränderungsdruck versiegt, sobald wir in das Hamsterrad einsteigen und uns dem Zeitdruck beugen! Doch damit nicht genug. Denn nicht nur das Denken verändert sich unter diesem Druck, auch unser gesamtes somatisch-psychisches System kann darunter leiden. Auch wenn Vergleiche dieser Art gewiss nicht unproblematisch sind, so stellen Sie sich einmal kurz vor, sie wandelten auf einer dunklen Straße entlang und entdeckten vor sich plötzlich einen langen, sehr schlanken Gegenstand. Gewohnte, unbewusste Schemata in ihrem Kopf lassen Sie binnen Bruchteilen von Sekunden darin eine Schlange erkennen. Dies wiederum schaltet ihren Körper unverzüglich in den Fluchtmodus. Das Nervensystem des Sympathikus wird über Hormone aktiviert, der Herzschlag steigt, die Muskeln werden in Alarmzustand versetzt, Pupillen und Bronchien weiten sich, während der Magen, Darm, Bauchspeicheldrüse und die Galle ihre Aktivitäten herunterfahren. Kurz: Ihr ganzer Körper ist zur Flucht, und zwar ausschließlich zur Flucht bereit! Er vermag nun Höchstleistungen zu bringen, um Sie aus der Gefahrenzone zu bringen. Was er Ihnen aber nicht mehr ermöglicht, ist, kurz innezuhalten und sich nochmals über den langen, sehr schlanken Gegenstand zu beugen – und ihn vielleicht als das zu entlarven, was er auch sein könnte: ein harmloses Seil.

Dieses Beispiel zeigt: Ob real oder nicht, Reaktionen unter Stress hinterlassen Spuren im Körper ebenso, wie sie die Realität verändern. Meist können wir im Nachhinein nicht mehr feststellen, ob sie überhaupt berechtigt waren. Dies mag nun nicht besonders tragisch sein, sofern uns der Stress nur ab und zu ereilt. Denn dann vermag der Parasympathikus immer wieder die Oberhand zu gewinnen, der treffend auch als Ruhenerv bezeichnet wird: Der Herzschlag sinkt, die Muskeln entspannen sich, und der Körper ist bereit zur Regeneration ebenso wie zur Verdauung und damit zur Gewinnung neuer Energie. Und in diesem Zustand lässt sich dann auch wieder intensiv nachdenken. Wenn aber in einer auf ökonomisches Wachstum getrimmten Gesellschaft Phasen der Ruhe gar keinen eigenen Wert mehr besitzen, dann nötigt uns der Druck ständiger Veränderung permanent in die Stressreaktion des Sympathikus. Doch auf das Dauerfeuer dieses Nervensystems ist weder unser Bewusstsein noch unser Körper eingestellt – wir drohen krank zu werden. Das beständige Drehen des Hamsterrades raubt uns also die notwendigen Ressourcen, um uns daraus zu befreien!

Diese wenigen und gewiss sehr einfach gehaltenen Skizzen vermögen meines Erachtens bereits darauf hinzuweisen, dass es unsinnig ist, an die Einzelnen zu appellieren, vom hektischen Alltag nicht so gestresst zu sein. Appelle solcher Art sind wohl eher dazu geeignet, den Druck der Veränderung noch weiter anwachsen zu lassen. Droht doch das Gebot vermeintlicher Gelassenheit nur als weiterer Punkt

auf der unendlichen To-Do-Liste zu erscheinen und damit das Hamsterrad paradoxerweise noch weiter zu beschleunigen. Was es statt diesem Appell an individuelle Anstrengung bräuchte, wären Maßnahmen systemischer Art auf gesellschaftlicher oder doch zumindest organisatorischer Ebene.

Wenn selbst der organisatorische Wandel nur noch auf den Wandel setzt

Man könnte meinen, dass das *Change Management*, wie es mittlerweile auch Bestandteil des organisatorischen Alltags an Schulen geworden ist, geeignet für das Ergreifen solcher Maßnahmen wäre. Doch ich halte es im Gegenteil für einen wesentlichen Faktor, der das Zeitverständnis in Organisationen immer weiter an die beschleunigte Zeit des ökonomischen Wachstumsparadigmas anzupassen sucht. Es stellt damit eher einen gewichtigen Teil des Problems dar als eine Lösung. Diese Einschätzung möchte ich im Folgenden ein wenig ausführlicher skizzieren und begründen.

Dafür möchte ich kurz auf die Geschichte, Systematik und das Menschenbild des *Change Managements* eingehen, die ich andernorts bereits ausführlich beschrieben habe.[10] Zudem werde ich der Frage nach der Systematik permanenter Überlastung in einem dem ökonomischem Wachstumsdiktat unterworfenen schulischen Alltag nachgehen.

Ein für das *Change Management* wichtiges Modell menschlichen Zusammenlebens ist das Kulturebenen-Modell, das ursprünglich von Kurt Lewin stammt und insbesondere von Edgar Schein populär gemacht wurde.[11] Insbesondere in seiner allgemein verständlichen Variante legt es nahe, sich die Kultur einer Organisation wie ein Eisberg vorzustellen: Nur ein geringer Teil dessen, was diese Kultur ausmacht, soll für Menschen innerhalb und außerhalb der Organisation klar erkennbar sein (manifestiertes Verhalten, Artefakte, Erzählungen als die »Spitze des Eisbergs«).

Darunter, gleichsam unterhalb des Radars bewusst-geteilter Aufmerksamkeit (»knapp unterhalb der Wasseroberfläche«) soll sich sodann eine Ebene eher implizit geteilter Wertvorstellungen, Normen und von Prozesswissen befinden. Diese leiten die Handlungen normalerweise an und koordinieren sie untereinander, ohne dabei stets klar ausgedrückt werden zu müssen. Auch wenn für eine:n Außenstehende:n

10 Vgl. dazu in diesem Band: Silja Graupe, »Der manipulierbare Geist. Das Menschenbild hinter dem *Change Management* – und wie man sich dagegen wehren kann,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

11 Vgl. Kurt Lewin, »Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change,« *Human Relations* 1, Nr. 1 (1947): S. 5–41. Und Edgar H. Schein, *Organizational Culture and Leadership* (San Francisco: Jossey-Bass, 1985).

häufig nicht unmittelbar erkennbar, wissen Menschen innerhalb einer Organisation oft, »wie der Hase läuft«. Sie könnten sich darüber auch relativ schnell verständigen, sollte dies etwa aufgrund von Konflikten oder anderen Koordinationsschwierigkeiten notwendig sein.

Weiterhin geht das Modell davon aus, dass sich darunter noch eine weitere Ebene verbirgt. Diese trägt zwar die gesamte Organisation (»lässt den Eisberg im Wasser schwimmen«), ist als solche aber in den Tiefen des Unbewussten (»weit unten im Ozean«) verborgen. Es sollen grundlegende Annahmen sein, die als Schemata unserer Wahrnehmung unsere Grundverständnisse von uns selbst, der Welt, anderen Menschen und insbesondere von Zeit und Raum prägen. Mit ihrer Hilfe orientieren wir uns im Alltag, ohne sie jedoch selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Hier geht es also um unsere tiefsten Selbstverständnisse und Überzeugungen, die uns nicht nur als Individuen, sondern auch als Gemeinschaften prägen.

Um eine lange und verwickelte Geschichte kurz zu machen, maßt sich das *Change Management* an, Organisationen nicht nur auf der Ebene sichtbarer Verhaltensweisen umzugestalten. Auch geht es nicht darum, Prozesse interner Verständigung über zuvor implizite Wertvorstellungen anzuregen, so dass die Mitglieder einer Organisation neue Formen der Kooperation für sich entdecken können. Nein, das grundsätzlichere Ziel des *Change Management* ist es, die tiefste Ebene kultureller Selbstverständnisse umzuformen.[12] Der unbewusste Sockel allen Denkens und Handelns selbst soll zur Veränderung gebracht werden, oder in der Sprache des *Change Management*: Nicht nur erstarrte Routinen, sondern auch festgefrorene Grundüberzeugungen sollen zunächst »aufgetaut«, dann »bewegt« (also gleichsam »umgeschmolzen«) und dann wieder in zu neuer Form »erstarrt« werden.[13] Dabei sollen die Ziele dieses Prozesses außerhalb der betroffenen Gemeinschaft handelnder Menschen liegen. Schlimmer noch: Die Mitglieder der Organisation (ausgenommen vielleicht die Führungsebene, die die *Change Manager* erst ins Haus holt) sollen die Intentionen hinter dem Veränderungsprozess nicht durchschauen können, da es sich um die Umgestaltung für sie unbewusster Prozesse handeln soll. Zudem sollen die Maßstäbe ihrer Bewertung in diesem Prozess nicht zählen dürfen. Denn das *Change Management* zielt unmittelbar darauf ab, diese Maßstäbe selbst zu wandeln.

Im Kontext dieses Beitrags scheint mir besonders wichtig zu sein, dass die menschlichen Grundannahmen von Zeit im *Change Management* klassischerweise zu den tiefsten zählen. Damit gehören sie auch zu den am hartnäckigsten »erstarrten« und gleichsam in der tiefsten Tiefe unseres Unbewussten verankerten

12 Vgl. etwa Edgar H. Schein, »From Brainwashing to Organization Therapy: The Evolution of a Model of Change Dynamics,« in *Handbook of Organization Development*, hg. von Thomas G. Cummings (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2007).

13 Ebd. Vgl. außerdem dazu erneut Graupe, »Der manipulierbare Geist,« in diesem Band.

Wahrnehmungsmustern. Folglich bedeutet ein »Auftauen« dieser Vorstellungen einen der fundamentalsten und radikalsten Veränderungsprozesse, der im Rahmen des *Change Management* überhaupt erreicht werden kann. Wahrscheinlich klingt der Begriff des »Auftauens« (*unfreezing*) dabei zunächst recht harmlos. Doch er ist es nicht. Allein schon der metaphorische Hintergrund vermag anzudeuten, was hier tatsächlich gemeint ist: Im zu Eis erstarrten Wasser stehen die Moleküle in festen räumlichen Verhältnissen zueinander und bilden eine geordnete Struktur. Fügt man nun von außen (!) Energie hinzu, so lösen sich diese Beziehungen auf, und es entsteht Unordnung. Überträgt man dieses Bild auf eine Organisation, wie auch jede Schule sie darstellt, so bedeutet das: Auch dort werden etablierte Strukturen, die durch Beziehungen und Gewohnheiten gewachsen sind, systematisch von außen gestört. Man will sozusagen extern »Energie« in das System einbringen, damit – ebenfalls von außen intendiert – Chaos entsteht. Schließlich soll mit den tiefsitzenden Gewohnheiten menschlichen Miteinanders gründlich aufgeräumt werden – und zwar auf einer den Mitgliedern der Organisation unbewussten, allenfalls emotional spürbaren Ebene.

Störungen gewohnter zeitlicher Abläufe und Routinen spielen deswegen im Prozess des *Change Managements* eine zentrale Rolle. Stellen Sie sich etwa eine Schule vor, in der Lehrer:innen implizit zu wissen meinen, wieviel lebendige Zeit ein guter Unterricht und eine gut vorbereitete Schulstunde benötigen, und wie ein harmonischer Rhythmus eines Schuljahres oder Halbjahres auszusehen hat. Bricht das *Change Management* nun in eine solche Schule ein, so wird es nicht darum gehen, mit diesen Lehrkräften zu diskutieren, ob ihre Zeitvorstellungen sinnvoll oder verbesserungswürdig sind. Ziel ist stattdessen, diese Vorstellungen zunächst grundsätzlich zu stören, ohne darüber zuvor einen sinnhaften Diskurs zu führen. Schließlich geht das Kulturebenen-Modell davon aus, dass jegliche Form tiefsitzender Grundannahmen bei den Betroffenen nicht ins Bewusstsein dringen können. Deshalb können sie nur durch aktive Störung von Handlungsweisen, die auf diesen Annahmen beruhen, sowie durch emotionale Destabilisierung aufgeweicht werden.

Wenn in einer Organisation ›alles seine Zeit hat‹, dann muss das natürlich nicht immer gut sein. Es kann auch Ausdruck eines Schlendrians sein, den nicht zuletzt viele Menschen innerhalb der Organisation überwinden wollen. Wesentlich aber ist, dass es dem *Change Management* meist nicht um das bewusste Abstellen eines solchen Schlendrians oder anderer Missstände geht. Denn in der Phase des »Auftauens« geht es eben darum, die Grundstrukturen menschlichen Zusammenlebens *insgesamt* zu erschüttern. Die Organisation soll gleichsam zu einem weißen Stück Papier verwandelt werden, auf dem in den folgenden Phasen neue kollektive Gewohnheiten eingeschrieben werden können.[14] Und hierbei spielt die prinzipielle Abwertung alter Gewohnheiten – ganz gleich ob nun gut oder schlecht – und die Störung

14 Vgl. Ebd.

eingeübter zeitlicher Strukturen eine zentrale Rolle. Praktisch lässt sich dies etwa daran erkennen, wenn im Rahmen von *Change Management* Prozessen neue Ziele so anspruchsvoll gesetzt werden, »dass sie mit bisherigem Verhalten nicht mehr erreicht werden können«; oder wenn neue Möglichkeiten mit dem Hinweis auf die Unfähigkeit verknüpft werden, »diese mit den bisherigen Mitteln zu realisieren«[15] – kurz: wenn Druck auf Einzelne und Gemeinschaft so ausgeübt wird, dass mit den bisherigen zeitlichen Abläufen nicht mehr zu bewältigen ist, was eigentlich getan werden müsste.

Im *Change Management* kann also mit dem »Auftauen« schlicht allein das Ziel verfolgt werden, eine Akzeptanz für den Wandel um des Wandels willen zu schaffen. Nun ließe sich an dieser Stelle gewiss einwenden, dass das Auftauen ja nur eine von drei Phasen des *Change Managements* sei. Könnten also nicht durch die Phasen des Bewegens und vor allem des Festfrierens wenigstens wieder neue zeitliche Strukturen geschaffen werden, in denen sich Menschen erneut orientieren und stabilisieren können? Obwohl hier gewiss die ethische Frage naheliegt, wer einen solchen tiefgreifenden Kulturwandel eigentlich wünschen können sollte, möchte ich mich hier einer anderen Frage zuwenden: Ist es tatsächlich so, dass im Rahmen des *Change Managements* gerade an Schulen tatsächlich wieder ein neues stabiles Zeitverständnis etabliert wird? Der Unternehmensberater Winfried Berner jedenfalls äußert bereits im wirtschaftlichen Umfeld grundlegende Zweifel. So schreibt er: »Der offensichtlichste Einwand gegen dieses Drei-Phasen-Modell ist, dass es die dritte Phase gar nicht gibt: In über 30 Jahren *Change Management* mit Hunderten von Veränderungsprojekten habe ich noch nie ein ›Refreezing‹ erlebt. Kein einziges Mal hat mich ein Vorstand oder Geschäftsführer darum gebeten, seine Organisation nach erfolgter Veränderung wieder ›einzufrieren‹, sie also wieder in einen starren, statischen Zustand zu versetzen – im Gegenteil: Die meisten waren eher auf der Suche nach Ideen, wie man die gewonnene Beweglichkeit und Veränderungsbereitschaft erhalten und ausbauen könnte, um von den ständig aufeinander folgenden Veränderungen besser gewachsen zu sein [sic!].«[16]

Auch wenn ich nicht beurteilen kann, wie die Dinge tatsächlich an den Schulen stehen, so wird hier aus meiner Sicht eine große Gefahr offensichtlich: Selbst wenn die Gründungsfiguren des *Change Managements* einst die Absicht verfolgt haben mögen, Veränderungsprozesse lediglich als Übergänge von einem stabilen (un-

15 Markus Mendelin, *Change-Management im Zusammenhang mit der Einführung des Lehrplanes 21 im Kanton Thurgau 2016–2020, Thementagung vom 8. Januar 2014*, [Foliensatz], archiviert und online abrufbar unter https://web.archive.org/web/20220124051321/https://www.schuletg.ch/library/WS19_Markus_Mendelin_Praesentationsfolien.pdf, S. 14, zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

16 Winfried Berner, »Phasenmodelle: Verlauf und Stimmungskurve(n) von Change-Projekten,« *initio Organisationsberatung*, 2016, https://www.umsetzungsberatung.de/change-management/phasenmodelle-change.php, zuletzt abgerufen am 14. November 2025.

gewünschten) Zustand zu einem anderen stabilen (gewünschten) Zustand zu etablieren, so scheint es dem *Change Management* heute womöglich nur noch darum zu gehen, Organisationen und ihre Individuen »aufzutauen«. Es scheint sie dauerhaft in einem im hochgradig labilen Zustand der permanenten Überlastung halten zu wollen, in dem Vergangenes nicht zählt und zugleich keine klare Vorstellung eines zukünftig Sollenden erwächst. Damit aber spiegelt das *Change Management* exakt das ökonomistische Verständnis von Veränderung wider, wie ich es eingangs erläutert habe. Daher lassen sich von ihm, so meine ich, systematisch keine Lösungen für die drängende Problematik der Überlastung erwarten. Vielmehr steht zur Frage, ob es diese Problematik nicht sogar noch gravierend verschärft.

Ausblick

Die Zeitkrise von heute ist nicht nur eine der Beschleunigung. Sicher, unser Leben scheint sich immer schneller zu drehen. Doch der Begriff der Beschleunigung impliziert, es könne sich dabei um einen Bewegungszustand eines gegebenen Körpers handeln, dessen Tempo der Fortbewegung sich lediglich steigert. In einer vom ökonomischen Wachstumsgedanken ergriffenen Gesellschaft wird jedoch nicht einfach nur das Tempo des Lebens gesteigert: Wir sind nicht einfach nur aufgerufen, die gleichen Dinge auf immer schnellere Weise zu tun, sondern die Prozesse, die unser Leben ausmachen, immer wieder über den Haufen zu werfen. Damit verlieren wir jedes Gefühl für eine tatsächlich gelebte Zeit. Der Philosoph Byung-Chul Han schreibt: »Das Gefühl, das Leben beschleunige sich, ist in Wirklichkeit eine Empfindung der Zeit, die richtungslos schwirrt.«[17] Und weiterhin sagt er:

> »Die Dyschronie ist nicht das Resultat forcierter Beschleunigung. Verantwortlich für die Dyschronie ist vor allem die Atomisierung der Zeit. Auf diese geht auch das Gefühl zurück, die Zeit vergehe viel rascher als früher. Aufgrund der temporalen Zerstreuung ist keine Erfahrung der Dauer möglich. Nichts verhält die Zeit. Das Leben wird nicht mehr eingebettet in die Ordnungsgebilde oder Koordinaten, die Dauer stiften. Flüchtig und ephemer sind auch Dinge, mit denen man sich identifiziert. So wird man selbst radikal vergänglich.[18]

Was aber tun? Wie mit der »schwirrenden Zeit« der Gegenwart umgehen, für die die Überlastung ein oder gar das bestimmende Charakteristikum ist? Vielleicht fällt es zunächst leichter zu sagen, wo wir auf diese Fragen wohl keine Antworten finden

17 Byung-Chul Han, *Duft der Zeit: Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens* (Bielefeld: transcript Verlag, 2009), S. 7.

18 Ebd.

können. Wichtig finde ich in diesem Zusammenhang die Einsicht, dass sich Überlastung nicht durch individuelle Kompensationsstrategien eindämmen lässt. Denn der Anspruch, alles hier und jetzt allein lösen zu müssen, basiert ja bereits auf der Vorannahme eines vom Zeitstrom abgetrennten Ichs: »Die Atomisierung des Lebens geht mit einer atomistischen Identität einher. Man hat nur sich selbst, das kleine Ich. Man nimmt gleichsam radikal ab an Raum an Zeit, ja an Welt, an Mitsein.«[19] Auch scheint es mir nicht länger angebracht zu sein, Veränderung in der Gegenwart mit bloßem Verweis auf eine vermeintlich bessere Zukunft zu rechtfertigen. Jede:r, die:der sich im Hamsterrad der Überlastung bewegt, weiß: Die großen Versprechen nach mehr Ruhe und Erholung in der Zukunft führen oft nur zu neuen Ansprüchen – und damit zu neuer Überlastung in der Gegenwart.

Nein, weder die bereits atomisierte Gegenwart noch eine rosig ausgemalte Zukunft können das Hamsterrad zum Stillstand bringen. Wir brauchen nicht nur alternative Vorstellungen, sondern substantielle andere Erfahrungen von gefüllter Zeit. Von einer qualitativen Zeit also, in der unsere Fähigkeiten mit den Anforderungen prinzipiell harmonieren können, weil sie beide aus der gleichen Sache, aus dem gleichen Prozess hervorgehen. Auch wenn wir solche Erfahrungen immer seltener machen – besonders in den Schulen –, so zeigt doch die allerorts übliche, zumeist negative Rede vom Stress doch, dass wir zumindest noch eine Ahnung des damit verbundenen ungeheuren Verlusts haben. Wenigstens diese Ahnung sollten wir dringend wieder stark und für konkrete Handlungen fruchtbar machen lernen. Vielleicht wäre eine Überlastungsanzeige vieler, vieler Lehrkräfte der erste Schritt? Nicht, um erneut etwas zusätzlich zu tun, sondern um endlich mal wieder etwas zu tun, das von den tausend anderen Dingen zu befreien verspricht. Und um die Verantwortung klar dort zu markieren, wo sie hingehört: auf eine systemische Ebene.

Literaturverzeichnis

Becker, Gary S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. 3. Aufl. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

Berner, Winfried. »Phasenmodelle: Verlauf und Stimmungskurve(n) von Change-Projekten.« *Initio Organisationsberatung*, 2016. https://www.umsetzungsberatung.de/change-management/phasenmodelle-change.php. Zuletzt abgerufen am 14. November 2025.

Bockelmann, Eske. *Im Takt des Geldes: Zur Genese modernen Denkens*. Springe: zu Klampen Verlag, 2012.

19 Ebd.

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

Brodbeck, Karl-Heinz. »Die Nivellierung der Zeit in der Ökonomie.« In *Befristete Zeit. Jahrbuch Politische Theologie*, Bd. 3, herausgegeben von Jürgen Manemann, S. 135–150. Münster: Lit Verlag, 1999.

Graupe, Silja. »Humankapital. Wie die Ökonomie das Denken über Bildung bestimmt.« In *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.

Graupe, Silja. »Der manipulierbare Geist. Das Menschenbild hinter dem Change Management – und wie man sich dagegen wehren kann.« In *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.

Han, Byung-Chul. *Duft der Zeit: Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*. Bielefeld: transcript Verlag, 2009.

Kahneman, Daniel. *Thinking, Fast and Slow.* New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.

Lewin, Kurt. »Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change.« *Human Relations 1*, Nr. 1 (1947): S. 5–41.

Mendelin, Markus. Change-Management im Zusammenhang mit der Einführung des Lehrplanes 21 im Kanton Thurgau 2016–2020, Thementagung vom 8. Januar 2014,. [Foliensatz]. Archiviert und abrufbar unter https://web.archive.org/web/20220124051321/https://www.schuletg.ch/library/WS19_Markus_Mendelin_Praesentationsfolien.pdf. Zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

OECD. *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand.* Europäische Kulturpolitik, Bd. 2. Herausgeben im Auftrag der Kulturkommission des Europarates. Bericht über die OECD-Konferenz in Washington 1961. Bearbeitet von Ernst Gehmacher. Wien/Frankfurt a.M./München: Europa-Verlag, 1966.

Schein, Edgar H. *Organizational Culture and Leadership.* San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

Schein, Edgar H. »From Brainwashing to Organization Therapy: The Evolution of a Model of Change Dynamics.« In *Handbook of Organization Development*, herausgegeben von Thomas G. Cummings, S. 39–52. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2007.

Schultz, Theodore W. »Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities.« In *Economic Research: Retrospect and Prospect*, Volume 6, Human Resources, herausgegeben von Theodore W. Schultz, S. 1–84. New York: National Bureau of Economic Research, 1972.

Die Entleerung der Bildung

Ökonomisierung als radikales Reframing[1]

Die Ökonomie, schreibt Gary S. Becker in seinem Werk *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens*, sei heute nicht mehr über ihren spezifischen Gegenstandsbereich, sondern über ihre Methode definiert. Die Vielfalt menschlicher Erkenntnis soll nicht mehr dazu dienen, um über die Wirtschaft nachzudenken. Im genauen Gegenteil soll sich mit einer einzigen, eben der ›ökonomischen‹ Erkenntnisweise alles in der Welt erfassen lassen.[2] Statt eines Methodenpluralismus entsteht so ein Methodenmonismus, dessen Geltungsbereich vollkommen entgrenzt ist: Nicht weniger als alles menschliche Verhalten soll in ökonomischem Licht erkannt werden. Becker selbst nennt dies »ökonomischen Imperialismus«.[3]

Was bedeutet es aber tatsächlich, alle Belange menschlichen Lebens einer ökonomischen Erkenntnisweise zu unterwerfen – von Gesundheit, Religion und Natur über Familie und Sexualität bis hin zu Recht und Politik? In diesem Beitrag gehe ich dieser Frage am Beispiel der Bildung nach. Dabei wird deutlich werden, wie Ökonomisierung epistemologisch meint, alle Erkenntnis qualitativ zu entleeren und in der vollkommen abstrakten Quantifizierung der Geldrechnung aufzulösen.

Erkenntnistheoretische Überlegungen

Zunächst stelle ich einige erkenntnistheoretische Überlegungen an, um die eigentliche Sprengkraft des ökonomischen Imperialismus aufzudecken. Ob in Philosophie,

---

1 Dieser Beitrag erschien zuerst als Silja Graupe, »Die Entleerung der Bildung – Ökonomisierung als radikales Reframing,« in *Vom Bürger zum Konsumenten. Wie die Ökonomisierung unser Leben verändert*, hg. von Thomas Hauser und Philippe Merz (Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2021). Er wurde für diesen Sammelband minimal überarbeitet.

2 Vgl. Gary S. Becker, *The Economic Approach to Human Behavior* (Chicago: Chicago University Press, 1976), S. 4–6.

3 Gary S. Becker, »Economic Imperialism,« *Religion & Liberty* 3, Nr. 2 (1993), https://www.acton.org/pub/religion-liberty/volume-3-number-2/economic-imperialism, zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

Kognitions-, Sprach- oder Kommunikationswissenschaft: Heutzutage verweisen verschiedenste wissenschaftliche Kontexte darauf, dass menschliches Erkennen weit mehr ist als einfach nur eine Beziehung zwischen einem denkenden Subjekt und einem objektiven Gegenstand. Vielmehr spielt sich diese Beziehung immer schon in einem vorgängigen Horizont der Welterschließung ab: Menschen denken stets schon *in* und *mit* etwas, über das sie umgekehrt zumeist nicht selbst denken. Die Sprach- und Kognitionswissenschaften bezeichnen dies als kognitive Deutungsrahmen (englisch: Frames)[4], die Psychologie als Schemata[5] und die Wissenschaftstheorie als Paradigmen[6]. Allgemein gesagt, sind damit Interpretations- und Deutungsstrukturen gemeint, die Teil des impliziten Gedächtnisses bilden und einer aktiven Reflexion normalerweise unzugänglich sind. Ihre Funktionsweise besteht darin, mögliche Wissensinhalte zu filtern, auszuwählen, zu verstärken, zu verschweigen oder gar gänzlich zu blockieren – und dies, bevor jegliche Form bewussten Denkens einsetzt.[7]

Aus dieser Vorstellung von Erkenntnis folgt, dass Welt nicht einfach an und für sich wahrgenommen werden kann. Menschen begreifen sie stattdessen, indem sie stets schon auf bestimmte Vorverständnisse zurückgreifen. Dies ist insbesondere beim Verständnis so abstrakter Konzepte wie ›Bildung‹ der Fall: Da es nicht unmittelbar auf etwas Reales verweisen kann, lässt sich das Konzept ›Bildung‹ nur verstehen, wenn beim Hören oder Sagen unwillkürlich ein entsprechender Frame aktiviert wird. Dieser Deutungsrahmen besteht einerseits aus einem semantischen Netz verwandter Begriffe und andererseits aus (vorsprachlichen) Erfahrungen, einschließlich emotionaler und leiblicher Aspekte.[8] Der Frame bestimmt darüber, was Menschen tatsächlich als ›faktisch‹ wahrnehmen, wie sie es bewerten und was sie im Gegenzug kognitiv ausblenden, also als unverständlich exkludieren. Auch entscheidet er maßgeblich über Handlungsmotivationen und -impulse.[9]

---

4 Vgl. grundlegend Charles J. Fillmore, »Frame Semantics and the Nature of Language,« in *Origins and Evolution of Language and Speech*, hg. von Steven R. Harnard, Horst D. Steklis, und Jane Lancaster (New York: New York Academy of Sciences, 1976a), S. 20–32. Und Robert M. Entman, »Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm,« *Journal of Communication* 43, Nr. 4 (1993): S. 51–58, https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x.

5 Vgl. grundlegend Frederic C. Bartlett, *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1932).

6 Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (1962; Chicago: Chicago University Press, 1996).

7 Vgl. Entman, »Framing,« S. 52.

8 Zur Bedeutung von Erfahrungen und Weltwissen innerhalb von Frames vgl. Fillmore, »Frame Semantics,« S. 24. Vgl. dazu auch Dietrich Busse, *Frame-Semantik: Ein Kompendium* (Berlin, Boston: De Gruyter, 2012), S. 72–77.

9 Vgl. etwa Ulric Neisser, *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology* (San Francisco: W. H. Freeman, 1976), S. 13–20.

Vor diesem Hintergrund lautet meine These, dass der ökonomische Imperialismus auf eine komplette Um- und Neustrukturierung solcher Frames abzielt und damit nicht weniger als eine Ökonomisierung menschlicher Erkenntnis zu bewirken sucht: Ein Begriff wie ›Bildung‹ wird seinen ursprünglichen kognitiven Deutungsrahmen gewaltsam entrissen und in einen anderen Nährboden semantischer Bezüge und Erfahrungsassoziationen umgetopft; ein Prozess, der auch als Reframing bezeichnet werden kann.[10] Ist dieser Imperialismus erfolgreich, erscheint Menschen eine komplett andere Welt nicht nur möglich, sondern selbstverständlich. Es ist, als hätten sie ein Tor durchschritten, ohne dass sie in ihre ursprünglichen Erkenntnisformen zurückkehren könnten. In der Pädagogik spricht man diesbezüglich von *Threshold Concepts*: Ihr Erlernen bedingt eine vollkommene Änderung der Perspektive, mit der eine Transformation der gesamten Weltwahrnehmung ebenso wie der persönlichen Identität einhergeht.[11]

In den folgenden Abschnitten meines Beitrags werde ich für den Begriff der Bildung skizzieren, wie der ökonomische Imperialismus diesen Prozess des Reframings anleitet. Speziell werde ich dabei auf den semantischen Kontext der Wortneuschöpfung des Humankapitals eingehen.[12] Dabei konzentriere ich mich auf drei Prozesse des *Reframings*, die ich nicht nur im Bereich der Bildung, sondern für jede Form des ökonomischen Imperialismus als grundlegend erachte: die Vermarktlichung, die Quantifizierung und die Monetarisierung menschlicher Erkenntnis. Dabei gehe ich, ohne dies hier genauer methodisch explizieren zu können, im Rahmen eines frame-semantischen Ansatzes vor.[13] Der Text, auf den ich mich dabei hauptsächlich stütze, ist die Schrift *Human Capital* der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) aus dem Jahre 2007.[14]

---

10 Nils Greve, »Reframing,« in *Techniken der Psychotherapie: Ein methodenübergreifendes Kompendium*, hg. von Michael Broda, Wolfgang Senf und Bettina Wilms (Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 2013), S. 101–103.

11 Jan Meyer und Ray Land, »Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning,« *Higher Education* 49 (2005): S. 373.

12 Vgl. vertiefend dazu in diesem Band: Silja Graupe, »Humankapital. Wie die Ökonomie das Denken über Bildung bestimmt,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

13 Vgl. Silja Graupe, »Eine Wissenschaft um ihrer selbst willen: Der motivationale Frame der Ökonomik,« in *Imagination und Bildlichkeit der Wirtschaft. Zur Geschichte und Aktualität imaginativer Fähigkeiten in der Ökonomie*, hg. von Walter O. Ötsch und Silja Graupe (Wiesbaden: Springer VS, 2020), S. 117–169.

14 Vgl. Brian Keeley/OECD, *Human Capital: How what you know shapes your life* (Paris: OECD Publishing, 2007).

Vermarktlichung der Erkenntnis

Sehen wir uns zunächst den Artikel 7 (2) der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen an:

> »Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.«[15]

Ohne große Analysen wird hier unmittelbar deutlich, wie der Begriff der ›Bildung‹ in einen semantischen Kontext von Demokratie, Naturerhalt und Weltfrieden eingebettet sein kann. Schauen wir uns dazu im unmittelbaren Vergleich folgende Textpassage aus einer frühen Schrift der OECD an:

> »Heute versteht es sich von selbst, dass auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, dass es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken. […] Und man hört auch schon von den Bankfachleuten, zumindest von den Wagemutigeren, dass die Erziehung und die Entwicklung des menschlichen Fähigkeitsreservoirs ein geeignetes Feld für produktivere Anleihen sein könnte.«[16]

Hier handelt es sich um ein starkes Reframing: ›Bildung‹ sieht sich nun in einen Frame der Wirtschaft, speziell des produktiven Investments eingelassen. Fand sie sich zuvor von Begriffen wie ›Menschlichkeit‹, ›Freiheit‹ und ›Demokratie‹ umgeben, so ist sie nun von ›Maschinen‹, ›Fabriken‹ und ›Anleihen‹ umstellt. Auch erfolgen weniger offensichtliche Umdeutungen. So verbindet die Landesverfassung Nordrhein-Westfalens ›Bildung‹ mit ›Menschlichkeit, und ›Demokratie‹ durch den Begriff ›im Geiste‹. An der Stelle eines solchen offenen Horizontverständnisses etabliert die OECD ein klar instrumentelles Verständnis von Bildung: Menschen gehören durch sie für die Wirtschaft »vorbereitet«, und sie selbst mutiert zum Mittel für den Zweck »produktiverer Anleihen«.

---

15 Landesverfassung Nordrhein-Westfalen, Art. 7 Abs. 2.

16 OECD, *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand*, *Europäische Kulturpolitik*, Bd. 2, hg. im Auftrag der Kulturkommission des Europarates, bearb. von Ernst Gehmacher (Wien/Frankfurt a.M./München: Europa-Verlag, 1966), S. 46.

Insbesondere der Begriff des Humankapitals, wie er ursprünglich in der *Chicago School of Economics* durch Theodore W. Schultz[17] und Gary S. Becker[18] neu erfunden wurde, zementiert dieses instrumentelle Verständnis. Definitorisch heißt es in der Schrift *Human Capital* der OECD:

> »Human capital is defined by the OECD as the knowledge, skills, competencies and attributes embodied in individuals that facilitate the creation of personal, social and economic well-being.«[19]

Hier wird Bildung im Vergleich zur Landesverfassung Nordrhein-Westfalens zunächst individualisiert: Alles, was es im Bildungsprozess zu erwerben gilt, wird begrifflich als rein in Individuen verankerte Eigenschaft gefasst. Zugleich wird das instrumentelle Bildungsverständnis weiter verfestigt: Individuelles Wissen und Fähigkeiten werden als reine Mittel für persönliche, soziale und ökonomische Zwecke geframet. Ein Verständnis von Bildung im Sinne eines ergebnisoffenen Prozesses, der Menschen überhaupt erst die Bestimmung und Herausbildung von Zweckverständnissen ermöglichte, findet so keinerlei semantischen Halt.

Im Rahmen der Humankapital-Debatte wird das instrumentelle Verständnis von Bildung sodann spezifisch als individuelles Investment gefasst:

> »Namely, that investment by individuals in themselves – most commonly through improving their education – yield real improvements in personal income and well-being.«[20]

Dabei wird die Vorstellung von ›Investieren‹ semantisch in ein Netz rein ökonomischer Begrifflichkeiten eingelassen. Ein Beispiel:

> »For individuals, the *economic* benefits of human *capital* – such as *increased earnings* – have to be balanced against the *cost* of acquiring that *capital* in the first place. These *costs* include the *money* they weren't *earning* when they were in education as well as the *price* of education itself.«[21]

Auf diese Weise wird zwar über ›Bildung‹ gesprochen. Aber der kognitive Deutungsrahmen dafür ist ein rein ökonomischer, der sich mit Fillmore treffend als »Finan-

17 Theodore Schultz, *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research* (New York: Free Press, 1971).

18 Gary S. Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 3. Aufl. (Chicago: University of Chicago Press, 1993).

19 Keeley/OECD, *Human Capital*, S. 29.

20 Ebd., S. 29.

21 Ebd., S. 32, meine Hervorhebungen.

zieller-Transaktions-Frame« bezeichnen lässt: Wirklich Bedeutung erlangt Bildung hier allein dadurch, dass sie kontinuierlich mit Begriffen wie ›kaufen‹, ›verkaufen‹, ›bezahlen‹, ›Kosten‹, ›Preise‹, ›Gebühren‹, ›Geld‹, ›bezahlen‹, ›Kunde‹ etc. verknüpft wird.[22]

Auffällig ist dabei, dass diese Begriffe in einer Schrift wie *Human Capital* nicht eigens erklärt, sondern stillschweigend als (selbst-)verständlich vorausgesetzt werden. Daraus lässt sich schließen, dass hier lediglich ein Lebenswelt-Wissen aktiviert wird:[23] Menschen sollen sich Begriffe wie ›kaufen‹ oder ›bezahlen‹ nicht reflexiv erschließen, um sich so bewusst ein neues Verständnis von Bildung zu erarbeiten. Stattdessen wird ihr stillschweigendes Erfahrungswissen aktiviert, das sie durch ihr alltägliches Handeln etwa beim Einkaufen in Supermärkten vorsprachlich erworben haben: Sie wissen, wie man sich auf Märkten benimmt, ohne genau sagen zu können, was sie dort eigentlich genau wie und warum tun. Indem Bildung wiederholt im Rahmen des Finanziellen-Transaktions-Frames beschrieben wird, wird ihr Verständnis genau in diesen impliziten Verstehenshorizont eingelassen. Der Erfahrungsschatz, der Menschen als Wirtschaftsakteur:innen intuitiv wissen lässt, wie sie in marktförmigen Beziehungen zu denken und zu handeln haben, wird so zum Sockel ihres Denkens auch in ursprünglich anderen Erfahrungsbereichen – und prägt deren jeweilige Begrifflichkeit. Dabei fungiert die Sprache als »neuronaler Superkleber«:[24] Eine neue Wahrnehmung von Bildung wird allein durch ihre sprachliche Kopplung mit Begriffen des marktwirtschaftlichen Austauschs geschaffen, und dies, ohne dass tatsächliche Erfahrungen von Bildung als Ware im Supermarkt nötig wären.

Quantifizierung der Erkenntnis

Was aber bleibt dann von ›Bildung‹? Aus meiner Sicht ist entscheidend, dass im Rahmen der Ökonomisierung von Erkenntnis diese Frage systematisch nicht beantwortet wird. Im Gegenteil wird jeder Begriff seiner qualitativen Eigenschaften beraubt und in einen Frame des rein quantitativ Messbaren gestellt.

Beispiele hierfür finden sich in *Human Capital* mannigfaltig. So beschwört die OECD hier etwa eine Wissensökonomie, in der alle Formen konkreter leiblicher Arbeit systematisch keine Rolle mehr spielen sollen. Stattdessen soll es in einer globalisierten Welt allein um geistige Leistungen gehen, die absolut unabhängig von

22 Charles J. Fillmore, »The Need for Frame Semantics in Linguistics,« *Statistical Methods in Linguistics* 12 (1976): S. 5–29. Vgl. dazu auch Busse, *Frame-Semantik*, S. 61–67.

23 Vgl. Busse, *Frame-Semantik*, S. 61.

24 Elisabeth Wehling, *Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht* (Magdeburg: Herbert von Halem, 2016), S. 57–60.

konkreten Orten und Zeiten sein sollen: »The upshot is that brains, not brawn, are increasingly valuable«.[25] Nicht um »harte physische Faktoren« gehe es in der Bildung, sondern lediglich um den Erwerb und die Verarbeitung immaterieller, nicht greifbarer Informationen. »It's all just ones and zeros.«[26] Bildung wird so aus jeglichem Kontext von erfahrungsgebundenem Wissen und verleiblichten Fähigkeiten gerissen, und der Körper wird zu einem merkwürdigen Container immaterieller, rein geistiger Fähigkeiten degradiert.

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass es der OECD noch nicht einmal um die Definition dieser Fähigkeiten geht. Eher drängt sie dazu, sich Bildung als reine Quantität vorzustellen, also in Form untereinander absolut vergleichbarer, rein abzählbarer und ultimativ rechenbarer Maßeinheiten.

Hierzu einige Überlegungen. Wer im ökonomischen Sinne in sein Humankapital investiert, der muss Bildung dafür als etwas konzeptionalisieren, das er wie Orangen oder Äpfel im Supermarkt abzählen, wiegen oder anderweitig messen kann. Ein Verständnis von Bildung als Ware oder Investitionsgut setzt stillschweigend voraus, dass dies *irgendwie* möglich sein muss. Bei der OECD äußerst sich dieses Selbstverständnis etwa so:

> »We live in a world of measurement. Almost as soon as we're born, we're weighed and measured. After wie die, we're measured one last time. In between, almost every aspect of our lives can be, and often is measured: our physical development, our academic achievement, our value to an employer, our sporting ability. Measurement matters.«[27]

Trotz – oder vielleicht eher gerade wegen – dieser absoluten Gewissheit bleibt erstaunlich unbestimmt, wie Bildung in eine Messgröße transformiert werden kann. So schlägt die OECD etwa vor, Bildung in (abstrakten) Zeiteinheiten, also etwa in Stunden, Tagen oder Jahren zu bemessen – ein Prinzip, das etwa im *European Credit Transfer System* als Kernelement der Bologna-Reformen bildungspolitisch wirkmächtig geworden ist.[28] Oder es soll eine anderweitig abstrakte Maßeinheit aus einer statistisch testbaren Ansammlung von Wissensbeständen ermittelt werden – so geschehen etwa im Falle von PISA.[29]

Durchaus gibt die OECD große Schwierigkeiten bei der Konzeption und Sinnhaftigkeit solcher abstrakten Maßeinheit zu.[30] Doch führt dies nicht dazu, die Messbarkeit an sich in Zweifel zu ziehen. Stattdessen scheint auf merkwürdige Art und

25 Keeley/OECD, *Human Capital*, S. 14.
26 Ebd., S. 23.
27 Ebd., S. 15.
28 Ebd.
29 Ebd.
30 Vgl. ebd., S. 115ff.

Weise immer schon feststehen zu können, dass eine quantifizierbare Einheit existieren muss, obwohl offenbar niemals ein genaues Wissen um ihr eigentliches Wesen ermittelt werden kann. Warum aber ist dies so?

Monetarisierung der Erkenntnis

Der Grund liegt darin, so mein Argument, dass stets stillschweigend die Denkform des Geldes als eigentlicher Verstehenshorizont und damit grundlegender Frame vorausgesetzt wird.[31] Denn tatsächlich lässt sich im Finanziellen-Transaktions-Frame nur denken, wenn die Existenz von Geld immer schon selbstverständlch erscheint. Dies meine ich dabei in einem spezifischen Sinn: Die ständige Rede von ›Kaufen‹, ›Verkaufen‹, ›Investieren‹ etc. macht nur Sinn, wenn etwas angenommen wird, das zwischen dem eigentlich vollkommen qualitativ Unterschiedlichen (wie Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen im Bereich der Bildung) vermitteln kann, ohne seinerseits durch irgend etwas quantitativ bestimmt zu sein.

Was aber ist dieses Etwas? Ohne wirkliche, d.h. explizier- und reflektierbare Kenntnis davon zu haben, sind Menschen es in ihrem Erfahrungswissen gewohnt, das Etwas als ›Geld‹ zu denken. Es »verkörpert das Quantitative in kategorischer Absetzung zum Qualitativen. Das Geld hat alle Inhaltlichkeit als ein konkretes Gut abgestreift, es ist die Inkarnation einer Entleerung von aller Qualität.«[32] Indem der ökonomische Imperialismus lehrt, alles und jedes stillschweigend so zu denken, als könne man es für Geld erwerben, fungiert er gleichsam als eine ungeheure »Maschine der Kontextentbindung«[33]. Nichts muss mehr daran interessieren, was Bildung tatsächlich ist, sondern allein, wie sie sich in einem rechenbaren Wert ausdrückt, der selbst über keine konkret fassbare Einheit verfügt.[34]

Auch hierzu ein paar vertiefende Überlegungen. Sprichwörtlich bekannt ist, dass sich Äpfel nicht durch Birnen teilen lassen. Denn beide lassen sich zwar abzählen (eins, zwei, drei, …); ihre Einheit ist dabei aber zu unterschiedlich (ein Stück Apfel vs. ein Stück Birne), um sie gegeneinander aufrechnen zu können. Zahl fungiert hier, allgemein gesagt, als konkrete Einheit: Sie ist Einheit von etwas

---

31 Vgl. zum Begriff »Denkform des Geldes«: Karl-Heinz Brodbeck, »Geld als Denkform,« in *Geld! Welches Geld? Geld als Denkform*, hg. von Karl-Heinz Brodbeck und Silja Graupe (Marburg: Metropolis, 2016), S. 19–70.

32 Sybille Krämer, »Das Geld und die Null: Die Quantifizierung und die Visualisierung des Unsichtbaren in Kulturtechniken der frühen Neuzeit,« in *Macht – Wissen – Wahrheit*, hg. von Klaus W. Hempfer und Anita Traninger (Freiburg: Rombach, 2005), S. 85–86.

33 Winkler zitiert ebd., S, 88.

34 Über diesen »Denkzwang des Geldes« schreibe ich ausführlich in Silja Graupe, »Geld als Denkzwang? Auswege aus dem Gefängnis der Ökonomie,« in *Geld! Welches Geld? Geld als Denkform*, hg. von Karl-Heinz Brodbeck und Silja Graupe (Marburg: Metropolis, 2016), S. 121–152.

Gegenständlichem, Greifbaren, Konkreten. Gewiss lässt sich nun eine abstraktere Einheit schaffen (»Stück Obst«), die Äpfel und Birnen subsumiert und so nun doch eine Verrechnung untereinander möglich macht. Kurz gesagt, treibt der ökonomische Imperialismus diesen Prozess des Denkens in immer abstrakteren Einheiten auf die absolute Spitze: Alles soll ineinander umrechenbar werden können – so zum Beispiel auch Äpfel in Bildung.

Von all dem erfahren wir in Texten wie *Human Capital* allerdings nichts ausdrücklich. Stattdessen geht die OECD fraglos davon aus, dass Bildung Eingang in Berechnungen des gesamtgesellschaftlichen Wachstums finden kann. Wie Wößmann und Piopunik deutlich macht, kann diese etwa folgenden mathematischen Charakter annehmen:[35]

$$\Delta^t = Wachstumskoeffizient * \Delta PISA * \frac{1}{Erwerbslebensdauer} * \frac{t-2010}{10} + \Delta^{t-1}$$

Bildung findet sich hier geframet als eine reine Differenz von PISA-Punkten (Δ PISA). Diese kann aber nur dann tatsächlich rechenbar sein, wenn diese Punkte selbst keine konkrete Einheit mehr aufweisen. Denn würde hier noch ein Fünkchen qualitativer Wertaussage verbleiben, so ließen sie sich weder mit Zeiteinheiten (›Erwerbslebensdauer‹, Jahreszahl ›t‹) verrechnen, noch eine mathematisch sinnvolle Beziehung zur Veränderung des gesamtwirtschaftlichen Wachstums herstellen (Δ^t). Zahl darf hier nicht mehr in konkreten Einheiten fassbar, sondern umgekehrt jede Einheit nur noch reine Zahl sein. Ansonsten wäre die Wachstumsformel schlicht sinnlos.

Welchen Frame müssen Menschen aber nun aktivieren, um sich Einheiten von Bildung als reine Zahl vorstellen zu können? Kurz gesagt, finden sich in der Forschung dazu zwei unterschiedliche, gleichwohl aber zusammenhängende Anworten.[36] Erstens sind es Expert:innen im Frame rein mathematischer Berechnung gewohnt, mit Zahlen nach den Regeln der Mathematik zu hantieren, ohne dafür sagen zu müssen, was diese Zahlen eigentlich repräsentieren sollen. Um Gleichungen wie die oben Genannte zu lösen, ist nur wichtig, dass und wie man rechnen kann, nicht aber mit was man rechnet: »Das *knowing how* und das *knowing that* treten auseinander: Das Wissen, wie wir eine Rechenoperation durchführen, trennt sich vom Wissen, womit wir dabei eigentlich umgehen und warum diese Operation tatsächlich

35 Ludger Wößmann und Marc Piopiunik, *Was unzureichende Bildung kostet: Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum* (Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2009), S. 30.

36 Vgl. grundlegend Krämer, »Das Geld und die Null.« Und Karl-Heinz Brodbeck, *Herrschaft des Geldes: Geschichte und Systematik* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2009), S. 848–850.

›aufgeht‹.«[37] Ökonomische Wachstumsexpert:innen müssen also nicht wissen, was Bildung ist, ja noch nicht einmal, was PISA-Punkte repräsentieren sollen. Sie können dennoch – oder vielmehr gerade deswegen – die funktionale Rolle von ›Bildung‹ in Steigerungsprozessen des Bruttosozialprodukts ermessen.

Zweitens, und in unserem Zusammenhang wohl wichtiger, sind nicht nur Expert:innen, sondern die meisten Menschen intuitiv in der Lage, selbst qualitativ Unterschiedliches – und damit eigentlich Unvergleichbares – miteinander zu vergleichen, indem sie (implizit) alles in Geldeinheiten ausdrücken. Ob Äpfel, Birnen, Mathematikunterricht oder Universitätsstudium: Gewohnheitsmäßig vermag jede:r, die:der im Supermarkt einzukaufen gelernt hat, alles miteinander zu vergleichen, sobald sie:er es sich als Waren mit einem Preis vorstellt.[38]

Das Wirkkraft des Geldes liegt hier darin, die rein inhaltslose Zahl zu repräsentieren: Es verkörpert das Nichtkörperliche, vergegenständlicht das Nichtgegenständliche und macht das Nichtsinnliche wieder sinnlich erfahrbar. Es ist, in den Worten der Philosphin Sybille Krämer, »die Inkarnation einer Entleerung von aller Qualität«,[39] Indem Menschen täglich mit ihm umgehen, wird es ihnen völlig selbstverständlich, alles miteinander zu verrechnen und untereinander zu vergleichen, ohne je sagen zu können, worin der jeweils konkret erfahrbare Wert liegen möge.

> »Das Geld ist einem ›Stoff‹ inkorporierte, sichtbar und handhabbar gemachte Wertabstraktion. Geld ist damit die konkrete Verkörperung indexloser Allgemeinheit. Das Abstrakte und das Allgemeine begegnen uns gewöhnlich als Resultat eines geistigen Prozesses [der rein mathematischen Berechnung, S.G]; im Geld aber wird die Abstraktion zu einer alltäglichen Praxis, die nicht von intellektueller und erst recht nicht von wissenschaftlicher Natur ist.«[40]

Genau auf diese alltägliche Praxis framet der ökonomische Imperialismus alle menschliche Erkenntnis. Denn ob OECD oder *Chicago School*: Intuitiv verständlich werden deren Berechnungen von »Investitionen in Humankapital« nur, wenn Wachstum zumindest implizit in Form des Bruttosozialprodukts gemessen wird – und dieses wiederum in Geldeinheiten. Zudem muss ›Bildung‹ auf eine damit verrechenbare, indexlose Allgemeinheit reduziert werden (ECTS-Punkte, PISA-Punkte etc.). Und damit nicht genug: Alle Erkenntnise, die wiederum auf dieser

37 Sybille Krämer, »Epistemische Transformation durch Kulturtechniken,« in *Wissensgesellschaft. Transformationen im Verhältnis von Wissenschaft und Alltag. Tagung vom 13.–14. Juli 2000 an der Universität Bielefeld*, hg. von H. Franz, W. Kogge, T. Möller und T. Wilholt (Bielefeld: IWT-Paper 25, 2001), S. 218.

38 Und so auch bei ›Humankapital‹: Lediglich müssen wir uns hier Menschen imaginieren können, denen gleichsam ein Preisschild umgehängt ist.

39 Krämer, »Das Geld und die Null,« S. 86.

40 Ebd., S. 90.

Allgemeinheit aufbauen – so etwa »Investitionsentscheidungen« in Schulen oder Universitäten – werden sodann ebenfalls implizit aus diesem Horizont erwachsen.

Der Philosoph und Ökonom Karl-Heinz Brodbeck fasst dies so zusammen: »Die der Geldrechnung eigentümlich berechende Form wird zur bestimmenden im Denken und Handeln.«[41] Sie dient dabei nicht nur als geistiges Fundament der Marktwirtschaft, sondern zunehmend auch aller anderen Lebensbereiche. Brodbeck macht darauf aufmerksam, dass damit gerade auch eine Veränderung der Subjektivität des Menschen einhergeht. Denn wessen Erkenntnis stillschweigend im tiefsten Grund nur auf einer Denkform ruht, »deren Ursprung in der reinen Quantität einer fiktiven Einheit liegt[42], dessen Motive, Emotionen und Handlungsimpule können wesentlich nur aus einem Streben nach immer mehr dieser Quantität und damit aus der Geldgier erwachsen. »Alle Superlative von ›größer‹, ›weiter‹, ›schneller‹, ›höher‹, ›besser‹, ›genauer‹ etc. über das ›Häufigste‹, ›Meiste‹, bis ins Mikroskopische des ›Kleinsten‹ werden zur Allgegenwart.«[43] Genau dies trifft auch auf die Ökonomisierung von Bildung zu: Wie selbstverständlich soll sie einem ›Mehr‹ an Wirtschaftswachstum oder einer ›Steigerung‹ des Einkommens dienen – und all diese ›Verbesserung‹ durch ein Zuwachs an ›Bildungszeit‹ oder eben ›PISA-Punkten‹ erkaufen. Doch ein konkret fassbares Ziel gibt es für all das nicht.

Niemand muss also sagen können, was all diese Superlative ausmacht, eben weil Menschen es im Frame der Geldverwendung gewohnt sind, auf diese Frage keine Antwort zu geben. Wenn aber – spätestens etwa anhand konkreter Bildungfragen an Schulen – die Sprache doch auf Inhalte kommen sollte, so droht sich die Beweislast umzukehren: Nicht geht es mehr darum zu eruieren, welches Quantitative im Qualitativen steckt, sondern es wird vielmehr zur Existenzbedingungen alles Qualitativen, irgendwie zum Quantitativen beizutragen.[44]

Schluss

Das Kernproblem des ökonomischen Imperialismus liegt darin, dass sein eigentlicher Fluchtpunkt notwendig im Unbewussten verborgen bleibt. Denn indem er das

41 Brodbeck, *Herrschaft des Geldes*, S. 848.

42 Ebd.

43 Ebd.

44 Die Rede vom Humankapital ist dabei nicht zuletzt auch dazu geeignet, einen fundamentalen Wandel des Selbstverständnisses herbeizuführen zu können: Ohne je zu lernen, sagen zu können, wer man eigentlich sei und zu wem man sich bilden möchte, unterwirft man sich einem beständigen Messen, dessen Maßstab einem systematisch entzogen bleibt. Man lernt, in sich selbst zu investieren, ohne zu verstehen, dass es für diesen Prozess niemals einen qualitativ bestimmbaren Zielort, sondern immer nur ein abstraktes Mehr geben kann.

Alltagswissen des Umgangs mit Geld aller Erkentnis zugrunde legt, fordert er notwendig die kognitive Auslöschung allen sprachlich artikulierten Wissens ebenso wie allen erfahrungsförmigen, sinnlichen Erlebens ein. Er zwingt dazu, von allen anderen konkreten Prozessen des Lebens blindlings zu abstrahieren, und genau diese Abstraktion ist Menschen im Gebrauch des Geldes (und nur dort!) vollkommen selbstverständlich:

> »Die Vergesellschaftung kann hier nur unbemerkt erfolgen. Bewusstsein von ihr würde eine mit der Tauschhandlung unvereinbare Reflexion erfordern; die Beobachtung des Vergesellschaftungsvorgangs würde dem Vorgang selbst den Faden durchschneiden. Das Nicht-Gewusstsein der Realität liegt im Wesen ihrer.«[45]

Widerstand gegen diese Art blinder Ökonomisierung kann in der Bildung erstens darin liegen, dass man diesen widersprüchlichen Prozess als Bildungs*inhalt* selbst thematisiert und auf seine tiefste Irrationalität und seine vollkommene Leerheit verweist. Zweitens ist entscheidend, alternative Frames – wie etwa jenen, der der Verfassung Nordrhein-Westfalens zugrunde liegt – zu stärken und dabei spezifische Formen der Sprachlichkeit mit Erfahrungskontexten und Weltwissen jenseits des Supermarkts zu verbinden. Drittens – und vielleicht am wichtigsten – lässt sich Widerstand gegen den ökonomischen Imperialismus leisten, wenn man die Erkenntnis im Frame der Geldverwendung einfach sein lässt. Hingegen zu meinen, sie ließe sich zähmen oder sogar für qualitativ bestimmte Zwecke in Dienst nehmen, halte ich für illusorisch. Besteht die ungeheure Gewalt dieses Frames doch genau darin, jeden, aber auch wirklich jeden solcher Zwecke systematisch zu entleeren und in Nichts aufzulösen.

Literaturverzeichnis

Bartlett, Frederic C. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology.* Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

Becker, Gary S. *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: Chicago University Press, 1976.

Becker, Gary S. »Economic Imperialism.« *Religion & Liberty* 3, Nr. 2 (1993). https://www.acton.org/pub/religion-liberty/volume-3-number-2/economic-imperialism. Zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

Becker, Gary S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. 3. Aufl. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

45 Alfred Sohn-Rethel, *Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1972), S. 119.

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

Brodbeck, Karl-Heinz. »Geld als Denkform.« In *Geld! Welches Geld? Geld als Denkform*, herausgegeben von Karl-Heinz Brodbeck und Silja Graupe, S. 19–70. Marburg: Metropolis, 2016.

Busse, Dietrich. *Frame-Semantik: Ein Kompendium*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2012.

Entman, Robert M. »Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm.« *Journal of Communication* 43, Nr. 4 (1993): S. 51–58. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x.

Fillmore, Charles J. »Frame Semantics and the Nature of Language.« In *Origins and Evolution of Language and Speech*, herausgegeben von Steven R. Harnard, Horst D. Steklis, und Jane Lancaster, S. 20–32. New York: New York Academy of Sciences, 1976a.

Fillmore, Charles J. »The Need for Frame Semantics in Linguistics.« *Statistical Methods in Linguistics* 12 (1976b): S. 5–29.

Graupe, Silja. »Humankapital. Wie die Ökonomie das Denken über Bildung bestimmt.« In *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.

Graupe, Silja. »Geld als Denkzwang? Auswege aus dem Gefängnis der Ökonomie.« In *Geld! Welches Geld? Geld als Denkform*, herausgegeben von Karl-Heinz Brodbeck und Silja Graupe, S. 121–152. Marburg: Metropolis, 2016.

Graupe, Silja. »Eine Wissenschaft um ihrer selbst willen: Der motivationale Frame der Ökonomik.« In *Imagination und Bildlichkeit der Wirtschaft. Zur Geschichte und Aktualität imaginativer Fähigkeiten in der Ökonomie*, herausgegeben von Walter O. Ötsch und Silja Graupe, S. 117–169. Wiesbaden: Springer VS, 2020.

Greve, Nils. »Reframing.« In *Techniken der Psychotherapie, Ein methodenübergreifendes Kompendium*, herausgegeben von Michael Broda, Wolfgang Senf und Bettina Wilms, S. 101–103. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 2013.

Keeley, Brian/OECD. *Human Capital: How what you know shapes your life*. OECD Insights. Paris: OECD Publishing, 2007.

Krämer, Sybille. »Epistemische Transformation durch Kulturtechniken.« In *Wissensgesellschaft. Transformationen im Verhältnis von Wissenschaft und Alltag. Tagung vom 13.–14. Juli 2000 an der Universität Bielefeld*, herausgegeben von H. Franz, W. Kogge, T. Möller und T. Wilholt, S. 217–223. Bielefeld: IWT-Paper 25, 2001.

Krämer, Sybille. »Das Geld und die Null: Die Quantifizierung und die Visualisierung des Unsichtbaren in Kulturtechniken der frühen Neuzeit.« In *Macht – Wissen – Wahrheit*, herausgegeben von Klaus W. Hempfer und Anita Traninger, S. 79–100. Freiburg: Rombach, 2005.

Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. 1962; Chicago: Chicago University Press, 1996.

Meyer, Jan, und Ray Land. »Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning.« *Higher Education* 49 (2005): S. 373388

Neisser, Ulric. *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology.* San Francisco: W. H. Freeman, 1976.

OECD. *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Europäische Kulturpolitik*, Bd. 2. Herausgeben im Auftrag der Kulturkommission des Europarates. Bericht über die OECD-Konferenz in Washington 1961. Bearbeitet von Ernst Gehmacher. Wien/Frankfurt a.M./München: Europa-Verlag, 1966.

Schultz, Theodore. *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. New York: Free Press, 1971.

Sohn-Rethel, Alfred. *Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1972.

Wehling, Elisabeth. *Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht.* Magdeburg: Herbert von Halem, 2016.

Wößmann, Ludger, und Marc Piopiunik. *Was unzureichende Bildung kostet: Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2009.

Teil 2
Wider die Fesseln der ökonomischen Bildung. Beiträge zur Kritik einer geistigen Monokultur

Die Macht ökonomischer Bildung

Das ökonomische Menschenbild und sein Einfluss auf das Demokratieverständnis[1]

»I don't care who writes a nation's laws
—or crafts its advanced treaties—
if I can write its economics textbooks.«
(Paul Samuelson)

Einleitung

Wozu studiert man Volkswirtschaftslehre? Auf diese Frage antwortet Paul Samuelson, der berühmteste ökonomische Lehrbuchautor aller Zeiten, mit den Worten von John Maynard Keynes:

> »Die Ideen der Nationalökonomen und politischen Philosophen, gleichgültig, ob sie nun richtig oder falsch sind, sind von weit größerem Einfluß, als man gemeinhin annimmt. In Wirklichkeit wird die Welt von fast nichts anderem regiert. Praktiker, die sich frei jeglichen intellektuellen Einflusses wähnen, sind gewöhnlich die Sklaven eines verstorbenen Nationalökonomen. Verrückte Politiker, die Stimmen in der Luft hören, beziehen ihren Wahnsinn meist von irgendeinem akademischen Tintenkleckser früherer Jahre. Ich bin sicher, dass die Macht von Interes-

1 Dieser Artikel erschien zuerst 2012 im Dokumentationsband der Tagung »Verschwinden in der Sichtbarkeit – Demokratie setzt aus«. Ein Teil dieses Beitrages erschien zudem 2012 in englischer Sprache im *Journal of Social Science Education* unter dem Titel »The Power of Ideas – Economic Education and Its Image of Man«. Der vorliegende Text basiert auf der Publikation Silja Graupe, »Die Macht ökonomischer Bildung: Das ökonomische Menschenbild und sein Einfluss auf das Demokratieverständnis,« in *Demokratie setzt aus – Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform*, Vierteljahresschrift zur wissenschaftlichen Pädagogik, Sonderheft, herausgegeben von Ursula Frost und Markus Rieger-Ladich, S. 85–112 (Paderborn: Schöningh, 2013). Er wurde für diesen Sammelband minimal überarbeitet.

> sentengruppen bei weitem übertrieben wird, verglichen mit dem Mißbrauch, der immer wieder mit Ideen getrieben wird.«[2]

Hieraus lässt sich eine wichtige These über die Funktion der Ökonomie als Wissenschaft gewinnen: Letztere erforscht nicht nur, was ist (positive Wissenschaft) und was sein soll (normative Wissenschaft), sondern beeinflusst durch ihre grundlegenden Ideen, was in der Gesellschaft überhaupt *als* Fakten und Normen erkannt und anerkannt wird. Sie formt gleichsam den Sockel des Denkens, von dem aus wir über Wirtschaft und Gesellschaft denken, ohne je *über* ihn nachzudenken. Sie bestimmt im Verborgenen die Vorannahmen unserer wirtschaftlichen Vernunft, ohne je umgekehrt von ihr befragt zu werden. Damit legt Ökonomie fest, was uns überhaupt als interessantes Problem oder relevante Fragestellung im Bereich des Wirtschaftlichen erscheinen kann. Sie formt, um es mit Ludwik Fleck zu sagen, einen *Denkstil*: »Sie ist Bereitschaft für selektives Empfinden und für entsprechend gerichtetes Handeln. […] [Der Denkstil] wird zum Zwange für Individuen, er bestimmt, ›was nicht anders gedacht werden kann.‹«[3]

Im Folgenden soll diese These erläutert und dabei insbesondere herausgearbeitet werden, wie die Ökonomie ein spezifisches Menschenbild prägt – und wie dieses Bild wiederum unser Verständnis von Demokratie beeinflusst. Dabei gehe ich von folgender Überlegung aus: Auch Menschenbilder können wir normalerweise nicht vor uns hinstellen, um sie zu betrachten. Sie prägen vielmehr die Art, *wie* wir uns selbst und andere sehen und nach welchen Erklärungen wir für unser Menschsein suchen. Im Grunde sind Menschenbilder also keine Bilder, sondern ›Brillen‹ oder ›Filter‹, durch die wir unser Wirken in der Welt selektiv betrachten: »Das Menschenbild ist bereits vor allem wissenschaftlichen Reflektieren unlösbarer Bestand unseres alltäglichen Handelns.«[4]

Mein Beitrag gliedert sich in drei Schritte. Erstens zeige ich den Ort auf, an dem die Wirtschaftswissenschaft tatsächlich einen prägenden Einfluss auf das Menschenbild von Bürger:innen zu gewinnen sucht: die ökonomische Bildung. Zweitens gebe ich einen Einblick in die Grundzüge dieser Bildungsform, wobei sie als eine Lehrbuchwissenschaft im Sinne Thomas S. Kuhns sichtbar wird: als Wissenschaft, die Studierende zu keinem pluralen wie kritischen Selbst- und Weltverständnis zu befähigen vermag. Im dritten Schritt arbeite ich das der ökonomischen Bildung zugrunde liegende Menschenbild in seinen wesentlichen Zügen heraus. Dabei

---

2 John Maynard Keynes zitiert in Paul Samuelson, *Volkswirtschaftslehre*, 2. Auflage (Köln: Bund-Verlag, 1955), S. 13.

3 Ludwig Fleck, *Die Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1980), S. 130.

4 Eckhard Meinberg, *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1980), S. 10.

handelt es sich, so mein Argument, um ein zweigeteiltes Menschenbild, auf dessen Basis sich Studierende entweder als »Nutzenmaschinen«, »Roboter« sowie »Versuchskaninchen« verstehen lernen, oder aber als Sozialingenieur:innen, die *andere* Menschen als eben jene Maschinen, Roboter und Kaninchen betrachten und nach eigenen Vorstellungen und Interessen zu manipulieren streben. Exakt dieses Menschenbild, so argumentiere ich, spiegelt sich in einem Demokratieverständnis wider, wie es etwa die Bertelsmann Stiftung propagiert. Denn dieses Verständnis legt Politik in Hände weniger Verfahrensgestalter:innen, welche bestimmen, »wann und wo wer mit wem über was womit und wozu interagiert.«[5] Damit ist stillschweigend die Ohnmacht der Bürger:innen akzeptiert, die diese Vorgaben passiv hinnehmen müssen.

Der Einfluss ökonomischer Bildung

Weltweit boomt die ökonomische Lehre. Allein an US-amerikanischen Colleges und Universitäten belegen jährlich 1,5 Millionen Studierende einführende Kurse in die Volkswirtschaftlehre.[6] Diese zumeist *Econ 101* genannten Kurse sind »die erste und letzte Berührung, die die meisten gebildeten Amerikaner mit Angebot und Nachfrage, Grenzkosten, komparativen Vorteilen und anderen Grundprinzipien dieser trostlosen Wissenschaft (*dismal science*) haben.«[7] Für die ungefähr 360.000 Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher Fächer an deutschen Hochschulen und damit fast 17 % aller deutschen Studierenden[8] gilt ähnliches: Auch sie werden in den ökonomischen Grundlagenfächern der Mikro- und Makroökonomie verpflichtend mit dem volkswirtschaftlichen Denken konfrontiert. Auch wenn sich in der Vergangenheit die meisten Professor:innen »auf eine esoterische Art der Forschung konzentrierten, die ihnen den nächsten Nobelpreis einzubringen versprach«, so ergreifen heutzutage immer mehr die Chance, im Rahmen dieser Lehre »die Köpfe der nächsten Generation von politischen Führern, Führungskräften […] und weiteren Ange-

5 Christopher Gohl, *Organisierte Dialoge als Strategie,* in *Zukunft Regieren. Beiträge für eine zukunftsfähige Politik*, Bd. 9 (Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2010), S. 166.

6 Vgl. Silvia Nasar, »Hard Act to Follow?,« *The New York Times*, 14. März 1995, https://www.nytimes.com/1995/03/14/business/a-hard-act-to-follow-here-goes.html, zuletzt abgerufen am 22. Oktober 2025.

7 Ebd. Alle Übersetzungen aus dem Englischen in diesem Beitrag sind die meinigen, sofern nicht anders angegeben.

8 Dieser Zahl liegen Daten des Statistischen Bundesamtes für das Wintersemester 2009/2010 zugrunde. Vgl. Statistisches Bundesamt, *Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1* (Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2010), https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00006845/2110410117004.pdf, zuletzt abgerufen am 05. November 2025.

hörigen der […] Elite zu formen.«[9] Dabei geht es keineswegs allein um die Gestaltung einzelner Vorlesungen oder Seminare. Vielmehr streben zumindest die Großen der Zunft danach, in Form ihrer *Lehrbücher* den ökonomischen Lehrkanon an nahezu allen Universitäten der Welt zu diktieren.

Zunächst geht es dabei um die Vormachtstellung auf einem riesigen Markt. Allein in den USA beträgt das Marktvolumen für einführende ökonomische Lehrbücher um die fünfzig Millionen Dollar pro Jahr. Von den dreißig bis vierzig Büchern, die um dieses Volumen konkurrieren, sichert sich eine Handvoll den Löwenanteil. Von diesen »Blockbustern«, wie die New York Times sie nicht ohne Bewunderung nennt, verkaufen sich Jahr für Jahr an die 50.000 Stück zu einem Preis von je etwa fünfundfünfzig Dollar.[10] Von Paul Samuelsons *Economics* wurden in den ersten fünfzehn Auflagen (d.h. von 1948–95) ungefähr bereits vier Millionen Exemplare abgesetzt, wobei die mehr als vierzig Übersetzungen nicht eingerechnet sind.[11] Ähnlich steil verlaufen die Karrieren anderer Lehrbuchautor:innen, so etwa die von N. Gregory Mankiw. Der Verlag Harcourt Brace gewährte dem ehemaligen Berater von George W. Bush nicht allein ein Rekordvorschuss von über 1,4 Millionen Dollar für dessen Lehrbuch *Principles of Economics*, sondern auch eine Tantieme von zweiundzwanzig Prozent für jedes der mittlerweile weit über eine Million verkauften Buchexemplare, wobei auch hier die Einkünfte aus über zehn Übersetzungen nicht mitgezählt sind.[12]

Doch den Superstars des ökonomischen Lehrbuchmarktes geht es keineswegs allein um Geld. Nach eigenem Bekunden steht für sie vielmehr der Kampf um die besten Köpfe der Gesellschaft im Vordergrund. »Die besten drei oder vier Lehrbücher, vielleicht sogar die ersten 10, sind lukrativ, ausgesprochen lukrativ sogar«, sagt etwa Mankiw, »aber Ökonomen sind [letztlich] Missionare.«[13] Paul Samuelson formuliert es so: »My interest was not so much in dollars as in influencing minds.«[14] Hier, wie an der Tatsache, dass Autoren wie Samuelson gerade in den Vereinigten Staaten immer wieder als »Hohepriester« und deren Werke als »Bibeln« oder »Evangelien« gepriesen werden[15], zeigt sich: Ökonomische Standardlehrbücher

9 Nasar, »Hard Act to Follow?«.

10 Vgl. Ebd.

11 Vgl. Mark Skousen, »The Perseverance of Paul Samuelson's Economics,« *Journal of Economic Perspectives* 11, Nr. 2 (1997): S. 137–152.

12 Vgl. Nasar, »Hard Act to Follow?«.

13 N. Gregory Mankiw zitiert ebd.

14 Paul Samuelson zitiert in Aron Gottesman, Lall Ramrattan und Michael Szenberg, »Samuelson's Economics: The Continuing Legacy,« *The Quarterly Journal of Austrian Economics* 8, Nr. 2 (2005): S. 98.

15 Vgl. etwa die Nachrufe im Wall Street Journal, die nach Paul Samuelsons Tod veröffentlicht wurden: Wall Street Journal Staff, »Remembering Paul Samuelson,« *Wall Street Journal*, 13. Dezember 2009, https://blogs.wsj.com/economics/2009/12/13/remembering-paul-samu

sollen keineswegs nur millionenfach gekauft, sondern auch millionenfach *gelesen* sowie deren Inhalte, mit Druck von Noten und Klausuren, tatsächlich *gelernt* und *verstanden* werden.[16] Es geht um die bewusste Einflussnahme auf die Vorstellungen und Einstellungen einer jeden neuen Generation:

> »It is hard to gauge the influence of Samuelson's textbook, or in general the impact of introductory courses in economics, on U.S. policymakers or corporate executives. Samuelson has been willing to claim, with tongue only slightly in cheek, a considerable impact. He has made a well-known comment: ›I don't care who writes a nation's laws—or crafts its advanced treaties—if I can write its economics textbooks.‹ He has also expressed hope that his textbook would be a reference guide for former students. ›When the election of 1984 rolls around,‹ he wrote in 1967, ›all the hours that the artists and editors and I have spent in making the pages as informative and authentic as possible will seem to me well spent if somewhere a voter turns to the old book from which he learned economics for a rereasoning of the economic principle involved‹.«[17]

Kritische Ökonom:innen wie etwa Steve Keen sehen darin nichts weniger als eine massive ideologische Beeinflussung: »Was ich einst als Bildung in Ökonomie ansah, ist tatsächlich wenig besser als eine Indoktrination.«[18]

---

elson/, zuletzt abgerufen am 05. November 2025. Zudem schreibt etwa Robert Hall, Professor in Stanford: »His book, Foundations of Economic Analysis, was a bible to my generation of economists, trained entirely in the then-new Samuelson mode.« Samuelson schreibt über sich: I was besieged by groupies reminiscent of Talmudic students crowding around famous rabbis. The policeman at the door of the White House whispers, ›I am using your book at Georgetown night school.‹ The chap who sells me a newspaper at Harvard Square confides that at Northeastern he studied my book. . . . Wherever I go in Europe, Asia, or Latin America, strangers greet me as an old friend or old tormenter. I have never been to India, Russia, or China, but in my MIT office, I am asked to autograph copies of translations« – Robert Hall zitiert in Gottesman, Ramrattan und Szenberg, »Samuelson's Economics: The Continuing Legacy,« S. 98.

16 Samuelson kennt allerdings nicht allein diesen Druck. Seinem Kollegen William D. Nordhaus und ihm zufolge ist das Studium der Volkswirtschaftslehre gar entscheidend für den Erfolg und Misserfolg im täglichen Überlebenskampf: »As we have come to realize, there is one overriding reason for learning the basic lessons of economics: All your life – from the cradle to grave and beyond – *you will run up against the brutal truths of economics*. […] Of course, studying economics cannot make you a genius. *But without economics, the dice of life are loaded against you*« – Paul A. Samuelson und William D. Nordhaus, *Economics*, 18. Auflage (Boston u.a.: McGraw-Hill Education, 2005), S. 3. Samuelson schreibt auch: »Daher ist es schon *vom rein egoistischen Standpunkt von Interesse*, Antwort auf […] Fragen des modernen Wirtschaftslebens zu finden« – Samuelson, *Volkswirtschaftslehre*, S. 3, meine Hervorhebung.

17 Skousen, »The Perseverance of Paul Samuelson's Economics,« S. 149–50.

18 Steve Keen, *Debunking Economics. The Naked Emperor of the Social Sciences* (London & New York: Zed Books, 2010), S. xiii. Für eine erkenntnistheoretische Kritik der Lehrbücher von Mankiw

Ökonomie als Lehrbuchwissenschaft

Um einen solchen Vorwurf genauer zu verstehen, wenden wir uns zunächst einer entscheidenden Kehrtwendung des ökonomischen Selbstverständnisses im letzten Jahrhundert zu. Einst bestimmte sich die Wirtschaftswissenschaften über ihren Gegenstandsbereich: Wie selbstverständlich galten sie als Wissenschaften von der Wirtschaft.[19] Auf diese Weise war recht eindeutig festgelegt, mit *was* sich Ökonomen zu beschäftigen hatten. Sie sollten analysieren, was gemeinhin als ›wirtschaftlich‹ gilt.[20] Dieser Einschränkung in Bezug auf das Objekt der Forschung stand allerdings eine große Freiheit im Hinblick auf die *Art und Weise* des Forschens gegenüber. Jede:r Ökonom:in konnte über seinen methodischen Zugang, also über das *Wie* seines Forschens frei bestimmen. In der Folge verstanden sich die Wirtschaftswissenschaften tatsächlich als Wissenschaft im Plural: Sie vereinigten eine Vielzahl von Perspektiven auf das Phänomen ›Wirtschaft‹. Die moderne Wirtschaftswissenschaft nun negiert dieses plurale Wissenschaftsverständnis und verkehrt damit die Freiheit des Forschenden in ihr exaktes Gegenteil. Insbesondere Gary Becker, Ökonom der *Chicago School of Economics* und Preisträger des sogenannten Wirtschaftsnobelpreises von 1992, bringt diese Umkehrung auf den Punkt: »Das, was die Wirtschaftswissenschaft [heute] als Disziplin von anderen Disziplinen unterscheidet, ist nicht ihr Gegenstandsbereich (*subject matter*), sondern ihre Vorgehensweise (*approach*).«[21] Wissenschaftliche Freiheit bedeutet für Becker, grundsätzlich *alle* gesellschaftlichen Bereiche zu analysieren – »von Fruchtbarkeit, Bildung und der Nutzung von Zeit über Kriminalität, Ehe und anderen sozialen Interaktionen bis hin zu weiteren ›soziologischen‹, ›legalen‹ und ›politischen‹ Problemen.«[22] Nichts weniger als *alles menschliche Verhalten* wird zum ökonomischen Forschungsgegenstand erhoben:

> »Tatsächlich bin ich zur Überzeugung gekommen, dass die ökonomische Vorgehensweise so umfassend ist, dass sie auf alles menschliche Verhalten anwendbar

---

und Samuelson/Nordhaus siehe in diesem Band: Silja Graupe, »Der erstarrte Blick. Eine erkenntnistheoretische Kritik ökonomischer Lehrbücher,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

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

20 Unter ›wirtschaftlich‹ wird etwa die Allokation materieller Güter zur Befriedigung materieller Bedürfnisse, der Marktsektor oder die Allokation knapper Mittel zur Befriedigung sich wechselseitig ausschließender Ziele verstanden. Gemein ist diesen Definitionen, dass sie allesamt Objekte ökonomischer Forschung darstellen, nicht aber die Methode benennen, mit denen diese Objekte erforscht werden sollen.

21 Becker, *The Economic Approach to Human Behaviour*, S. 5.

22 Ebd., S. 8.

> ist, gleich ob Verhalten, das sich auf Geldpreise stützt oder nur auf kalkulatorische Schattenpreise, wiederholte oder unregelmäßige Entscheidungen, wichtige oder geringfügige Entscheidungen, emotionale oder routinemäßige Ziele, reiche oder arme Personen, Männer oder Frauen, Erwachsene oder Kinder, geniale oder dumme Personen, Patienten oder Therapeuten, Geschäftsmänner oder Politiker, Lehrer oder Studenten.«[23]

Im Zuge dieses *ökonomischen Imperialismus*[24] beansprucht die moderne Wirtschaftswissenschaft im Hinblick auf die Wahl ihres Forschungsgegenstandes absolute Freiheit. So umfasst sie heute wie selbstverständlich auch eine *Economics of Democracy*.[25] Doch erkauft sie sich diese Freiheit mit einer substantiellen Einschränkung bei der Wahl ihrer wissenschaftlichen Vorgehensweise, bei ihrer Methodik also. Der:die Ökonom:in darf (und soll!) zwar über alles in der Welt forschen. Aber er hat dies allein aus einem *einzigen* Blickwinkel heraus zu tun: dem der modernen Mikroökonomie bzw. der neoklassischen Theorie. Allein »die kombinierten Annahmen maximierenden Verhaltens, Marktgleichgewichten und stabilen Präferenzen, *schonungslos und unnachgiebig* angewendet, sollen das Herzstück ökonomischer Analyse bilden.«[26] Ökonom:innen mögen frei geworden sein, alles in der Welt zu analysieren. Aber sie haben keine Wahl mehr, nach welchen Regeln des Denkens sie diese Analyse durchzuführen haben. Um die Einheit der Wirtschaftswissenschaft zu gewähren, müssen sie der Vielfalt von Reflexionsmöglichkeiten zugunsten einer einzigen Denk*technik* entsagen. Auf diese Weise wird eine *Monokultur im Denken* begründet, die sich weit über die Grenzen dessen erstreckt, was wir gewöhnlich unter ›wirtschaftlich‹ oder ›ökonomisch‹ verstehen – bis hin zur Demokratie:

> »Indeed, perfect competition is as necessary to an ideal political democracy as it is to an ideal free enterprise system. This suggests that the analysis of the workings of a free enterprise economy can be used to understand the workings of a political democracy.«[27]

Oft höre ich den Einwand von Kolleg:innen, man könne die Macht dieser Monokultur leicht überschätzen. Denn einerseits ignoriere die Kritik die vielen Forschungs-

---

23 Ebd.

24 Hierbei handelt es sich keineswegs um ein von Kritikern erfundenes Schimpfwort, sondern um das explizite Selbstverständnis einer insbesondere durch die *Chicago School of Economics* geprägten Wissenschaft. Siehe dazu auch in diesem Band: Silja Graupe, »Die Entleerung der Bildung. Ökonomisierung als radikales Reframing,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

25 Vgl. etwa Becker, *The Economic Approach to Human Behavior*.

26 Ebd., S. 5.

27 Gary S. Becker, »Competition and Democracy,« in *Journal of Law and Economics* 1 (1958): S. 106.

richtungen abseits des ökonomischen Mainstreams und andererseits verkenne sie, dass der Mainstream selbst seinen Ansatz kontinuierlich verbessere und verfeinere. Diese Einwände mögen zwar für die Forschung mitunter gerechtfertigt sein, spätestens aber mit Blick auf die Bildung verfehlen sie den eigentlichen Kern der Sache. Denn in den Hörsälen der Welt zählt weder neoklassische Spitzenforschung noch deren Kritik; beide werden nicht oder nur in höheren Semestern gelehrt. Vielmehr gilt:

> »Normal science can keep the student and practitioner on the straight and narrow if there develops an interpretive tradition that makes it unnecessary to consult the canonical texts with all their ambiguity, passion, and contingency. The development of textbooks is a hallmark of that interpretive tradition. Teachers of economics sometimes complain that, pedagogical style apart, current economics textbooks are almost all alike. […] The existence of canonical textbooks is a considerable part of what distinguishes economics from other social sciences.«[28]

Paul Samuelson wird die Aussage zugeschrieben: »Es wird oft behauptet, Ökonomen wären zu oft widersprüchlicher Meinung, aber in vielen Hinsichten sind sie sich zu ähnlich: Wenn acht von ihnen im gleichen Bett schlafen, kann man sicher sein: Wenn sie sich umdrehen, dann drehen sie sich wie die Eskimos alle zugleich um«.[29] Auf die Superstars des ökonomischen Lehrbuchmarktes trifft diese Einschätzung exakt zu, insofern es sich um deren *mikroökonomische Einsichten* handelt. In diesem Falle scheint es gar angemessen, sich, um in Samuelsons Bilde zu bleiben, Ökonom:innen vorzustellen, die seit Jahrzehnten alle im gleichen Bett schlafen, sich dabei aber bislang niemals umdrehten – weder gemeinsam noch getrennt.

Sehen wir genauer hin. Die heutige ökonomische Lehre wird gemeinhin in die beiden Bereiche der Mikro- und der Makroökonomie eingeteilt. Nur wenig vereinfachend gesagt, wird der Mikroökonomie dabei die Aufgabe zugeschrieben, zunächst das individuelle Verhalten ökonomischer Akteur:innen zu erklären. Hierfür teilt sie die soziale Welt in zwei Klassen ein: eine der Konsument:innen und eine der Produzent:innen. Sodann betrachtet sie das Verhalten eines einzigen Individuums einer jeden Klasse, um daraus auf das Verhalten aller Konsument:innen oder Produzent:innen zu schließen. Die Mikroökonomie vertritt damit einen methodologi-

---

28 Kerry A. Pearce und Kevin D. Hoover, »After the Revolution: Paul Samuelson and the Textbook Keynesian Model,« in *New Perspectives on Keynes*, hg. von Allin F. Cottrell und Michael S. Lawlor, *Annual Supplement to History of Political Economy 27* (Durham und London: Duke University Press, 1995), S. 184.

29 Paul Samuelson zitiert in Michael Weinstein, »Paul A. Samuelson, Economist, Dies at 94,« *The New York Times*, 13. Dezember 2009, www.nytimes.com/2009/12/14/business/economy/14samuelson.html?pagewanted=1, zuletzt abgerufen am 05. November 2025.

schen Individualismus[30]: Es gilt, das Handeln von Gruppen allein aus der Aggregation individuellen Handelns heraus zu erklären. Auf dieser Grundlage entsteht sodann das Bild idealer Märkte: Es werden vereinzelte Nachfragende mit je schon gegebenen Präferenzen und ebenso vereinzelte Anbietende mit je schon festgelegten Gewinnabsichten so gedacht, als würden sie im Tausch zum ersten Mal aufeinandertreffen. Soziale Interaktion wird damit als Ergebnis, nicht aber als die Voraussetzung individueller Nutzen- und Gewinnkalküle beschrieben.

Die moderne Makroökonomie übernimmt diesen Grundgedanken unwidersprochen, um sich sodann der Darstellung und Gestaltung der Wechselwirkungen verschiedener Märkte, etwa der Güter-, Arbeits- und Kapitalmärkte, zu widmen. Sie wird, anders gesagt, als *mikrofundiert* verstanden. Bereits aus dieser rudimentären Beschreibung wird ersichtlich, dass gerade die Mikroökonomie als maßgeblich jenes Menschenbild begründet, das allen weiteren ökonomischen Beschreibungen gesellschaftlicher Zusammenhänge zugrunde liegt. Und es ist insbesondere die Mikroökonomie, »in dem der Sieg der frühen Pädagogik von Samuelson nahezu vollständig ist und in dem sich die Überzeugungen der Ökonomen am wenigsten gewandelt haben«[31] – auch wenn die makroökonomischen Inhalte aller gängigen Lehrbücher ebenfalls einen »überraschenden Grad der Übereinstimmung aufweisen«.[32] Gleich ob auf Griechisch, Deutsch, Chinesisch, Japanisch, Hebräisch, Serbokroatisch oder Spanisch und gleich unter welchem Titel: im Hinblick auf das grundlegende Verständnis vom Menschen und seinem Handeln etablieren alle wichtigen ökonomischen Lehrbücher unserer Zeit eine einzige, einheitliche Sprache.

Um diesem Phänomen genauer auf die Spur zu kommen, schlage ich vor, die Mikroökonomie als eine *Lehrbuch-* oder *Normalwissenschaft* aufzufassen, wie Thomas S. Kuhn sie beschreibt:

> »In the early stages of the development of any science different men confronting the same range of phenomena, but not usually all the same particular phenomena, describe and interpret them in different ways. What is surprising, and perhaps also unique in its degree to the field we call science, is that such initial diver-

30 Zuerst wurde der Begriff des methodologischen Individualismus von Schumpeter verwendet. Vgl. Joseph A. Schumpeter, *Capitalism, Socialism and Democracy* (New York/London: Harper & Brothers, 1942).

31 Skousen, »The Perseverance of Paul Samuelson's Economics,« S. 138.

32 William B. Walstad, Michael Watts und William Bosshardt, »The Principles of Economics Textbook: History, Content, and Use,« in *Teaching Undergraduate Economics. A Handbook for Instructors*, hg. von William B. Walstad und Phillip Saunders (Boston: McGraw-Hill/Irwin, 1998), S. 198–99.

> gences should ever largely disappear. For they do disappear to a very considerable extent and then apparently once and for all.«[33]

Tatsächlich basieren alle gängigen volkswirtschaftlichen Lehrbücher nahezu ausnahmslos auf einer einzigen ökonomischen Theorie menschlichen Handelns, die bereits Mitte des 19. Jahrhunderts begründet wurde: der Neoklassik. Auf diese Weise enthalten sie den Studierenden die in der Wirtschaftswissenschaft übliche Vielfalt der Perspektiven, Bilder und Vorstellungen vor:

> »More than a decade before I became an undergraduate, a major theoretical battle had broken out over the validity of economic theory. Yet none of this turned up in the standard undergraduate or honours curriculum – unless it was raised by some dissident instructor. There were also entire schools of thought which were antithetical to conventional economics, which again were ignored unless there was a dissident on staff.«[34]

Die Lehrbuchwissenschaft stützt sich dabei auf ein pädagogisches Konzept, das im Wesentlichen auf Geschichtsvergessenheit beruht, genauer gesagt auf einer nahezu vollständigen Ausblendung der eigenen Geistes- und Ideengeschichte:

> »Textbooks, however, [are] pedagogic vehicles for the perpetuation of normal science. […] Textbooks thus begin by truncating the scientist's sense of his discipline's history and then proceed to supply a substitute for what they have eliminated. Characteristically, textbooks of science contain just a bit of history, either in an introductory chapter or, more often, in scattered references to the great heroes of an earlier age. From such references both students and professionals come to feel like participants in a long-standing historical tradition. Yet the textbook-derived tradition in which scientists come to sense their participation is one that, in fact, never existed.«[35]

Gewiss hat Kuhn selbst diese Aussage lediglich mit Blick auf die Naturwissenschaften getroffen. Doch strebt die Ökonomie seit ihren Ursprüngen im 18. Jahrhundert danach, eine Wissenschaft zu sein, »die den physikalisch-mathematischen Wissenschaften in jedem Aspekt gleicht.«[36] Und dieser Eifer spiegelt sich auch in ökonomischen Lehrbüchern wider, die die Herkunft und bewegte Geschichte ihrer Wissenschaft verschleiern sowie bis zur Unkenntlichkeit verkürzen, wie dies Kuhn

---

33 Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, (1962; Chicago: Chicago University Press, 1996), S. 17.

34 Keen, *Debunking Economics*, S. xiii.

35 Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, S. 138.

36 Léon Walras, *Elements of Pure Economics* (London/New York: George Allen & Unwin, 1954), S. 71.

für die Naturwissenschaften festgestellt hat. So findet sich etwa in den ersten Ausgaben von Samuelsons *Economics* gerade einmal eine einzige Seite zur Geschichte der Wirtschaftswissenschaften.[37] Diese formuliert Samuelson als eine »Ahnengalerie«, in der er allein John Maynard Keynes und Adam Smith lobt, Karl Marx als »schwarzes Schaf« bezeichnet sowie David Ricardo und John Stuart Mill zumindest noch nennt.[38] In den neueren Ausgaben seines Lehrbuches fehlt selbst diese rudimentäre Darstellung; stattdessen finden sich allein wenige verstreute Hinweise auf »wichtige Figuren der Wirtschaftswissenschaften.«[39] Den Studierenden wird so eine saubere Verortung der gelehrten Positionen und Ansätze innerhalb der ursprünglichen Vielfalt ökonomischer Meinungen und Perspektiven nahezu unmöglich. Andere Lehrbücher verzichten sogar selbst auf diese sporadischen Bezüge zur Geistes- und Ideengeschichte. Mankiw etwa erwähnt sie mit keinem Wort[40], ebenso wenig Varian.[41]

»Die Geringschätzung historischer Fakten ist tief, und möglicherweise gar funktional, in der Ideologie der wissenschaftlichen Profession verankert«, stellte Kuhn fest.[42] Doch mit dem Verlust der eigenen Geistes- und Ideengeschichte geht auch ein Bewusstsein für die Pluralität der Perspektiven und methodischen Zugangsweisen verloren, die die Wirtschaftswissenschaften einst auszeichneten. Wirtschaft und Gesellschaft vermögen je *als* andere zu erscheinen, je nachdem aus welcher Perspektive oder durch welche ›methodische Brille‹ wir sie betrachten. Manche zentralen Probleme der gegenwärtigen Wirtschaft bleiben gar vollständig im Dunkeln, solange wir sie allein aus dem Blickwinkel des ökonomischen Mainstreams betrachten. So legt etwa Norbert Häring in seiner Studie »Markt und

37 Vgl. Paul Samuelson, *Volkswirtschaftslehre*, S. 12–13.

38 Über Adam Smith schreibt Samuelson genauer: »Zuerst kommt Adam Smith, ein schottischer Junggeselle mit einer gepuderten Perücke wie George Washington, der die früheren Weisheiten der Verfasser von Wirtschaftsstreitschriften sowie der Konstrukteure philosophischer Systeme in seinem *Wealth of Nations* (Reichtum der Nationen) (1776) zusammentrug. Er erkannte den Wert des freien Marktes, und da die Zeit reif war, wurden seine Lehren zur Bibel des aufstrebenden Mittelstandes.« Über Marx sagt Samuelson: »Und dann gelangen wir in unserer Ahnengalerie zu einem schwarzen Schaf, das sich jenseits des Pferchs der klassischen Tradition stellte. Karl Marx, ein aus Deutschland Verbannter, arbeitete im Britischen Museum drauflos, wobei er feierlich gelobte, das die Bourgeoisie für all die Leiden zu zahlen haben würde, die ihm seine Geschwüre bei der Ausarbeitung der Theorie vom unvermeidlichen Zusammenbruch des Kapitalismus verursachten.« – Samuelson, *Volkswirtschaftslehre*, S. 12–13.

39 Samuelson und Nordhaus, *Economics*, S. xx.

40 Vgl. Gregory N. Mankiw, *Principles of Economics* (Fort Worth: Harcourt College Publishers, 2001).

41 Hal R. Varian, *Grundzüge der Mikroökonomik* (München: Oldenbourg, 2007).

42 Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, S. 138.

Macht«[43] dar, wie die Lehrbuchökonomie systematisch verhindert, Phänomene wirtschaftlicher Macht adäquat in den Blick zu nehmen. Ähnliches lässt sich auch für die Kreativität[44] oder die inhärente Dynamik der Märkte[45] zeigen. Auf diese Weise wird einer systematischen Blindheit Vorschub geleistet, die bereits Joan Robinson zu folgender Frage veranlasst hat:

> »It is true that we cannot, in the time available, teach everything that we would like. But why do we pick out for treatment just that selection of topics that is least likely to raise any questions of fundamental importance?«[46]

Der Wirtschaftssoziologe Reinhold Hedtke bringt dieses Problem so auf den Punkt: »Zugespitzt formuliert zeigt sich: Das Denken verändert die Dinge. […] Die Freiheit des Denkens hängt auch davon ab, dass man zwischen unterschiedlichen Denkweisen wählen kann.«[47] So richtig und wichtig diese Einsicht auch ist, so vollständig wird sie von einer Lehrbuchökonomie ignoriert, für die ›Multiperspektivität‹ ein Fremdwort darstellt, das im Gegensatz zur Geschichte noch nicht einmal mehr als *Möglichkeit* erwähnt wird. »Für jede wichtige ökonomische Frage existieren widerstreitende Konzepte und Theorien, die zu verschiedenartigen Schlussfolgerungen führen. Das Problem aber ist, dass diese Theorien kurzerhand abgelehnt werden, wenn sie in den Lehrbüchern nicht gar gänzlich fehlen«, bemerkt auch der Ökonom Moshe Adler.[48] Diese Leerstelle hat enorme Konsequenzen für die Lernenden: »Werden einem [aber] die Alternativen vorenthalten, weiß man nicht einmal, dass man wählen könnte, wenn man die unterschiedlichen Denkkonzepte kennen würde.«[49]

Einen solchen Methodenmonismus treiben insbesondere die neueren Lehrbücher auf die Spitze, insofern sie ihre eigene Perspektive noch nicht einmal *als* Erkenntnisweise deutlich machen. Es existiert ein systematischer Unterschied zwischen Beobachtetem und Beobachtenden sowie zwischen Erkanntem und Erkennenden, und es ist die Aufgabe einführender Kapitel über Umfang und

---

43 Vgl. Norbert Häring, *Markt und Macht: Was Sie schon immer über die Wirtschaft wissen wollten, aber bisher nicht erfahren sollten* (Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2010).

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

45 Vgl. etwa Schumpeter, *Capitalism, Socialism and Democracy*. Und Piero Sraffa, »The Law of Returns under Competitive Conditions,« *Economic Journal* 40 (1926): S. 538–550. Sowie Keen, *Debunking Economics*.

46 Joan Robinson zitiert in Rod Hill und Tony Myatt, *The Economics Anti-Textbook* (London & New York: Zed Books, 2010). S. 1.

47 Reinhold Hedtke, *Ökonomische Denkweisen: Eine Einführung* (Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2008), S. 5–6.

48 Moshe Adler, *Economics for the Rest of Us: Debunking the Science that Makes Life Dismal* (New York: The New Press, 2010), S. xv.

49 Hedtke, *Ökonomische Denkweisen*, S. 6.

Methoden der Wissenschaft auf diesen Unterschied zumindest aufmerksam zu machen. Was den Ökonom:innen als Wirtschaft erscheint und *wie* es dies tut, ist keinesfalls einfach mit wirtschaftlicher Realität gleichzusetzen. Doch etwa Varian sieht solche Überlegungen schlicht als überflüssig an. Explizit schreibt er, es sei »eher unangebracht, das Studium der Ökonomie damit zu *beginnen*.«[50] Mankiw geht gar noch einen Schritt weiter, indem er zu Beginn des Lehrbuches seine »10 Prinzipien der Ökonomie« so erläutert, als seien sie bloße Tatsachen, nicht aber hochgradig selektive Beschreibungen *von* Tatsachen.[51] Somit verleitet er Studierende dazu, einen bestimmten Blick *auf* die soziale Wirklichkeit unkritisch mit *der* sozialen Wirklichkeit selbst zu verwechseln oder gar gleichzusetzen. Zumindest bei Paul Samuelson lässt sich erahnen, dass eine solche Gleichsetzung keineswegs unintendiert ist, sondern im Gegenteil bewusstes pädagogisches Programm. So konfrontiert er etwa Millionen Studierende gleich zu Beginn seines Lehrbuches mit folgender Aussage:

> »Wir müssen »vorerst in uns die Fähigkeit entwickeln, die Dinge unbeteiligt und unvoreingenommen zu sehen, d.h. sie so zu sehen, wie sie wirklich *sind*, und zwar ohne Rücksicht darauf, ob uns das angenehm oder unangenehm ist. […] Wir wissen, daß ein Arzt, der die Krankheit leidenschaftlich bekämpft, lernen muß, die Dinge so zu beobachten, *wie sie wirklich sind*. […] Entsprechend trifft auf eine gegebene wirtschaftliche Lage auch stets nur *eine* Realität zu; mag es auch noch so schwierig sein, sie als solche zu erkennen und zu isolieren. 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 der Mehrzahl der Nationalökonomen heutzutage keine nennenswerten Meinungsverschiedenheiten mehr.«[52]

Diese wenigen Hinweise mögen genügen, um auf die Art hinzudeuten, wie die Lehrbuchökonomie die Wahrnehmungsweise der Studierenden systematisch auf eine einzige Perspektive begrenzt. Statt aber diese Begrenzung bewusst zu machen, leitet sie Studierende dazu an, diese Perspektive auf immer mehr wirtschaftliche wie auch gesellschaftliche Phänomene anzuwenden und Gesellschaft mit diesem Blick immer detaillierter zu beschreiben. Die Entwicklung eines eigenständigen Denkens wird so zumindest in einem wesentlichen Punkt *be-*, wenn nicht gar vollständig *verhindert*: Studierende werden weder befähigt, den Voraussetzungsboden ihres eigenen Denkens kritisch zu reflektieren noch in irgendeiner Hinsicht zu transformieren. Erneut gilt, was Kuhn im Hinblick auf die Naturwissenschaften beschreibt: Die

50 Varian, *Grundzüge der Mikroökonomik*, S. 1.

51 Mankiw, *Principles of Economics*, S. 3–17.

52 Samuelson, *Volkswirtschaftslehre*, S. 5–6, Hervorhebung im Original.

Praxis der Wissenschaft »wird nur sehr selten einen offenen Widerspruch in Bezug auf ihre Grundsätze hervorrufen.«[53] »Sobald ein Lehrbuch als gegeben hingenommen wird, […] beginnt der Wissenschaftler seine Überlegungen allein dort, wo ersteres aufhört. Er wird sich lediglich auf die spitzfindigsten und esoterischsten Aspekte eines […] Phänomens konzentrieren, das seine Gemeinschaft beschäftigt.«[54] Zugleich werden Studierende von allen sozialen Problemen isoliert, die nicht mit Hilfe der begrifflichen und konzeptionellen Instrumente der Lehrbuchwissenschaft beschrieben werden können.[55] Sie werden, anders gesagt, gezwungen, alle Probleme in das Reich des Irrationalen und Unwissenschaftlichen zu verbannen. Damit geraten Probleme, die aus der ökonomischen Perspektive nicht adäquat fokussiert werden können, an den Rand ihrer eigenen Sprach- und Analysefähigkeit – mögen sie ihnen als *Menschen* noch so offensichtlich und drängend erscheinen.

Das Menschenbild der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft

Sicherlich waren und sind die ökonomischen Annahmen über den Menschen Gegenstand ausführlicher wissenschaftlicher Erläuterungen und Diskussionen. Befürwortende des ökonomischen Mainstreams betonen dabei oft, dass es sich gerade beim *homo oeconomcicus* um ein Modellwesen handele, das allein für einen bestimmten, hochselektiven Zweck geschaffen sei.[56] Ebenso beruft man sich auf die Aussage Joan Robinsons, »ein Modell, das die ganze Buntheit der Wirklichkeit berücksichtige, würde nicht nützlicher sein als eine Landkarte im Maßstab eins zu eins.«[57] Jede Theorie, so lässt sich dieses Argument in unserem Zusammenhang deuten, müsse bestimmte Aspekte der Wirklichkeit als ›bedeutend‹ hervorheben (positive Abstraktion) und von anderen Aspekten als ›bedeutungslos‹ oder als ›verwirrenden Begleitumstand‹ absehen (negative Abstraktion), damit sie ihren spezifischen Zweck erfüllen könne; dies habe auch im Hinblick auf das Menschenbild zu gelten.

Diese Aussagen sind mit Blick auf die ökonomische Bildung zumindest in zweierlei Hinsicht irreführend. Erstens unterstellen sie, dass den Studierenden die Abstraktion als eigene geistige Tätigkeit – als eigenes Werkzeug des Denkens – stets vor Augen geführt wird. Doch bei den gängigen Lehrbüchern der Wirtschaftswissenschaften ist dies keineswegs der Fall. Dies hängt, zweitens, damit zusammen,

53 Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, S. 11.

54 Ebd., S. 20.

55 Vgl. Ebd.

56 Vgl. etwa Gebhard Kirchgässner, *Homo Oeconomicus: Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendungen in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* (Tübingen: Mohr Siebeck, 1991).

57 Joan Robinson zitiert etwa in Bernhard Felderer und Stefan Homburg, *Makroökonomik und neue Makroökonomik* (Berlin: Springer, 1999), S. 10.

dass die Lehrbuchökonomie ihr Bild vom Menschen nicht explizit *als* Menschenbild sichtbar macht. Vielmehr fungiert der *homo oeconomicus* als bloße *Grundannahme*, die im Rahmen größerer Theoriegebäude allenfalls beiläufig eingeführt wird. Dabei wird den Studierenden weder erklärt, warum sie gerade jene Eigenschaften des *homo oeconomicus* als ›wesentlich‹ für das Menschsein in der Wirtschaft zu betrachten haben, noch welche menschlichen Eigenschaften sie im Gegenzug a priori als ›nebensächlich‹ auszublenden lernen. Anders gesagt, werden ihnen keine expliziten Regeln an die Hand gegeben, wie sie den Menschen denken sollen. Doch bedeutet dies keineswegs, dass solche Regeln nicht existierten. Vielmehr wirkt hier die bindende Kraft »*stillschweigenden Wissens*«[58], das sich Studierende im Laufe des Bildungsprozesses aneignen, ohne es je explizit zu artikulieren. Es lässt sich hier mit gewissem Recht von der Herausbildung eines Paradigmas sprechen, insofern »Paradigmen jenen Regeln [der Forschung – S.G.] vorausliegen, die von ihnen eindeutig abstrahiert werden können. Gerade deswegen ist ihre Wirkung verbindlicher und vollständiger. […] Solange Paradigmen unangetastet bleiben, wirken sie, ohne dass eine Übereinkunft über ihre explizite Darstellung herrschte oder eine solche Darstellung überhaupt auch nur versucht würde.«[59]

Doch worin besteht nun das ökonomische Paradigma im Hinblick auf das Verständnis des Menschen? Beginnen wir unsere Spurensuche beim »Gesetz des abnehmenden Grenznutzens«, das alle mikroökonomischen Standardlehrbücher als zentrale Annahme über das Konsument:innenverhalten nennen: »Dieses Gesetz besagt, dass der Grenznutzen abnimmt, je mehr eine Person von einem Gut konsumiert.«[60] Der Grenznutzen, also derjenige Nutzen, den der Konsum der letzten erworbenen Gütereinheit bringt, soll sinken, je mehr Einheiten eines Gutes insgesamt konsumiert werden. Samuelson erwähnt zwar richtigerweise, dass dieses Gesetz von Ökonom:innen vor über hundert Jahren formuliert wurde. Doch suggeriert er, dass zur Begründung dieses Gesetzes allein eine Beobachtung aus der eigenen Erfahrungswelt ausreiche:

> »What is the reason for this law? Utility tends to increase as *you* consume more of a good. However, according to the law of diminishing marginal utility, as you consume more and more, your total utility will grow at a slower and slower rate. Growth in total utility slows because *your* marginal utility […] diminishes as more of the good is consumed. The diminishing marginal utility *results from the fact* that your enjoyment of the good drops off as more and more of it its consumed.«[61]

58 Vgl. Michael Polanyi, *The Tacit Dimension* (New York: Doubleday, 1966).

59 Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, S. 46 & 48–49.

60 Samuelson und Nordhaus, *Economics*, S. 85.

61 Ebd., meine Hervorhebung.

Samuelson appelliert hier zunächst an die Erfahrung des Studierenden, formuliert aber sogleich die Denkanweisung, diese Erfahrung allein durch die Brille desjenigen Gesetzes zu betrachten, das es eigentlich zu begründen galt. Es liegt ein Zirkelschluss vor, der auf unzulässige Weise Empirie und Methode, Erfahrung und Theorie vermischt.

Ähnliches lässt sich im Hinblick auf ein noch weit wichtigeres ökonomisches ›Gesetz‹ feststellen, welches eine prinzipielle Unbegrenztheit menschlicher Bedürfnisse postuliert, eine Nicht-Sättigung (non-satiation), wie es im ökonomischen Fachjargon heißt. In der modernen Lehrbuchökonomie verbirgt sich diese Aussage im abstrakten Konzept der Indifferenzkurven, das etwa Samuelson wie folgt einführt: »Beginne mit der Annahme, du seist ein Konsument, der verschiedene Kombinationen zweier Güter kauft. Stell dir vor, dass du für jede Kombination angeben kannst, ob sie dir lieber, weniger lieb oder gleich lieb wie eine andere ist.«[62] Auch hier schränkt Samuelson zunächst die Wahrnehmung seiner Leser:innen bezüglich ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten von vornherein ein, ohne dies explizit kenntlich zu machen. Er installiert eine Art Wahrnehmungsfilter, durch den die Welt wie selbstverständlich als bloße Ansammlung von Güterbündeln erscheint, zwischen denen jeder nach seinem eigenen Nutzen auszuwählen hat: Es existieren Güter, die einem den gleichen Nutzen bringen, zwischen denen man also in seiner Wahl indifferent ist und die von daher auf der gleichen »Indifferenzkurve« liegen. Es gibt ferner Güterbündel, die mehr und welche die weniger Nutzen bringen. Diese sind auf einer höheren bzw. niedrigeren Indifferenzkurve anzuordnen. Auf diese oder ähnliche Weise konstruieren alle gängigen ökonomischen Lehrbücher in wenigen Absätzen eine einfache ›Landkarte‹, in der der gesamte Entscheidungsraum des Menschen als bloßes »Nutzengebirge« erscheint[63]:

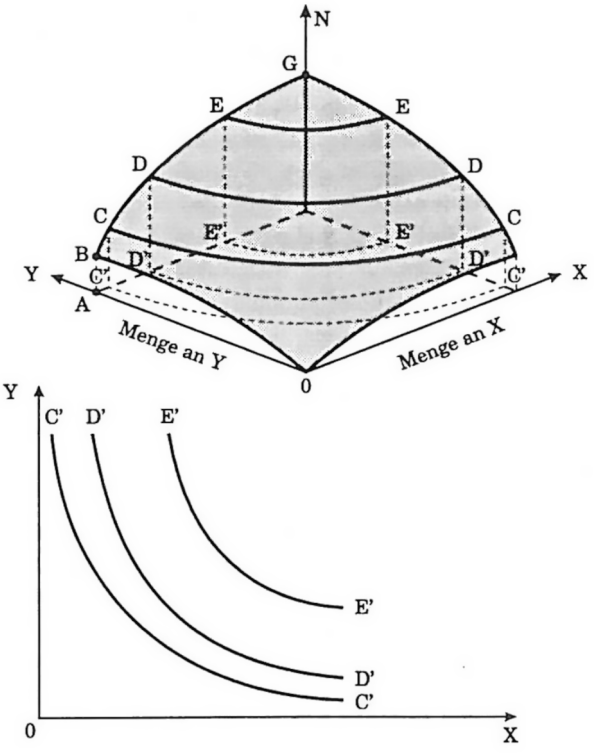
> Die »Abbildung […] gleicht einer landschaftlichen Reliefkarte. Wenn ein Wanderer einen Pfad entlanggeht, der einer bestimmten auf einer Landkarte eingezeichneten ›Höhenlinie‹ folgt, wird er die Feststellung machen, daß er weder auf- noch abzusteigen braucht. Entsprechend erfreut sich der Verbraucher, der sich auf derselben Indifferenzkurve von einem Punkt zum anderen bewegt, bei wechselnder Zusammensetzung des ihm zur Verfügung stehenden Güterpakets einer stets gleichbleibenden Bedürfnisbefriedigung. […] Beachten Sie, daß, wenn wir das Bedürfnis nach unseren beiden Gütern steigen lassen, mit anderen Worten, wenn wir uns vom Koordinatenursprung in Richtung nach rechts oben entfernen und die einzelnen übereinander gelagerten Indifferenzkurven unserer Bedürfnis›landkarte‹ nacheinander schneiden, wir fortlaufend ein höheres Niveau der Bedürfnisbefriedigung erreichen. Unter der Voraussetzung, daß unser Verbrau-

62 Samuelson und Nordhaus, *Economics*, S. 101.

63 Vgl. Abbildung 1.

cher noch nicht saturiert sei, wird er sich über die höhere Bedürfnisbefriedigung, die ihm der Besitz von mehr Einheiten der beiden Güter vermittelt, freuen.«[64]

Abbildung 1: »Indifferenzkurven« im »Nutzengebirge«[65]



Wie nebenbei wird hier die bereits genannte zentrale Annahme über den Menschen eingeführt: Mag die Mikroökonomie auch einen abnehmenden Grenznutzen in Bezug auf den Konsum eines Gutes kennen, so setzt sie dennoch voraus, dass ein Mehr verschiedener Güter immer besser ist als ein Weniger: Bei »normalen Präferenzen« gilt, dass »mehr immer gegenüber weniger vorgezogen wird«.[66] Es scheint, als würde die Wahl des Menschen in Abwesenheit aller äußeren Zwänge durch das »Nutzengebirge« wandern und dabei immer höhere Nutzenniveaus erklimmen wollen. Von sich aus kommt diese Wahl, so wirkt es, niemals zur Ruhe;

64 Samuelson, *Volkswirtschaftslehre*, S. 465.

65 Ferry Stocker, *Spaß mit Mikro: Einführung in die Mikroökonomik* (München: Oldenbourg, 2002), S. 143.

66 Varian, *Grundzüge der Mikroökonomik*, S. 85.

rastlos muss sie größeren Güterbündeln entgegenstreben. Anders gesagt, kennt diese seltsame Wanderung im Nutzengebirge keine Grenze der Sättigung.

Auch dieses ›Gesetz‹ erklärt Samuelson ebenso wenig wie seine Kolleg:innen. Auch wird nicht bemerkt, dass ein solcher Erklärungsmangel nicht einfach der notwendig verkürzenden Darstellungsform von Lehrbüchern geschuldet, sondern tief in der ökonomischen Forschungstradition verankert ist. Ein Hinweis auf den eigentlichen Begründer der Gesetze des abnehmenden Grenznutzens, den preußischen Nationalökonom Hermann Heinrich Gossen (1810–1858), kann dies veranschaulichen. »Die Größe ein und desselben Genusses nimmt, wenn wir mit seiner Bereitung des Genusses ununterbrochen fortfahren, fortwährend ab, bis zuletzt Sättigung eintritt«, postuliert Gossen bereits 1854.[67] Und er schreibt auch: »Der Mensch richte seine Handlungen so ein, daß die Summe seines Lebensgenusses ein Größtes werde.«[68] Doch eigentümlich ist, wie er dies ›begründet‹:

> »Aber nicht bloß, daß dieses von allen Menschen ohne Ausnahme als Lebenszweck betrachtet wird; es ist auch unzweifelhaft der wahre Lebenszweck des Menschen, derjenige, den sein Schöpfer gewollt hat. Denn, dass in dem Menschen der Wunsch, dieses Ziel zu erreichen, unvertilgbar und fortwährend entsteht, können wir uns nur so erklären, daß wir annehmen, der Schöpfer habe in dem Menschen eine Kraft geschaffen, deren Wirkung als dieser Wunsch ins Dasein tritt, wie wir uns ja auch alle anderen Erscheinungen in der Natur durch die Annahme entsprechender, nach bestimmten Gesetzen wirkender Kräfte zu erklären versuchen. […] Ihr Zweck, und somit der Zweck des Schöpfers beim Schaffen derselben, kann darum gar kein anderer gewesen sein, als daß er diese Wirkung wollte, daß er es wollte, daß der Mensch ihrer Weisung folge. Mithin heißt es die Zwecke des Schöpfers ganz oder theilweise vereiteln, wenn man diese Kraft ganz oder theilweise vernichten wollte, wie dieses doch durch so manche von Menschen gegebene Moralvorschrift beabsichtigt wird. Wie aber kann ein Geschöpf seine Anmaßung so weit treiben, die Zwecke seines Schöpfers ganz oder theilweise vereiteln zu wollen!«[69]

Hier zeigt sich: Eine wahre Begründung des Gesetzes des abnehmenden Grenznutzens erfolgt bei Gossen nicht. Vielmehr kommt es zu einem Reflexionsstopp, der jegliche weitere Erklärung überflüssig, ja gar verwerflich erscheinen lässt: »Diese Offenbarung bedarf keines Zeugnisses aus Menschenmund für ihre Echtheit und Wahrheit; sie bekräftigt sich durch sich selbst auf so unzweifelbare Weise, daß jeder

67 Hermann Heinrich Gossen, *Die Entwicklung der Gesetze des menschlichen Verkehrs und der daraus fließenden Regeln für menschliches Handeln* (Braunschweig: Friedrich Vieweg & Sohn, 1854), S. 4–5.

68 Ebd., S. 3.

69 Ebd., S. 2–3.

Beweis überflüssig erscheint.«[70] Ein solcher Stopp ist in der Geschichte der Wirtschaftswissenschaften keineswegs ein Sonderfall; er findet sich etwa auch bei Adam Smith, dem Begründer der Ökonomie als Wissenschaft. Denn auch der schottische Moralphilosoph fordert, das Wirken seiner berühmten »unsichtbaren Hand« jenseits der Grenze aller wissenschaftlichen Erklärbarkeit anzusiedeln.[71] Dieses Wirken sei, so Smith, der Schaffenskraft eines Uhrmachers gleich »in Wirklichkeit der Weisheit Gottes« geschuldet und von daher für menschliche Wesen nicht rational erklärbar. Wie die Rädchen im Uhrwerk müssten sie an dieses Wirken glauben, dürften es aber nicht im streng wissenschaftlichen Sinne zu begründen suchen.[72]

Ökonomische Standardlehrbücher aber machen Studierende auf die Problematik eines solchen Begründungsabbruches mit keinem Wort aufmerksam. Sie fordern lediglich, die Existenz sozialer Gesetzmäßigkeiten als gegeben hinzunehmen, so als wären sie jemals richtig begründet worden. Sie verleiten, anders gesagt, Studierende dazu, sich unbewusst auf die Schultern längst verstorbener Ökonomen zu stellen, ohne sich je der Glaubwürdigkeit dieses Fundamentes versichert, geschweige denn nach alternativen Standpunkten gesucht zu haben.

Gehen wir einen Schritt weiter. Über die Gesetze des abnehmenden Grenznutzens und der Nicht-Sättigung hinaus führt die Lehrbuchökonomie die Studierenden in die vermeintlich harte Realität der Knappheit ein: »Lasst uns dem Konsumenten ein festes Einkommen geben. Er hat, sagen wir, sechs Dollar am Tag und sieht sich mit festen Preisen für jede Essens- und Kleidungseinheit konfrontiert – 1,50 $ für Essen und 1,00 $ für Kleidung.«[73] Menschen wollen immer größere Güterbündel auswählen, so wird suggeriert, können dies aber nur im Rahmen der ihnen zugestandenen Verfügungsgewalt über Einkommen, also über Geld tun. Die eigentümliche Wanderung im Nutzengebirge kann sich nur entlang einer »Einkommensgeraden« vollziehen, als wäre jegliche menschliche Entscheidung wie eine Kugel auf eine bestimmte Bahnlinie eingeschränkt[74]: links von dieser Geraden *dürfen* Entscheidungen sich nicht bewegen, weil den Voraussetzungen nach das ganze verfügbare Einkommen ausgegeben werden muss; rechts davon *können* sie sich nicht bewegen, weil das Geld dafür fehlt. Somit bleibt nur eines: »Der Verbraucher wird sich so lange auf seiner Einkommensgeraden hin- und herbewegen, bis er bei der höchsten ihm erreichbaren Indifferenzkurve angelangt ist.«[75]

---

70 Ebd., S. 4.

71 Vgl. Peter Ulrich, »Der kritische Adam Smith – im Spannungsfeld zwischen sittlichem Gefühl und ethischer Vernunft,« in *Der andere Adam Smith: Beiträge zur Neubestimmung von Ökonomie als politischer Ökonomie,* hg. von Arnold Meyer-Faje und Peter Ulrich (Bern u.a.: Haupt, 1991), S. 145–190.

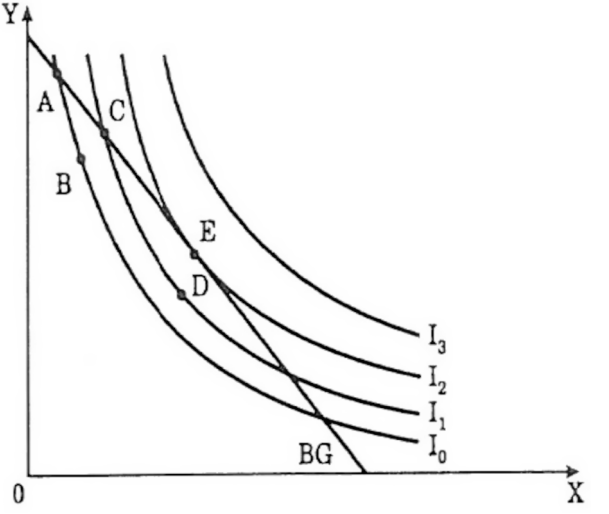
72 Vgl. Adam Smith, *Theory of Moral Sentiments* (London: Andrew Millar, 1759), S. II.II.19.

73 Samuelson und Nordhaus, *Economics*, S. 103.

74 Vgl. Abbildung 2.

75 Samuelson, *Volkswirtschaftslehre*, S. 469.

Abbildung 2: »Optimale Wahl«: Die Wahl darf sich nur entlang der Budgetgeraden BG bewegen. Sie erreicht am Punkt E das höchstmögliche Konsumniveau.[76]



Hier zeigt sich: Erstens gibt die Lehrbuchökonomie den Studierenden nur eine einzige ›Karte‹ an die Hand, um sich in der Wirtschaft zu orientieren.[77]

Bei genauerem Hinsehen wird zweitens offensichtlich, dass diese ›Karte‹ in Wahrheit noch nicht einmal analog zu einer Landkarte im Sinne einer wirklichen Orientierungshilfe gedacht wird. Ihr Zweck ist vielmehr die Beschreibung eines determinierten Handlungsprogrammes, das menschliche Freiheit unabänderlich auf die Wahl eines einzigen Punktes in einem vorgegebenen Güterraum einschränkt. Die Studierenden werden sodann darin bestärkt, dieses Handlungsprogramm nicht nur in allen Details zu berechnen, sondern auch zur Grundlage für alle weiteren Fragen der Wirtschaftstheorie und -politik zu machen. Sie werden aber systematisch nicht dazu befähigt, gleichsam einen Schritt zurückzutreten und sich des Menschenbildes bewusst zu werden, das diesem Programm zugrunde liegt. So

76 Stocker, *Spaß mit Mikro*, S. 159.

77 Man mag hier auf den Gedanken kommen, zumindest das Handeln von Unternehmen würde die Lehrbuchökonomie auf eine andere Weise darstellen. Dies ist aber systematisch nicht der Fall, insofern ihre Angebotstheorie exakt auf die gleiche Darstellungsweise zurückgreift wie die der Nachfragetheorie. Allein benennt sie die Indifferenzkurven in »Isoquanten« und die die Budgetgerade in »Isokostenlinien« um. Für die teilweise abstrusen Annahmen, die sich hieraus für das Bild der Unternehmer:innen ergeben, vgl. Philip Mirowski, *More Heat than Light: Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), S. 222.

entgeht ihnen etwa, dass die Lehrbuchökonomie implizit unterstellt, der Mensch könne nur zwischen gegebenen Gütern mit vom Markt diktierten Preisen wählen – was nahelegt der Handelnde habe »nicht die Wahl, wenn es darum geht, nach welchen Regeln er seine Wahl trifft.«[78] Der Mensch kann sich seine Wahlalternativen auch nicht selbst schaffen, sondern stets nur zwischen gegebenen Dingen wählen. Im Zuge des »ökonomischen Imperialismus« gilt dieses Vorverständnis menschlichen Handelns längst nicht nur für die Wahl zwischen Essen und Kleidung.[79] Es wird vielmehr auf alle Handlungsbereiche übertragen, darunter auch und gerade die Demokratie:

> »The immediate aim of any political party is to be chosen by the electorate just as the immediate aim of any firm is to be chosen by consumers. […] Since each person has a fixed number of votes – either 1 or 0 – regardless of the information he has and the intelligence used in acting on this information […], it does not ›pay‹ to be well-informed and thoughtful on political issues, or even to vote.«[80]

Trotz solcher »Anwendungen« des ökonomischen Menschenbildes auf alle Bereiche menschlichen Lebens, sieht die Lehrbuchökonomie das Geld immer schon als alleinige ›Eintrittskarte‹ in das Reich der Bedürfnisbefriedigung an. Man muss es besitzen, will man überhaupt handeln, und man muss mehr von ihm besitzen, will man eine Steigerung des eigenen Nutzens erfahren. Umgekehrt gilt: Sobald man über ein Mehr an Geld verfügt, so *muss* dies den eigenen Nutzen unweigerlich steigern. Denn jede Erhöhung des Einkommens verschiebt den festgeschriebenen Pfad durch das Nutzengebirge dergestalt, dass nicht nur höhere Gegenden des Nutzengebirges erklommen werden können, sondern auch erklommen werden *müssen*.

Eine weitere implizite Annahme sei noch genannt. Der Mensch muss nicht nur alle ihm zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen bewerten, sondern auch untereinander vergleichen können. Bezeichnen wir, wie in der Lehrbuchökonomie üblich, drei Güterbündel mit A, B und C. Wenn A gegenüber B vorgezogen wird und B gegenüber C, so lehrt der ökonomische Mainstream, so muss der Mensch unweigerlich auch A gegenüber C vorziehen. Ansonsten ist sein Verhalten als »irrational und inkonsistent« und damit als der weiteren Analyse unwürdig einzustufen. »Was wir gewöhnlich annehmen, ist, dass Konsumenten vernünftigerweise konsistent sind und nicht auf unvorhersehbare Weise um sich schlagen und sich nicht

78 Martin Baurman, *Der Markt der Tugend* (Tübingen: Mohr Siebeck, 1996). S. 325.

79 Für eine ausführlichere Betrachtung des ökonomischen Imperialismus siehe in diesem Band: Silja Graupe, »Die Entleerung der Bildung. Ökonomisierung als radikales Reframing,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

80 Gary S. Becker, »Competition and Democracy,« S. 108.

selbst durch ständige Fehler unglücklich machen.«[81] Was hier als »vernünftiges« Verhalten gepriesen wird, erweist sich bei genauerem Hinsehen allerdings als unvereinbar mit grundlegenden menschlichen Fähigkeiten. Die Mikroökonomie will nicht einfach nur Handlungen im gegenwärtigen Moment beschreiben, sondern gibt auch vor, diese *prognostizieren* zu können. Hierfür muss sie zumindest implizit von einer konsistenten Güterwahl in einer prinzipiell endlosen Zeitspanne ausgehen: Wer *heute* A gegenüber B vorzieht und B gegenüber C, muss auch *in der Zukunft* A gegenüber C vorziehen. Anders gesagt, muss das »Nutzengebirge« als in Zeit und Raum stabil vorausgesetzt werden. Der Mensch soll seine Präferenzen nicht von einem zum anderen Moment verändern dürfen.[82] Doch damit wird unter der Hand eine wesentliche menschliche Eigenschaft negiert und zur Bedeutungslosigkeit verdammt: die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Vorlieben zu reflektieren, vor diesem Hintergrund alte Entscheidungen zu überdenken und neue Vorlieben zu entwickeln. Kurz: Es fehlt die Einsicht in das menschliche Potential, *sich selbst zu verändern*. Denn dieses Potential erschütterte das Nutzengebirge einem Erdbeben gleich von innen heraus, verschöbe und verböge dessen Nutzenniveaus – und machte so eben gerade jene Berechenbarkeit und Prognose menschlichen Handelns im Ansatz zunichte, die die Lehrbuchökonomie so fraglos voraussetzt.[83]

Wie aber lassen sich solche Aussagen über den Menschen tatsächlich begründen? Und welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Begründung für das Menschenbild? Blicken wir erneut in die Geschichte der Wirtschaftswissenschaften, die die Lehrbuchökonomie so beharrlich verschweigt. Jenseits einer religiösen Begründung der ›Gesetzmäßigkeiten‹ der Ökonomie, wie wir sie bei Smith und Gossen fanden, wird eine Analogie zur Naturwissenschaft bemüht, wie diese Zitate zeigen: »Die volle Wahrheit ist, daß die Volkswirtschaftslehre in ihrer heutigen professionellen Ausübungsweise in jenem strengen Sinne eine mechanistische Wissenschaft ist, wie sonst nur noch die klassische Physik.«[84] »Man hat die Gesetze der gesellschaftlichen Kooperation zu erforschen, wie die Physiker die Gesetze der Mechanik erforschen.«[85]

Spätestens seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hat der ökonomische Mainstream diese Aufforderung wörtlich genommen, als Ökonomen wie Irving Fisher, Léon Walras und W. Stanley Jevons begannen, das Formelinstrumentarium

81 Samuelson und Nordhaus, *Economics*, S. 89.

82 Vgl. erneut etwa Becker, *The Economic Approach to Human Behavior*.

83 Vgl. Silja Graupe, *Der Ort ökonomischen Denkens. Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie* (Heusenstamm: Ontos, 2005).

84 Nicholas Georgescu-Roegen, *The Entropy Law and the Economic Process* (Cambridge/London: Harvard University Press, 1971), S. 1.

85 Ludwig von Mises, *Nationalökonomie: Theorie des Handelns und des Wirtschaftens* (Genf: Editions Union, 1940), S. 2.

der Mechanik – und damit deren Vorstellung von Energie – sowie die Differentialrechnung eins zu eins auf die soziale Welt zu übertragen.[86] In diesem Zuge trafen sie, mehr oder weniger bewusst, die genannten rigiden Annahmen über den Menschen, um ihrem *eigenen Anspruch* an Wissenschaftlichkeit gerecht zu werden. Sie begannen, in Nutzengebirgen zu denken, allein um menschliches Handeln mit den gleichen Formeln beschreiben zu können, mit denen Physiker:innen etwa den Lauf von Kugeln berechnen. Um ihrem eigenen Wissenschaftsideal zu entsprechen, übersetzten sie zentrale Konzepte der Mechanik in ökonomische Begriffe. »Nutzen«, so fasst etwa eine Tabelle von Irving Fisher zusammen, sei wie »Energie« zu denken, »Grenznutzen« wie »Kraft«, »Güterraum« wie der (physikalische) »Raum« und »negativer Nutzen« wie (physikalische) »Arbeit«.[87] Die Neoklassik und damit auch die heutige Lehrbuchökonomie haben diese mechanistische Begrifflichkeit blindlings übernommen, ohne sie je nochmals in ihren Voraussetzungen zu überdenken.[88] Dies trifft auch auf die Konzepte der Nutzen- und Gewinnmaximierung zu, mit denen Ökonom:innen heute so selbstverständlich alles menschliche Handeln beschreiben.[89] Auch sie sind nicht einer möglichst genauen Beobachtung der sozialen Welt geschuldet, sondern dem unbedingten Willen, soziale Physik zu betreiben:

> »›Mecanique Sociale‹ may one day take her place along with ›Mecanique Celeste‹, throned upon the double-sided height of one maximum principle, the supreme pinnacle of moral as of physical science. As the movements of each particle, constrained or loose, in a material cosmos are continually subordinated to one maximum sum-total of accumulated energy, so the movements of each soul, whether selfishly isolated or linked sympathetically, may continually be realising the maximum energy of pleasure. […] The invisible energy of electricity is grasped by the marvelous methods of Lagrange, the invisible energy of pleasure may admit of a similar handling.«[90]

Für das Menschenbild folgt daraus, Menschen *als Maschinen* zu denken, *allein damit* die Ökonom:innen rechnen können:

---

86 Vgl. Philip Mirowski, *More Heat than Light*.

87 Irving Fisher, *Mathematical Investigations in the Theory of Value and Prices* (1892; New Haven: Yale University Press, 1925), S. 85.

88 Es stimmt allerdings, dass selbst den frühen Neoklassikern die Konsequenzen ihres Denkens für das Menschenbild nicht immer vollends deutlich waren. Vgl. Mirowski, *More Heat than Light*.

89 Vgl. etwa Becker, *The Economic Approach to Human Behavior*.

90 Francis Y. Edgeworth, *Mathematical Psychics: An Essay on the Application of Mathematics to the Moral Sciences* (London: Kegan Paul, 1881), S. 9–13.

> »The conception of Man as a pleasure machine may justify and facilitate the employment of mechanical terms and Mathematical reasoning in social science.«[91]

Hier zeigt sich: Das ökonomische Menschenbild ist gerade kein Ergebnis einer langen Suche nach Wahrheit oder einer möglichst realistischen Beschreibung menschlichen Handelns, sondern gleichsam das Nebenprodukt eines bestimmten, zumeist unreflektierten Wissenschaftsideals. Es existiert nur weil es den Ökonom:innen und ihrer Wissenschaft dienlich ist. Laut Milton Friedman, ebenfalls Preisträger des sogenannten Wirtschaftsnobelpreises, ist ein solch instrumentelles Verständnis der Wirtschaftstheorie insgesamt zugrundezulegen:

> »Wirklich wichtige und aussagekräftige Theorien treffen zumeist ›Annahmen‹, die weitgehend unzutreffende Beschreibungen der Realität darstellen. Allgemein gilt, dass je aussagekräftiger die Theorie ist, desto unrealistischer die Annahmen. […] Die entscheidende Frage im Hinblick auf die Annahmen von Theorien ist also nicht, ob sie deskriptiv realistisch sind, sondern ob sie ausreichend gute Annäherungen für den vorliegenden Zweck darstellen.«[92]

Mit Blick auf das Menschenbild führt der Volkswirt Walter Bagehot genauer aus:

> »Natürlich wissen wir, dass es nicht so ist, dass Menschen nicht so sind. Aber wir nehmen das aus Gründen der Einfachheit an, als Hypothese. […] Kompetentere Personen […] haben verstanden, dass die Englische Politische Ökonomie nicht von realen, sondern von imaginären Menschen spricht: Nicht von Menschen, wie wir sie beobachten, sondern von Menschen, von denen es für uns bequem ist, anzunehmen, wie sie sind.«[93]

Sicherlich verfolgt jeder wissenschaftliche Abstraktionsprozess ein bestimmtes Ziel und ist in diesem Sinne als interessengeleitet anzusehen. Darauf weist gar die Lehrbuchökonomie mitunter hin: »Der Grad der Abstraktion von der Wirklichkeit hängt vom Zweck ab, für den das Modell geschaffen wurde.«[94] Doch das eigentliche Problem liegt an anderer Stelle. Denn weder vermittelt die Lehrbuchökonomie die Implikationen dieser einfachen wissenschaftstheoretischen Einsicht, noch legt sie die eigenen Zwecke ihrer hochspezifischen Abstraktionsweise offen. »Die

---

91 Ebd., S. 15, meine Hervorhebung.

92 Milton Friedman, *Essays in Positive Economics* (Chicago: University of Chicago Press, 1953), S. 14–15, meine Hervorhebung.

93 Walter Bagehot, *Postulates of English Political Economy* (New York & London: G.P. Putnam's Sons, 1885), S. 5, meine Hervorhebung.

94 Anna Koutsoyiannis, *Modern Microeconomics* (London & Basingstoke: Macmillan, 1975), S. 1.

Wirtschaftstheorie ist eine Methode«, sagt etwa Robert Lucas, Preisträger des sogenannten Wirtschaftsnobelpreises von 1995, »menschliches Verhalten zu verstehen, bei der so verfahren wird, dass man *künstliche, fiktive Menschen – Roboter könnte man sagen* – konstruiert und das Funktionieren *künstlicher* Wirtschaftsordnungen, die sich aus solchen Akteuren zusammensetzen, untersucht.«[95] Doch Studierende lernen nicht, dieses gedankliche Verfahren *aktiv* nachzuvollziehen, sondern lediglich, die Ergebnisse dieses Verfahrens als scheinbar unverrückbare ›Fakten‹ zu akzeptieren. Sie vermögen also gerade nicht zu erklären, wie und warum sie Menschen als Nutzenmaschinen oder Roboter denken; sie lernen dies in den ersten ein oder zwei Semestern lediglich stillschweigend. Ihr weiteres Studium bietet sodann meist keinerlei Gelegenheit mehr, an diesem paradigmatischen Verständnis zu rühren. Vielmehr wird dessen Geltungsbereich immer weiter ausgedehnt. Was Studierende zunächst als »normales« Verhalten etwa am Beispiel der Wahl zwischen Pepsi und Pizza lernen, wird in höheren Semestern unkritisch auf alle Situationen des Lebens übertragen: »Wir können«, so wird gelehrt, »niemals genug *von allem* bekommen und müssen daher Einbußen im Tauschhandel zwischen den verschiedenen Dingen hinnehmen, die wir schätzen – unter *Einschluß des Lebens, der Liebe und der trivialsten aller Genüsse.*«[96]

Kurz gesagt führt die Lehrbuchökonomie Studierende auf der Grundlage eines hoch selektiven Menschenbildes also blindlings in die bereits genannte Forschungstradition des *ökonomischen Imperialismus* ein, von der Gary Becker sagt: »Der Horizont der Wirtschaftswissenschaft *muss* erweitert werden. Ökonomen können nicht nur über die Nachfrage nach Autos sprechen, sondern auch über Angelegenheiten wie Familie, Diskriminierung, Religion, Vorurteile, Schuld und Liebe.«[97]

Auf diese Weise verleitet der methodologische Individualismus der Lehrbuchökonomie dazu, sich nach und nach jeden Gesellschaftsbereich als einen Markt im Sinne einer Aggregation individueller Nutzenmaschinen vorzustellen. Ob Heirat, Kirchenbesuche oder Arbeitsleben: Stets erweckt die Theorie des »vollkommenen Marktes« den Eindruck, als fügte sich eine Vielzahl dieser Maschinen reibungslos zu einem gigantischen Räderwerk zusammen: Die individuellen Nutzenmaximierungen der Konsument:innen führen zur gesamtwirtschaftlichen Nachfrage, die individuellen Gewinnmaximierungen zum gesamtwirtschaftlichen Angebot. Was beide am Ende gemeinsam bewegt, ist aber nicht der individuelle Wille, sondern einzig

95 Robert Lucas zitiert in Karl-Heinz Brodbeck, *Herrschaft des Geldes: Geschichte und Systematik* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2009), S. 97, meine Hervorhebung.

96 David Friedman, *Der ökonomische Code: Wie wirtschaftliches Denken unser Handeln bestimmt* (Frankfurt a.M.: Eichborn, 1999), S. 33, meine Hervorhebung.

97 Gary S. Becker, »Economic Imperialism,« *Religion & Liberty* 3, Nr. 2 (1993), https://www.acton.org/pub/religion-liberty/volume-3-number-2/economic-imperialism, zuletzt abgerufen am 03. November 2025, meine Hervorhebung.

und allein der »›nicht denkende‹ automatische Preis*mechanismus*.«[98] Die ganze Welt wird gedacht, als herrschte nichts anderes als die »Zuteilung durch den Geldbeutel«:

> »The power of the purse dictates the distribution of income and consumption. Those with higher incomes end up with larger houses, more clothing, and longer vacations. *When backed up by cash*, the most urgently needs get fulfilled through the demand curve.«[99]

Damit setzt die ökonomische Lehrbuchwissenschaft systematisch wie unkritisch eine Ungleichheit der Menschen voraus, insofern sie eine ungerechte Einkommensverteilung je schon als gegeben akzeptiert. Doch damit nicht genug. Sie zementiert zugleich eine weitere Form fundamentaler Ungleichheit, die sie allerdings nirgends bewusst reflektiert: Jene zwischen Forschenden und Beforschten. Diese Ungleicheit lässt sich anhand einer einfachen Frage herausarbeiten: Hat sich der:die angehende Ökonom:in eigentlich selbst als Nutzenmaschine zu verstehen? Soll der *homo oeconomicus*, anders gefragt, allein sein Fremd- oder auch sein Selbstverständnis begründen? Tatsächlich lernen die Studierenden den marktwirtschaftlichen Wettbewerb, die »Zuteilung durch den Geldbeutel« also, nicht aus einer Binnen-, sondern aus einer Art *Außenperspektive* wahrzunehmen: Wie selbstverständlich blicken sie ab dem ersten Semester mit Hilfe von Grafen und Formeln *auf* die Wirtschaft, als könnten sie sich auf sonderbare Weise außerhalb von ihr stellen. Es scheint, als wären sie fähig, aus einer Art ›Gottesperspektive‹ auf Menschen und Märkte zu blicken. Gewiss preist bereits Adam Smith diese Art der Betrachtung:

> »Die Vervollkommnung der Verwaltung, die Ausbreitung des Handels und der Manufaktur sind große und hochwichtige Angelegenheiten. Die Betrachtung derselben macht uns deshalb Vergnügen und es ist uns an allem, was dazu dienen kann, sie zu heben, viel gelegen. Sie bilden einen Teil des großen Systems der Regierung und die Räder der Staatsmaschine scheinen mit ihrer Hilfe sich in größerer Harmonie und mit größerer Leichtigkeit zu bewegen.«[100]

Doch bemerkt Smith immerhin noch, dass es sich bei dieser distanzierten Beobachtung im Grunde um nichts anderes als eine Täuschung handelt. Explizit nennt er sie einen »Betrug der Natur«, der die wahre Kenntnis wirtschaftlicher Wirklichkeit wirkungsvoll verhindert, insofern letztere Kenntnis sich nur aus der unmittelbaren Erfahrung, aus einer mitfühlenden Position innerhalb der menschlichen Gemein-

98 Samuelson, *Volkswirtschaftslehre*, S. 39.

99 Samuelson und Nordhaus, *Economics*, S. 60, meine Hervorhebung.

100 Adam Smith, *Theorie ethischer Gefühle*, übers. von Walther Eckstein (Hamburg: Meiner-Verlag, 2004), S. 317–318.

schaft gewinnen lässt.[101] Doch letztlich heißt Smith diesen Betrug dennoch gut, insofern er einen Zweck zu erfüllen verspricht: »Es ist gut, daß die Natur uns in dieser Weise betrügt. Denn diese Täuschung ist es, was den Fleiß der Menschen weckt und in beständiger Bewegung hält.«[102] Allein in der Position distanzierter Beobachtung lässt sich der menschliche Geist zum Instrument unbändigen Wachstumsstrebens formen, und allein deshalb sei diese Position nach Smith gut zu heißen.

Exakt diese Einstellung übernimmt die Lehrbuchökonomie blindlings, ohne sich allerdings des zugrundeliegenden instrumentellen Verständnisses nochmals zu vergewissern, oder es gar kritisch zu überdenken. Somit trainiert sie Studierende stillschweigend und alternativlos in eine mitleidlose Stellung außerhalb des wirtschaftlichen Geschehens ein, während sie Erkenntnisquellen negiert, die aus der bewussten Teilhabe an diesem Geschehen zu entspringen vermögen. Es gilt, was Alfred Schütz ohne kritischen Unterton bemerkt:

> »Der Sozialwissenschaftler »ist nicht in die beobachtete Situation einbezogen, die ihn nicht praktisch, sondern nur kognitiv interessiert. Sie ist nicht der Schauplatz seiner Tätigkeiten, sondern nur der Gegenstand seiner Kontemplation. Er handelt in ihr nicht und hat kein vitales Interesse am Ergebnis seines Handelns; keine Hoffnungen und Befürchtungen verknüpfen sich mit den Konsequenzen seines Handelns. Er schaut auf die Sozialwelt mit demselben kühlen Gleichmut, mit dem der Naturwissenschaftler die Ereignisse in seinem Laboratorium verfolgt.«[103]

Vor diesem Hintergrund lässt sich erklären, warum etwa Samuelson den Menschen schlicht als »guinea-pig«[104], also als Versuchskaninchen seiner Analysen begreift. Doch in einem wesentlichen Punkt greift die Beobachtung von Schütz noch zu kurz. Denn seine eigentümliche Position außerhalb der Gesellschaft soll den angehenden Ökonom:innen keineswegs allein als Ort der Kontemplation dienen. Vielmehr hält sie ihre Wissenschaft dazu an, von außen *aktiv* in das Wirtschaftsgeschehen einzugreifen. So heißt es schon bei Adam Smith in der direkten Fortsetzung des oben zitierten Abschnittes:

> »Es macht uns Vergnügen, die Vervollkommnung eines so schönen und großartigen Systems zu betrachten und wir sind nicht ruhig, bis wir jedes Hindernis, das

101 Vgl. ebd., S. 308–320.

102 Ebd., S. 315.

103 Alfred Schütz zitiert in Brodbeck, *Herrschaft des Geldes*, S. 102.

104 Paul Samuelson, »Consumption Theory in Terms of Revealed Preference,« in *The Collected Scientific Papers of Paul A. Samuelson*, herausgegeben von Joseph E. Stiglitz (Oxford/New Dehli: Gulab Primlani & IBH Publishing, 1966), S. 64.

> auch nur im mindesten die Regelmäßigkeit seiner Bewegungen stören oder hemmen kann, beseitigt haben.«[105]

Carl Menger bemerkt dazu: »Der Zweck der theoretischen Wissenschaft ist […] die Beherrschung der realen Welt.«[106] Auch Mankiw versteht die Ökonom:innen in Wahrheit nicht als desinteressierte Forschende, sondern als *Sozialingenieur:innen*, welche die Geschicke der Wirtschaftsmaschine lenken:

> »Economists like to strike the pose of a scientist. I know, because I often do it myself. When I teach undergraduates, I very consciously describe the field of economics as a science, so no student would start the course thinking he was embarking on some squishy academic endeavor. […] Having recently spent two years in Washington as an economic adviser [of George W. Bush – S.G] at a time when the U.S. economy was struggling to pull out of a recession, I am reminded that the subfield of macroeconomics *was born not as a science but more as a type of engineering*. God put macroeconomists on earth not to propose and test elegant theories *but to solve practical problems.*«[107]

Studierende werden also nicht nur zur »leidenschaftslosen Entwicklung und Erprobung von Theorien«[108] angeleitet – Samuelson und Nordhaus sprechen hier von »Cool heads at the service of warm hearts«[109] – sondern in die Rolle von *Experimentator:innen* versetzt, die einzelne Nutzenmaschinen oder ganze Staaten von Nutzenmaschinen zumindest gedanklich nach eigenem Belieben zu manipulieren lernen. »Ökonomie ist wie ein System ohne Steuerrad«[110] – und die Lehrbuchökonomie lässt keinen Zweifel daran, dass allein die ökonomisch gebildete Elite dieses Steuerrad nicht nur bereitzustellen, sondern auch zu ergreifen hat:

> »However, with understanding usually *comes the ability to predict and to control*, and this has been the case in microeconomics. The concepts and relationships economists have developed […] *provide the basis for the design of policies by governments wishing to influence the outcome of this process*, or alternatively for the critique of the actions governments may take.«[111]

---

105 Smith, *Theorie ethischer Gefühle*, S. 318, meine Hervorhebung.

106 Carl Menger, *Untersuchungen über die Methode der Socialwissenschaften und der Politischen Oekonomie insbesondere* (Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot, 1883), S. 33.

107 N. Gregory Mankiw, »The Macroeconomist as Scientist and Engineer,« *Journal of Economic Perspectives* 20, Nr. 4 (2006): S. 29, meine Hervorhebung.

108 Mankiw, *Principles of Economics*, S. 20–21.

109 Samuelson und Nordhaus, *Economics*, S. 7.

110 Paul Samuelson, *Economics* (Boston u.a.: McGraw-Hill, 1948), S. 255.

111 Hugh Gravelle und Ray Rees, *Microeconomics* (London u.a.: Pearson Education, 1981), S. 1, meine Hervorhebung.

In einer anderen ökonomischen Metapher gesprochen: Wenn wir Wirtschaft als Spiel denken, dessen Spielregeln den Akteur:innen je schon unabänderlich vorgegeben sind,[112] dann heißt das letztlich: »Es sind die Ökonomen, die die Regeln des Spiels bestimmen.«[113]

Es zeigt sich hier die Problematik eines zweigeteilten, ja gespaltenen Menschenbildes, das ökonomische Standardlehrbücher zwar vermitteln, nicht aber reflektieren: Auf der einen Seite gelten Menschen als Nutzenmaschinen, Roboter oder Versuchskaninchen, auf der anderen Seite als Teil einer Elite, die andere Menschen *als* eben jene Maschinen, Roboter, oder Kaninchen nach eigenen Vorstellungen steuert und kontrolliert. Die Frage, ob eine solche Elite zumindest auf das Gemeinwohl verpflichtet werden könnte, vermag hier allenfalls als eine nachgelagerte erscheinen. Im Grunde aber wird diese Frage im Rahmen der ökonomischen Standardforschung ebenso wenig gestellt wie diejenige, ob eine systematische Unterscheidung zwischen Spielzügen und Spielregeln, Spieler:innen und Schiedsrichter:innen überhaupt sinnvoll zu treffen ist.[114] Im Gegensatz zur reinen Lehrbuchökonomie aber bringt ein Forscher wie Patrick Gunning immerhin die Grundlogik des zweigeteilten Menschenbildes seiner Wissenschaft explizit zur Sprache:

> »Homo economicus must always maximize his financial wealth in situations specified by the economist. The a priori being can create his own situations. He can even become an economist. To put this still differently, Homo economicus is a puppet or robot who is programmed by the economist. The a priori being is his own controller. It is the a priori being who encompasses the humanness in the human being. Economic models must be peopled by individuals who are programmed by the modelbuilder. They cannot be peopled by a priori beings. The usefulness of models lies in the fact that they enable the modelbuilder to contrast (1) what he can, through reflection, come to know about the nature of the a priori being with (2) the puppet or robot that he employs in his model. In this way, he can isolate the inventive, creative, programming, controlling, alert aspects of human nature.«[115]

Dieses Bild der Sozialingenieur:innen ist keineswegs nur für die Wirtschaftspolitik leitend. Es nimmt auch unmittelbar Einfluss auf das Demokratieverständnis. Deutlich macht dies etwa die Studie »Organisierte Dialoge als Strategie« der Bertels-

112 Vgl. etwa Milton Friedman, *Kapitalismus und Freiheit* (Stuttgart: Seewald Verlag, 1971).

113 Alfred Kyrer, *Neue politische Ökonomie 2005* (München: Oldenbourg Verlag, 2001), S. 7.

114 Vgl. Silja Graupe, »Standing on Mount Lu: How Economics Has Come to Dominate Our View of Culture and Sustainability – and Why It Shouldn't,« in *Sustainable Development: The Cultural Perspective*, hg. von Gerhard Banse, Gordon Nelson und Oliver Parodi (Berlin: Edition Sigma, 2011).

115 Patrick J. Gunning, »Professor Caldwell on Ludwig von Mises' Methodology,« *The Review of Austrian Economics* 3 (1988): S. 168.

mann Stiftung. In dieser Studie ist von einem »demokratischen Erfahrungsraum« die Rede, den es zu entwickeln und zu erweitern gelte.[116] Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass Bertelsmann diesen Raum tatsächlich wie ein geregeltes Spiel denkt, das von außen gelenkt werden soll. Es geht der Stiftung um das *Design von Beteiligungsverfahren*[117], welches Verfahrensgestalter:innen obliegt. Letztere haben mit »Beteiligungsverfahren souverän, nämlich strategisch umzugehen«[118]:

> »Dialoge zu organisieren heißt, auf Teilnehmer direkt oder indirekt einzuwirken, um *einen bestimmten Zweck zu erreichen*. […] Der Dialog lebt von Voraussetzungen, die gesichert werden müssen – *in diesem Fall durch den Verfahrensgestalter*. […] »Organisierte Dialoge sollte man sich zwar zivil, nicht aber naiv vorstellen. Sie sind Verhältnisse, in denen Macht zur Geltung kommt: kommunikative Macht, instrumentell ausgeübte Macht, soziale Einflussnahme. Sie sind darin nicht besser und nicht schlechter als andere Formen ziviler Politik. Aber sie finden statt unter dem Primat des reziproken, sachbezogenen und ergebnisoffenen Austauschs der Gleichen, *das vom Verfahrensgestalter überwacht wird*.«[119]

Demokratie wird zu »strategischen Räumen« umstrukturiert.[120] Immerhin erkennt der Autor der Studie, dass auf diese Weise den Verfahrensgestalter:innen eine Position außerhalb des demokratischen Prozesses selbst eingeräumt wird. »Die Frage nach dem Schutz der Teilnehmer vor Missbrauch und Manipulation problematisiert die Figur des Verfahrensgestalters.«[121] Doch wird dieses Problem schnell wieder beiseitegedrängt – mit dem bezeichnenden Hinweis, dass die Wissenschaft dafür auch keine Antwort parat hätte: »Die Erörterung dieser Frage ist notwendig, findet in der Wissenschaft aber bislang nicht statt, schon weil der Verfahrensgestalter bislang überhaupt ignoriert wird.«[122]

Ausblick

Die ökonomische Bildung begründet unterhalb der Oberfläche der Wahrnehmung ein Menschenbild, das die Gesellschaft aufspaltet in bloße Rädchen im Getriebe der Wirtschaft auf der einen Seite und Sozialingenieur:innen auf der anderen, die dieses Getriebe von außen nach eigenen Maßgaben steuern können. Zugleich erweckt

116 Gohl, *Organisierte Dialoge als Strategie*, S. 15.
117 Ebd., S. 27, meine Hervorhebung.
118 Ebd., S. 64.
119 Ebd., S. 123–127, meine Hervorhebung.
120 Ebd., S. 127.
121 Ebd., S. 124.
122 Ebd.

sie den Eindruck, als ob nutzen- und gewinnmaximierendes Streben stets durch diese Steuerungsmaßnahmen sinnvoll in Grenzen zu halten sei. In dieser Kombination blendet sie eine wesentliche Frage vollständig aus: Was ist, wenn sich Studierende einerseits den Gedanken des Strebens nach Gewinn und Eigennutz zu eigen machen, zugleich aber auch stillschweigend lernen, sich dabei als die Richter:innen und Lenker:innen des Wettbewerbes aufzuspielen, um ihre eigenen Ziel zu verfolgen? Einer solchen Allmachtvorstellung steht die Gefahr gegenüber, dass sich junge Menschen unbewusst allein mit dem *homo oeconomicus* identifizieren. Sie würden sich damit zum ohnmächtigen Teil der Gesellschaft zählen, der zwar durchaus Spaß im Konsum finden, nicht aber Welt und Selbst aktiv zu gestalten vermag. Möglich ist, dass das Menschenbild der ökonomischen Bildung gar dazu verleitet, zwischen diesen Positionen der Allmacht und Ohnmacht beständig zu schwanken; unfähig, einen mittleren Weg zwischen den Extremen zu finden.

In einem Demokratieverständnis, wie es etwa der genannten Studie der Bertelsmann Stiftung zugrunde liegt, spiegelt sich dieses Schwanken wider. Vordergründig werden – in expliziter Anlehnung »an das Interesse von Wirtschaftswissenschaftlern, die Bedeutung von Know-How, Institutionen, Verfahren und Protokollen für den Wohlstand der Nationen zu erforschen« – die Fähigkeiten beschworen, »neue Verfahren, Rezepte und Protokolle zu erfinden, mit denen sich die materielle Welt und immaterielle Welt rekombinieren und reorganisieren lässt«[123]:

> »Die Entwicklung von neuen Verfahren und Techniken beschränkt sich nicht auf den naturwissenschaftlichen erfassbaren und ökonomisch verwertbaren Bereich der Welt, sondern betrifft eben auch das Handwerk und die Verfahrenskunst der politischen Welt. […] ›The proliferation of these new tools of public action has created new opportunities to tailor public action to the nature of political problems. […] Instead of a single form of action, public managers must master a host of different technologies of public action, each with its own decision rules, rhythms, agents, and challenges.‹ Das ist prozedurale Kompetenz: organisieren zu können, wann und wo wer mit wem über was womit und wozu interagiert.«[124]

Doch diese Kompetenz hat ihre Schattenseite: die Ohnmacht aller Bürger:innen, die sich vorschreiben lassen (müssen), wann und wo sie mit wem über was womit und wozu interagieren – also den entsprechenden Anreizen gehorchen (sollen).

Mein Anliegen war es, die grundlegende Problematik eines solchen gespaltenen Menschenbildes aufzuzeigen und zu skizzieren, wie und vor welchem Hintergrund sie entstanden ist. Was nun die Alternativen sein mögen, muss an dieser Stelle offenbleiben. Doch zumindest so viel: Ein erster Schritt, so meine eigenen Erfahrun-

123 Ebd., S. 165.
124 Ebd., S. 166.

gen in der Lehre, besteht darin, Studierende zu ermutigen, sich auf vielfältige Weise bewusst mit den selbsternannten ökonomischen »Missionaren« und deren »Bibeln« auseinanderzusetzen. Es sollte ihnen ein kritischer Durchgang durch das ökonomische Denken ermöglicht werden, um tatsächlich ihren eigenen Standpunkt finden und begründen zu können. »Die Schwierigkeit liegt nicht darin, neue Ideen zu finden, sondern den alten zu entfliehen, […] die sich bis in jede Ecke unserer Köpfe hinein verästelt haben.«[125] Doch man kann nur demjenigen entfliehen, das man wirklich kennt. Wenigstens die Geistes- und Ideengeschichte sowie die explizite Reflexion des ökonomischen Menschenbildes sollten wir (wieder) in die ökomische Lehre einführen. So vermeiden wir, junge Generationen weiterhin unter der Hand zu Sklav:innen verstorbener Ökonom:innen und – so lässt sich dem eingangs zitierten Bilde Keynes hinzufügen – toter oder lebendiger Lehrbuchautor:innen auszubilden.

Literaturverzeichnis

Adler, Moshe. *Economics for the Rest of Us: Debunking the Science that Makes Life Dismal*. New York: The New Press, 2010.

Bagehot, Walter. *Postulates of English Political Economy*. New York & London: G.P. Putnam's Sons, 1885.

Baurman, Martin. *Der Markt der Tugend*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1996.

Becker, Gary S. »Competition and Democracy.« In *Journal of Law and Economics* 1 (1958): S. 105–109.

Becker, Gary S. *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: Chicago University Press, 1976

Becker, Gary S. »Economic Imperialism.« *Religion & Liberty* 3, Nr. 2 (1993). https://www.acton.org/pub/religion-liberty/volume-3-number-2/economic-imperialism. Zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

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

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

Edgeworth, Francis Y. *Mathematical Psychics: An Essay on the Application of Mathematics to the Moral Sciences*. London: Kegan Paul, 1881

Felderer, Bernhard, und Stefan Homburg. *Makroökonomik und neue Makroökonomik*. Berlin: Springer, 1999.

Fisher, Irving. *Mathematical Investigations in the Theory of Value and Prices*. 1892; New Haven: Yale University Press, 1925.

125 John Maynard Keynes zitiert in Keen, *Debunking Economics*, S. xii.

Fleck, Ludwig. *Die Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1980.

Friedman, David. *Der ökonomische Code: Wie wirtschaftliches Denken unser Handeln bestimmt*. Frankfurt a.M.: Eichborn, 1999.

Friedman, Milton. *Essays in Positive Economics*. Chicago: University of Chicago Press, 1953.

Friedman, Milton. *Kapitalismus und Freiheit*. Stuttgart: Seewald Verlag, 1971.

Georgescu-Roegen, Nicholas. *The Entropy Law and the Economic Process*. Cambridge/London: Harvard University Press, 1971.

Gohl, Christopher. »Organisierte Dialoge als Strategie.« In *Zukunft Regieren. Beiträge für eine zukunftsfähige Politik*, Bd. 9. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2010.

Gossen, Herrmann Heinrich. *Die Entwicklung der Gesetze des menschlichen Verkehrs und der daraus fließenden Regeln für menschliches Handeln*. Braunschweig: Friedrich Vieweg & Sohn, 1854.

Gottesman, Aron, Lall Ramrattan und Michael Szenberg. »Samuelson's Economics: The Continuing Legacy.« *The Quarterly Journal of Austrian Economics* 8, Nr. 2 (2005): S. 95–105.

Graupe, Silja. *Der Ort ökonomischen Denkens. Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie*. Heusenstamm: Ontos, 2005.

Graupe, Silja. »Standing on Mount Lu: How Economics Has Come to Dominate Our View of Culture and Sustainability – and Why It Shouldn't.« In: *Sustainable Development: The Cultural Perspective*, herausgegeben von Gerhard Banse, Gordon Nelson, Oliver Parodi. Berlin: Edition Sigma, 2011.

Gravelle, Hugh, und Ray Rees. *Microeconomics*. London u.a.: Pearson Education, 1981.

Gunning, Patrick J. »Professor Caldwell on Ludwig von Mises' Methodology.« *The Review of Austrian Economics* 3 (1988): S. 163–176.

Häring, Norbert. *Markt und Macht: Was Sie schon immer über die Wirtschaft wissen wollten, aber bisher nicht erfahren sollten*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2010.

Hedtke, Reinhold. *Ökonomische Denkweisen: Eine Einführung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2008.

Hill, Rod, und Tony Myatt. *The Economics Anti-Textbook*. London & New York: Zed Books, 2010.

Kirchgässner, Gebhard. *Homo Oeconomicus: Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendungen in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1991.

Keen, Steve. *Debunking Economics. The Naked Emperor of the Social Sciences*. London & New York: Zed Books, 2010.

Koutsoyiannis, Anna. *Modern Microeconomics*. London & Basingstoke: Macmillan, 1975.

Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. 1962; Chicago: Chicago University Press, 1996.

Kyrer, Alfred. *Neue politische Ökonomie 2005*. München: Oldenbourg Verlag, 2001.

Mankiw, N. Gregory. *Principles of Economics*. Fort Worth: Harcourt College Publishers, 2001.

Mankiw, N. Gregory. »The Macroeconomist as Scientist and Engineer.« *Journal of Economic Perspectives* 20, Nr. 4 (2006): S. 29–46.

Meinberg, Eckhard. *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1980.

Menger, Carl. *Untersuchungen über die Methode der Socialwissenschaften und der Politischen Oekonomie insbesondere*. Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot, 1883.

Mirowski, Philip. *More Heat than Light: Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Mises, Ludwig von. *Nationalökonomie: Theorie des Handelns und des Wirtschaftens*. Genf: Editions Union, 1940.

Nasar, Silvia. »Hard Act to Follow?« *The New York Times*, 14. März 1995. https://www.nytimes.com/1995/03/14/business/a-hard-act-to-follow-here-goes.html/. Zuletzt abgerufen am 22. Oktober 2025.

Pearce, Kerry A., und Kevin D. Hoover. »After the Revolution: Paul Samuelson and the Textbook Keynesian Model.« In *New Perspectives on Keynes*, herausgegeben von Allin F. Cottrell und Michael S. Lawlor. Annual Supplement to History of Political Economy 27. Durham und London: Duke University Press, 1995.

Polanyi, Michael. *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday, 1966.

Samuelson, Paul. *Economics*. Boston u.a.: McGraw-Hill, 1948.

Samuelson, Paul. *Volkswirtschaftslehre*. 2. Auflage. Köln: Bund-Verlag, 1955.

Samuelson, Paul. »Consumption Theory in Terms of Revealed Preference.« In *The Collected Scientific Papers of Paul A. Samuelson*, herausgegeben von Joseph E. Stiglitz, S. 64–74. Oxford/New Dehli: Gulab Primlani & IBH Publishing, 1966.

Samuelson, Paul A., und, William D. Nordhaus. *Economics*. 18. Auflage. Boston u.a.: McGraw-Hill Education, 2005.

Schumpeter, Joseph. *Das Wesen und der Hauptinhalt der theoretischen Nationalökonomie*. Leipzig: Duncker & Humblot, 1908.

Schumpeter, Joseph A. *Capitalism, Socialism and Democracy.* New York/London: Harper & Brothers, 1942.

Skousen Mark. »The Perseverance of Paul Samuelson's Economics.« *Journal of Economic Perspectives 11*, Nr. 2 (1997): S. 137–152.

Smith, Adam. *Theory of Moral Sentiments*. London: Andrew Millar, 1759.

Smith, Adam. *Theorie ethischer Gefühle*. Übersetzt von Walther Eckstein. Hamburg: Meiner-Verlag, 2004.

Sraffa, Piero. »The Law of Returns under Competitive Conditions.« *Economic Journal* 40 (1926): S. 538–550.

Statistisches Bundesamt. *Studierende an Hochschulen*. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2010. https://www.statistischebibliothek.de/

mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00006845/2110410117004.pdf. Zuletzt abgerufen am 05. November 2025.

Stocker, Ferry. *Spaß mit Mikro: Einführung in die Mikroökonomik*. München: Oldenbourg, 2002.

Ulrich, Peter. »Der kritische Adam Smith – im Spannungsfeld zwischen sittlichem Gefühl und ethischer Vernunft.« In *Der andere Adam Smith: Beiträge zur Neubestimmung von Ökonomie als politischer Ökonomie*, herausgegeben von Arnold Meyer-Faje und Peter Ulrich, S. 145–190. Bern u.a.: Haupt, 1991.

Varian, Hal R. *Grundzüge der Mikroökonomik*. München: Oldenbourg, 2007.

Wall Street Journal Staff. »Remembering Paul Samuelson.« *Wall Street Journal*, 13. Dezember 2009. https://blogs.wsj.com/economics/2009/12/13/remembering-paul-samuelson/. Zuletzt abgerufen am 05. November 2025.

Walras, Léon. *Elements of Pure Economics*. London/New York: Allen und Unwin, 1954.

Walstad, William B., Michael Watts, und William Bosshardt. »The Principles of Economics Textbook: History, Content, and Use.« In *Teaching Undergraduate Economics. A Handbook for Instructors*, herausgegeben von William B. Walstad und Phillip Saunders. Boston: McGraw-Hill/Irwin, 1998.

Weinstein, Michael. »Paul A. Samuelson, Economist, Dies at 94.« *The New York Times*, 13. Dezember 2009. https://www.nytimes.com/2009/12/14/business/economy/14samuelson.html?pagewanted=1. Zuletzt abgerufen am 05. November 2025.

Der kühle Gleichmut der Ökonomie

Leidenschaftslosigkeit als Paradigma der Wirtschaftswissenschaft[1]

> Ökonomie ist eine Wissenschaft, »die den physikalisch-mathematischen Wissenschaften in *jedem* Aspekt gleicht.«[2]
> *(Léon Walras)*

> »Man hat die Gesetze der gesellschaftlichen Kooperation zu erforschen, wie der Physiker die Gesetze der Mechanik erforscht.«[3]
> *(Ludwig von Mises)*

Die Eingangszitate machen in aller Kürze deutlich, worin sich die meisten Ökonom:innen trotz aller Unterschiede auf tiefe Weise einig sind: Ihre Wissenschaft mag dem Gegenstande nach noch so sehr eine Sozialwissenschaft sein, ihre Methode soll sie der Naturwissenschaft und Mathematik entlehnen. Sie lehrt, das Wirtschaftsleben mit der gleichen Erkenntnisweise zu erfassen, mit der Mathematiker:innen geometrische Figuren und Physiker:innen den Lauf von Planeten oder Elementarteilchen berechnen.

Doch worin genau besteht diese Erkenntnisweise? Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass sich Antworten auf diese Frage nur finden lassen, wenn wir bis tief hinein in das stillschweigende Selbstverständnis des ökonomischen Mainstreams

1 Dieser Beitrag erschien zuerst als Silja Graupe, »Der kühle Gleichmut des Ökonomen. Leidenschaftslosigkeit als Paradigma der Wirtschaftswissenschaft und die Fragefelder der Sozio-Ökonomie,« in *Sozioökonomische Bildung*, hg. von Andreas Fischer und Bettina Zurstrassen (Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2014), S. 177–205. Er wurde für diesen Sammelband minimal überarbeitet.

2 Léon Walras, *Elements of Pure Economics* (London/New York: George Allen & Unwin, 1954), S. 71.

3 Ludwig von Mises, *Nationalökonomie: Theorie des Handelns und des Wirtschaftens* (Genf: Editions Union, 1940), 1940, S. 2.

vordringen, der heutzutage weltweit die wirtschaftliche Bildung an Schulen und Universitäten prägt. Denn den meisten Ökonom:innen ist das physikalisch-mathematische Grundverständnis ihrer Wissenschaft so selbstverständlich, dass sie es nicht mehr explizit lehren. Sie befähigen junge Menschen lediglich, *auf* der Grundlage des modernen naturwissenschaftlich-objektiven Erkenntnisideals zu denken, ohne je umkehrt *über* dieses Ideal zu reflektieren und damit ins Zentrum des wissenschaftlichen Diskurses zu rücken. Anders gesagt, ist die Anlehnung an die Naturwissenschaft und die Mathematik innerhalb der Wirtschaftswissenschaft *paradigmatisch* im Sinne Thomas Kuhns geworden. Sie liegt allen expliziten Regeln ökonomischen Denkens zu Grunde, ohne selbst ausdrücklich benannt oder gar diskutiert zu werden.[4]

Hier wird die Gefahr deutlich, dass Ökonom:innen *wie* Naturwissenschaftler:innen denken, ohne ausdrücklich erklären zu können, wie genau und warum sie es tun. Ein solches Denken ist ihnen zu *nah*, als dass es ihnen überhaupt noch als erklärungsbedürftig oder gar – im wahrsten Wortsinn – *frag*würdig erschiene. Michael Polanyi vergleicht einen solch unreflektierten Gebrauch wissenschaftlicher Denkweisen mit der Art, wie Schreiner:innen einen Hammer zu gebrauchen lernen: Durch stetige Anwendung, Übung und Wiederholung wird ihnen der Umgang mit dem Werkzeug so selbstverständlich, dass er ihnen gewissermaßen zur zweiten Natur wird. »We pour ourselves out into them [i.e. the tools – S.G.] and assimilate them as parts of our own existence. We accept them existentially by dwelling in them.«[5]

> »We are faced here with the general principle by which our beliefs are anchored in ourselves. Hammers and probes can be replaced by intellectual tools; think of any interpretative framework and particularly of the formalism of the exact sciences. I am not speaking of the specific assertions which fill the textbooks, but of the suppositions which underlie the method by which these assertions are arrived at. […] I suggest now that the supposed pre-suppositions of science are so futile because the actual foundations of our scientific beliefs cannot be asserted at all. When we accept a certain set of pre-suppositions and use them as our interpretative framework, we may be said to dwell in them as we do in our own body. Their uncritical acceptance for the time being consists in a process of assimilation by which we identify ourselves with them. They are not asserted and cannot be asserted, for

4 Für eine detailliertere Untersuchung der Ökonomie als Normal- und Lehrbuchwissenschaft im Sinne Thomas Kuhns siehe in diesem Band: Silja Graupe, »Die Macht ökonomischer Bildung. Das ökonomische Menschenbild und sein Einfluss auf das Demokratieverständnis,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

5 Michael Polanyi, *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy* (1958; London: Routledge & Kegan Paul, 2005), S. 61.

> assertions can be made only within a framework with which we have identified ourselves for the time being; as they are themselves our ultimate framework, they are essentially inarticulable.«[6]

Der vorliegende Beitrag möchte die Sprachlosigkeit, die mit einem solch unbewussten Gebrauch der ökonomischen ›Standardwerkzeuge des Denkens‹ einhergeht, bewusst durchbrechen und unternimmt hierfür den Versuch, Licht auf das methodische Grundverständnis der Ökonomie zu werfen. Hierfür vollziehe ich im Folgenden einige grundlegende ›Ortswechsel des Denkens‹: Ich werde mich an jene Orte in der Geschichte des wissenschaftlichen Denkens begeben, an denen die der Ökonomie zugrundeliegenden Regeln des Denkens noch bewusst thematisiert und diskutiert wurden. Dabei wird deutlich werden, wie sehr das Paradigma der heutigen Ökonomie in einer *leidenschaftslosen Haltung* gegenüber der Sozialwelt einerseits und in einer *distanziert-mitleidlosen Anwendung* rein imaginärer, erfahrungsunabhängiger Vorstellungswelten *auf* diese Welt andererseits besteht. Im letzten Teil werde ich sodann nochmals detaillierter auf die Vorgehensweise der ökonomischen Standardlehre eingehen. Darauf aufbauend leite ich abschließend wesentliche Chancen sowie Herausforderungen der Sozio-Ökonomie und der sozio-ökonomischen Bildung ab. Zwei der wesentlichen Grundfragen werden dabei lauten: Kann und sollte die Sozio-Ökonomie einen tatsächlichen Paradigmenwechsel hin zu einer erfahrungsbezogenen, empathischen Wissenschaft anregen? Und kann die wesentliche Aufgabe sozio-ökonomischer Bildung darin bestehen, zumindest über das zutiefst *a*soziale Forschungsparadigma der heutigen ökonomischen Standardlehre aufzuklären – mit dem Ziel, Schüler:innen und Studierende zu befähigen, frei darüber zu entscheiden, ob sie diesem Paradigma ihr gesamtes Alltags- und Erfahrungswissen opfern wollen, anstatt es in Verantwortung für Mitmensch und Mitwelt reflektierend zu vertiefen?

Der ökonomische Methodenmonismus und seine Forderung nach Leidenschaftslosigkeit

Spätestens seit den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts ist die Wirtschaftswissenschaft in einem für die Sozialwissenschaften einmaligen Ausmaß standardisiert worden. Dies betrifft die Forschung, insbesondere aber die Lehre. Eine entscheidende Bedeutung kommt dabei den ökonomischen Lehrbüchern zu. Diese lehren heutzutage nahezu ausnahmslos auf der gleichen methodischen Grundlage. Der Kern der Theorie bleibt stets der gleiche, mögen sich die Beispiele und Anwendun-

6 Ebd., S. 62.

gen noch so beständig wandeln.[7] Im wichtigsten Lehrbuch aller Zeiten, den *Economics* von Paul Samuelson, wird dieser Kern gar als *Wahrheit* bezeichnet:

> »The *Core Truth of Economics*. Often, economics appears to be an endless procession of new puzzles, problems, and dilemmas. But as experienced teachers have learned, there are a *few basic concepts* that underpin all of economics. Once these basic concepts have been mastered, learning is much quicker and more enjoyable. We have therefore chosen to focus on the *central core of economics* – on those *enduring truths* that will just be as important in the twenty-first century as they were in the twentieth.«[8]

Doch worin diese dauerhaften Wahrheiten genau bestehen sollen, verraten die ökonomischen Lehrbücher nicht, oder aber nur rudimentär. So schreibt etwa Gregory Mankiw in seinen *Principles of Economics*, gegenwärtig weltweit eines der erfolg- und einflussreichsten ökonomischen Lehrbücher, lediglich:

> »Economists try to address their subject with a *scientist's objectivity*. They approach their study of the economy *in much the same way* as a physicist approaches the study of matter and a biologist approaches the study of life: They devise theories, collect data, and then analyze these data in an attempt to verify or refute their theories. […] The essence of science […] is the *scientific method* […]. This method of inquiry is applicable to studying a nation's economy as it is to studying the earth's gravity or a species' evolution.«[9]

Seine Aussage illustriert Mankiw mit einem Cartoon[10]: In einem Wohnzimmer schaut ein kleiner Junge einen Mann, wahrscheinlich seinen Vater, fragend an. Dieser, tadellos im Anzug gekleidet und bequem im Lehnstuhl Zeitung lesend, spricht von oben herab zu dem Jungen: »Ich bin Sozialwissenschaftler, Michael. Dies bedeutet, dass ich Dir nichts über Elektrizität oder dergleichen erklären kann. Aber wann immer Du etwas über Menschen wissen möchtest, bin ich Dein Mann.« Schüler:innen und Studierende sollen im Rahmen der ökonomischen Bildung Wissen über Menschen erlangen. Sie sollen gar dazu befähigt werden, *alles* menschliche

---

7 Vgl. etwa Leanne M. Smith, *Samuelson's Economics through Fifty Years*, Discussion Paper Nr. 01/09 (Palmerston North: Massey University, Department of Applied and International Economics, 2001). Und Christian Westerlin Wigstrom, *A Survey of Undergraduate Economics Programmes in the UK* (2016), https://rethinkeconomics.org/wp-content/uploads/2023/10/existing_undergrad_econ_curriculum_UK.pdf, zuletzt abgerufen am 05. November 2025.

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

9 Gregory N. Mankiw, *Principles of Economics* (Fort Worth: Harcourt College Publishers, 2001), S. 20–21, meine Hervorhebung.

10 Vgl. ebd.

Verhalten zu erklären, wie es der Preisträger des sogenannten Wirtschaftsnobelpreises, Gary S. Becker, als Ziel seiner Wissenschaft ausgibt.[11] Doch der damit verbundenen, nahezu unendlichen Vielfalt an Erklärungs*objekten* stellt der ökonomische Mainstream eine bemerkenswerte Armut der Erklärungs*muster* gegenüber. Denn gleich ob »reiche oder arme Personen, Männer oder Frauen, Erwachsene oder Kinder, geniale oder dumme Menschen, Patienten oder Therapeuten, Geschäftsleute oder Politiker, Lehrer oder Studenten«[12] – sie alle sollen mit der *gleichen wissenschaftlichen Methode* analysiert werden, mit der Naturwissenschaftler:innen Himmelsgestirne, fallende Äpfel, radioaktive Strahlung, Laborratten und anderes erforschen. Die erstaunliche Pluralität der Forschungsgegenstände (»all human behavior«) geht einher mit einem ebenso erstaunlichen Monismus der Forschungsmethode, mit der Beschränkung auf eine »einzige Art des Sehens«, wie Mankiw es nennt.[13]

Was aber zeichnet diese Blickweise, welche die Ökonomie der Naturwissenschaft entlehnt, aus? Was genau meint, die Erkenntnisideale der modernen Naturwissenschaft auf die Sozialwissenschaften zu übertragen? Über diese und ähnliche Fragen verlieren ökonomische Lehrbücher kaum je ein Wort. »I decided I'd better do methodology, as it were, instead of make methodology«, bringt der Preisträger des sogenannten Wirtschaftsnobelpreises, Milton Friedmann, das Desinteresse seiner Wissenschaft an ihren eigenen Grundlagen und Voraussetzungen auf den Punkt.[14] Ökonom:innen lernen lediglich, auf naturwissenschaftliche Weise über die soziale Welt zu forschen, nicht aber diese Weise selbst in den Blick zu nehmen. So liefert etwa auch Mankiws Lehrbuch lediglich einen einzigen Hinweis auf den Charakter des ökonomischen Erkenntnisideals: Wirtschaftswissenschaft müsse *leidenschaftslos* sein.

> »Economics […] is, truly, a social science. Its subject matter is society – how people choose to lead their lives and how they interact with one another. But it approaches the subject with the dispassion of a science«[15]

---

11 »I am saying that the economic approach provides a valuable unified framework for understanding >>*all*<< human behavior« – Gary S. Becker, *The Economic Approach to Human Behavior* (Chicago: University of Chicago Press, 1976), S. 14, Hervorhebung im Original.

12 Ebd., S. 8. Der besseren Verständlichkeit halber habe ich zumindest einige der englischen Quellen in diesem Text ins Deutsche übersetzt. Wenn im Nachfolgenden englischsprachige Werke auf Deutsch zitiert werden, stammt die Übersetzung – sofern nicht anders angegeben – von mir.

13 N. Gregory Mankiw, *Principles of Economics*, 2. Aufl. (Fort Worth: Harcourt College Publishers, 2001), S. vii.

14 Milton Friedmann in J. Daniel Hammond, »An Interview with Milton Friedman on Methodology,« in *Research in the History of Economic Thought and Methodology* 10 (1992): S. 107.

15 Mankiw, *Principles of Economics*, S. vii, meine Hervorhebung.

Damit sind eine bestimmte Form der *Wissensgenerierung über* und zugleich eine bestimmte *Einstellung zur* Welt bezeichnet. Ökonom:innen müssen sich, so wird suggeriert, *distanziert* zur Welt verhalten, wenn sie echte Wissenschaftler:innen sein wollen. Doch was diese Haltung tatsächlich auszeichnet, wie sie die Wissenschaftler:innen einerseits und ihr Wissen über die Welt andererseits prägt – darüber schweigen die ökonomischen Standardlehrbücher beharrlich. Sie leiten lediglich *stillschweigend* dazu an, diese Haltung an immer neuen Beispielen einzuüben. Deswegen halte ich es an dieser Stelle für sinnvoll, einen ersten Ortswechsel des Denkens zu vollziehen und sich zumindest kurz den Naturwissenschaften, genauer gesagt deren eigener Geschichte und Erkenntnisideal zuzuwenden.

Der naturwissenschaftliche »Blick von nirgendwo«[16]

Häufig wird das Wissenschaftsideal der modernen Naturwissenschaft mit dem Stichwort der *Objektivität* charakterisiert. Doch wie etwa Lorrain Daston zeigt, fällt es keinesfalls leicht zu sagen, was dies genau meint:

> »Unsere Verwendung des Wortes ›Objektivität‹ […] ist auf hoffnungslose, jedoch zugleich erhellende Weise verworren. Wir beziehen uns mit diesem Ausdruck gleichzeitig auf Metaphysik, Methoden und Moral. Mühelos gleiten wir von Aussagen über die ›objektive Wahrheit‹ einer wissenschaftlichen Behauptung hinüber zu solchen über die ›objektiven Verfahren‹, die einen Befund untermauern, und weiter zu solchen über die ›objektive Haltung‹, die einen Forscher auszeichnet. Dieser heute übliche Gebrauch erlaubt es uns, das Wort auf ganz unterschiedliche Weise zu verwenden: ungefähr synonym für das Empirische (oder enger gefaßt für das Faktische); für das Wissenschaftliche im Sinne des allgemein zugänglichen, empirisch zuverlässigen Wissens; für Unparteilichkeit bis zur Selbstverleugnung und für kaltblütige Beherrschung der Gefühle; für das Rationale, in dem Sinne, daß jeder vernünftige Geist (ob von Menschen, Marsianern oder Engeln) zwingend damit übereinstimmt; und schließlich für das ›wirklich Wirkliche‹, das heißt für Objekte an sich, unabhängig von jedem Geist, außer vielleicht dem Geist Gottes.«[17]

Wissenschaftliche Objektivität, so wird hier deutlich, impliziert oftmals die Leidenschaftslosigkeit im Sinne der Verleugnung und Aufgabe der eigenen Person:

16 Diesen Begriff übernehme ich vom berühmten Buchtitel Thomas Nagels »The View from Nowhere«. Vgl. Thomas Nagel, *The View from Nowhere* (New York: Oxford University Press, 1986).

17 Lorraine Daston, *Wunder, Beweise und Tatsachen: Zur Geschichte der Rationalität* (Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuchverlag, 2003), S. 128.

Die Wissenschaftler:innen sollen sich insbesondere ihrer emotionalen und empathischen Seiten zugunsten des bloß Vernünftigen berauben. Doch was dies wirklich heißt, bleibt auch innerhalb der Naturwissenschaft oftmals im Dunkeln. Denn ebenso wie die Ökonomie lehrt auch sie meist nur, auf bestimmte Weise über die Welt zu forschen, ohne diese umgekehrt zu reflektieren und sich damit über die eigene Haltung als Wissenschaftler:in Klarheit zu verschaffen. Deswegen wage ich an dieser Stelle einen größeren Sprung in die Wissenschaftsgeschichte, um einen Ort aufzusuchen, an dem das heutige Ideal wissenschaftlicher Beobachtung gleichsam gerade erst geboren wurde und deswegen noch erwähnenswert schien.

Dieser Sprung führt gut fünfhundert Jahre zurück ins Europa des fünfzehnten und sechszehnten Jahrhunderts. Diese Zeit wird von nichts weniger als einer Revolution des Sehens erschüttert: der Einführung der Zentralperspektive.[18] Allgemein gesagt, schafft diese Perspektive erstmals die Möglichkeit, einen dreidimensionalen Gegenstand so auf eine Fläche zu bannen, dass dort der Eindruck von Räumlichkeit entsteht. Um dies korrekt zu tun, müssen die Zeichner:innen ihr natürliches Sehen mit Hilfe einer Apparatur in eine einäugige Wahrnehmung verwandeln, die mit Hilfe eines Peilstabes an einem Punkt stillgelegt wird. Auf seinen imaginären Sehstrahl richten sich alle horizontalen Linien aus; die Bildfläche entsteht als ein Schnitt durch dieses Bündel von Linien. Die Regeln der Darstellung werden den Zeichner:innen also ebenso strikt vorgegeben wie ihr Standpunkt; allesamt Vorgaben, die mathematisch eindeutig beschreibbar sind. Auf diese Weise ändert sich zunächst die Darstellungsform der Welt radikal:

> »Von [der] Struktur des psychophysiologischen Raumes abstrahiert die exakt-perspektivische Konstruktion grundsätzlich: Es ist nicht nur ihr Ergebnis, sondern geradezu ihre Bestimmung, jene Homogenität und Unendlichkeit – von der das unmittelbare Erlebnis des Raumes nichts weiß –, in der Darstellung desselben zu verwirklichen – den psychophysiologischen Raum gleichsam in den mathematischen umzuwandeln. Sie negiert also den Unterschied zwischen Vorne und Hinten, Rechts und Links, Körper und Zwischenmedium (Freiraum), um die Gesamtheit der Raum-Teile und Raum-Inhalte in einem einzigen ›Quantum continuum‹ aufgehen zu lassen.«[19]

Ebenso radikal ändert sich aber auch die *Praxis* des Sehens und Beobachtens; einen Wandel, den Albrecht Dürer (1471–1928) in seinem Holzschnitt »Der Zeichner des liegenden Weibes« zu Bewusstsein bringt.[20]

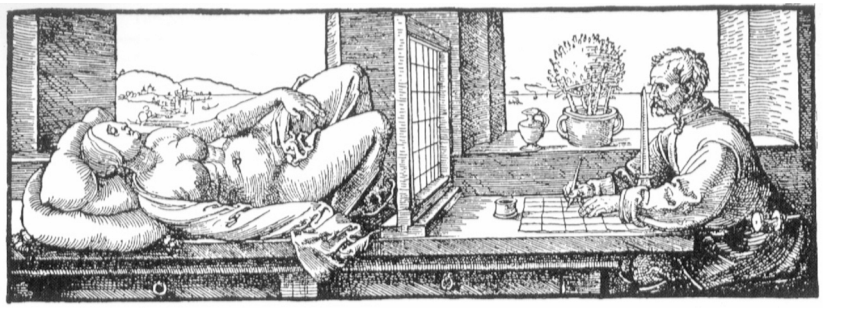
---

18 Ich danke Jochen Krautz für einige wichtige Hinweise zu diesem Thema.

19 Erwin Panofsky, »Die Perspektive als ›symbolische Form‹,« in *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*, hg. von Hariolf Oberer und Egon Verheyen, 2. erw. Aufl., (Berlin: Volker Spiess, 1974), S. 108.

20 Vgl. Abbildung 1.

Abbildung 1: Albrecht Dürer: Der Zeichner des liegenden Weibes, 7,6 x 21,2 cm. Erstveröffentlicht posthum in der 2. Auflage von ders.: Unterweisung der Messung mit dem Zirkel und Richtscheit, Nürnberg 1538; in Gesammelte Werke, Wien 1928.



Betrachten wir Dürers Holzschnitt genauer. Wie und auf welche Weise kann und darf der Zeichner (rechts im Bild) sein Gegenüber, die liegende Frau in erotischer Pose, wahrnehmen? Was muss er tun, um sie objektiv im Sinne der mathematischen Prinzipien der Zentralperspektive zu erfassen? In welche wissenschaftliche Praxis muss er sich einüben? Zunächst macht Dürers Werk auf Folgendes aufmerksam: Der Zeichner muss buchstäblich aus dem Geschehen heraustreten, um es von *außen* darzustellen. Er darf nicht mehr Teil der Welt sein, die er analysiert, nicht in ihr verweilen, sondern nur aus der Distanz auf sie blicken. Die Art seines Blickes wird dabei nicht von ihm, sondern von einer feststehenden Apparatur bestimmt. Diese lässt von der Frau gleichsam nur noch ›Sehstrahlen‹ zu ihm hindurch dringen, so dass er sie lediglich als Gegenstand, nicht aber als wirkliches Gegenüber erfassen kann. Zwischen ihn und die Frau treten mathematisch formulierbare Regeln der Abbildung, welche die Erfahrungswelten beider Seiten strikt voneinander trennen.

Zunächst scheint es, als würde eine solche Abbildungspraxis dem Beobachter recht wenig abverlangen. Denn offensichtlich kommt es kaum auf dessen individuelle Fähigkeiten und Kenntnisse an. Dürers Zeichner benötigt kein spezifisches Wissen über die Frau, die da vor ihm liegt. Weder muss er sein Leben mit ihr geteilt noch gestaltet haben, um mit Bewusstsein das ihr Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden. Er braucht lediglich einer bestimmten Anleitung des Sehens zu folgen, die sich auf rein kognitive sowie wenige motorische Fähigkeiten beschränkt: Er muss seinen Blick auf einen winzigen Spalt verengen (in der Abbildung repräsentiert durch den Peilstab vor dem Gesicht des Mannes), um durch diesen *einäugig und unbewegt* die bloßen Linien und Umrisse der Frau zu registrieren. Dieser mathematisch korrekte Blick verlangt ihm so wenig ab, dass er, wie Hegel in einem allgemeineren Zusammenhang bemerkt, »davon wegtreten und an seine Stelle die Maschine

treten lassen kann.«[21] Somit wird es vollkommen gleichgültig, wer genau Welt und Mensch beobachtet. Die Richtigkeit der Wahrnehmung hat weder mit der spezifischen Person der Beobachter:innen noch mit deren individuellem Erfahrungs- und Wissenskontext zu tun. Sie bemisst sich allein an einer allgemeinen (allen-gemeinen) Fähigkeit mathematisch-korrekter Linienführung, welche auch ein Fotoapparat übernehmen könnte. Zugleich ist es ebenfalls unerheblich, wer oder was eigentlich abgebildet wird: An die Stelle der liegenden Frau in erotischer Pose könnte auch ein Hase oder ein Stein treten. Die Prinzipien der Abbildung blieben die gleichen.

Doch Dürers Werk verweist auch darauf, wie diese Art der Austauschbarkeit dem Beobachter in Wahrheit ungemein viel abverlangt. Er muss bereit sein, als *Mensch* immer *weniger* zu werden. Bevor er fähig ist, einäugig und unbewegt bloße Umrisse wahrzunehmen und auf Papier zu bringen, muss er alle anderen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten preisgeben, ja zu einer nahezu vollständigen Selbstaufgabe bereit sein: Nicht nur darf er sich als reiner Beobachter nicht mehr bewegen; auch darf er nichts riechen, schmecken, tasten, hören, fühlen oder sprechen. Seinen mathematisch genauen Blick dürfen keine Emotionen trüben, kein Erleben von Gemeinschaft stören. Ja, er darf in keiner Weise als lebendiger Mensch in Beziehung zu der Frau treten wollen, die ihm gegenüber liegt. Eher muss er sich nahezu vollständig entleiblichen und zur reinen *res cogitans* im Sinne Descartes' werden. Er hat sich als bloß denkende Substanz zu begreifen, die keinerlei Attribut der Körperlichkeit mehr ihr Eigen nennt – abgesehen von der Fähigkeit zu zeichnen. Zugleich muss er lernen, in der Frau nur noch Materie zu erkennen, sie rein mathematisch als bloße (geometrische) Ausdehnung, als *res extensa* im cartesianischen Sinne aufzufassen. Er muss ihre Person dergestalt zum Verschwinden bringen, dass diese gleichsam in ihrer eigenen Welt hinter dem Raster gefangen bleibt. »Je mehr sich der Geist an die Härte und Präzision des geometrischen Denkens gewöhnt, desto weniger wird er die bewegliche, veränderliche, qualitativ bestimmbare Vielfalt des Seins erfassen können.«[22]

Keineswegs geht es hier um eine umfassende Bildinterpretation von Dürers Holzschnitt. Vielmehr plädiere ich dafür, den Holzstich als Metapher für die Praxis der modernen objektiven Wissenschaft insgesamt aufzufassen. Denn wie etwa Lorraine Daston und Peter Galison in ihren umfassenden Forschungen zur Geschichte dieser Praxis zeigen, ist letztere *insgesamt* spätestens seit dem siebzehnten Jahrhundert zunehmend von einer »Moralität der Selbstbeschränkung«[23] geprägt,

21 Karl-Heinz Brodbeck, *Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2000), S. 224–25.

22 Alexandre Koyré, *Galilei: Die Anfänge der neuzeitlichen Wissenschaft* (Berlin: Verlag Klaus Wagenbach, 1988), S. 47.

23 Lorraine Daston und Peter Galison, *Objektivität* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2007), S. 195.

welche die individuellen Einzigartigkeiten der Beobachter:innen und der beobachteten Welt zunehmend der mathematischen Genauigkeit opfert. Die Apparaturen zur wissenschaftlichen Erfassung der Welt mögen sich verändern und im Vergleich zu Dürers Raster unendlich verfeinern und vervielfältigen. Doch gleich ob es sich dabei um spezifische Apparaturen zur Erfassung von Wassertropfen, Embryonen oder Bakterien handelt: »Bei der Bildherstellung, bei Messungen, beim Kurvenzeichnen und in anderen wissenschaftlichen Praktiken wurde die Abschaffung des Selbst unbedingtes Gebot.«[24] Mehr und mehr zählt das »Ethos des austauschbaren Beobachters«[25]:

> »Eines Beobachters also, der durch keinerlei Besonderheiten geprägt sein durfte – seien es Nationalität, sensorische Schärfe oder Stumpfheit, Schulung oder Tradition, ein besonders farbiger Schreibstil oder Schrullen irgendeiner Art, die sich in Übermittlung, Vergleich und Sammlung wissenschaftlicher Befunde einmischen könnten. Wenn Wissenschaftler diesem Ideal huldigten, verglichen sie künstlerischen Individualismus mit der wissenschaftlichen Kooperation, einer Kooperation, in der das Selbst getilgt war, weswegen die Wissenschaftler auch nicht mehr im Singular auftraten.«[26]

Um dieses Ethos zu pflegen, müssen Wissenschaftler:innen ihren »dominanten Willen nach innen richten und Selbstdisziplin, Selbstbeschränkung, Selbstverneinung und viele andere Techniken der selbstauferlegten Selbstlosigkeit üben.«[27] Die Praxis der modernen Wissenschaft fordert, wie es Arthur Schopenhauer formuliert, dass wir »gleichsam uns selbst los werden.«[28] Dieser massive Verlust der eigenen Persönlichkeit geht einher mit einer erheblichen Einschränkung dessen, was sich an weltlichen Phänomenen durch die Brille der modernen Wissenschaft überhaupt noch wahrnehmen lässt. Denn was die modernen Wissenschaftler:innen nicht durch ihre nach mathematischen Prinzipien konstruierten Apparate erkennen können, muss ihnen schlicht als inexistent, zumindest aber als unerforschlich und unerklärlich gelten:

> »Mitte des neunzehnten Jahrhunderts war die Beschränkung der Natur auf das, was man von ihr übermitteln konnte, zu einer Standardpraxis unter Wissenschaftlern geworden. Zu behaupten, die wissenschaftliche Kommunikation sei die Voraussetzung für die Gleichförmigkeit der Natur und nicht umgekehrt, wäre zwar

24 Ebd., S. 207.
25 Daston, *Wunder, Beweise und Tatsachen*, S. 143.
26 Ebd.
27 Daston und Galison, *Objektivität*, S. 214.
28 Arthur Schopenhauer zitiert ebd.

eine Übertreibung, keineswegs jedoch eine vollständige Verkehrung des Sachverhalts.«[29]

Zusammenfassend gesagt, impliziert die moderne naturwissenschaftliche Praxis einen doppelten Zwang, der einerseits das erkennende Subjekt und andererseits die zu erforschenden Phänomene betrifft. Denn erstens drängt sie die Wissenschaftler:innen, sich aller ihrer einzigartigen Fähigkeiten zu entsagen.

»Bei der Ausführung von Experimenten geht es […] nicht um die ›Eliminierung des Subjekts‹, sondern um die Abspaltung seiner körperlichen und empfindenden Individualität, die eben im Akt der objektiven Erkenntnis nichts zu suchen hat. Das wiederum setzt ein Subjekt voraus, das sich in dieser Weise spalten lässt und bei dem der nach der Abspaltung allein übriggebliebene Verstand […] nichts Besonderes oder Individuelles mehr enthalten darf.«[30]

Zweitens wird die Natur, so formuliert es kein Geringerer als Immanuel Kant, in bestimmte Situationen gezwungen, um ihr Antworten auf ganz bestimmte Fragen abzuringen:

»Die Vernunft muß mit ihren Prinzipien, nach denen allein übereinkommende Erscheinungen für Gesetze gelten können, in einer Hand, und mit dem Experiment, das sie nach jenen ausdachte, in der anderen, an die Natur gehen, zwar um von ihr belehrt zu werden, aber nicht in der Qualität eines Schülers, der sich alles vorsagen läßt, was der Lehrer will, sondern eines bestallten Richters, der die Zeugen nötigt, auf die Fragen zu antworten, die er ihnen vorlegt.«[31]

Eine Neurobiologin etwa mag zuhause eine Katze halten, zu ihr ein liebevolles Verhältnis pflegen und sie als Wesen mit eigenen Bedürfnissen anerkennen. Doch ihre Haltung zu all jenen Katzen, welche sie im Rahmen ihrer Promotion zu Forschungszwecken tötet und seziert, darf dies keinesfalls beeinträchtigen. Sie muss strikt zwischen sich selbst als Alltagsperson einerseits und als Wissenschaftlerin andererseits unterscheiden lernen und sich auf diese Weise gleichsam in eine mitfühlende und eine mitleidlose Person spalten. Denn nur Letztere ist in der Lage, die Tiere zu töten und ihre Gehirne dergestalt unter das Mikroskop zu pressen, dass sie auf die Experimente der Neurobiologie Antwort zu geben vermögen.[32] »Das Genie mar-

29 Ebd., S. 142–143.

30 Claus Peter Ortlieb, »Bewusstlose Objektivität: Aspekte einer Kritik der mathematischen Wissenschaft,« *Hamburger Beiträge zur Modellierung und Simulation* 9 (1998): S. 16.

31 Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, Bd. 3, (1781/1787; Hamburg: Meiner, 1990), S. 19.

32 Es handelt sich hier keinesfalls um eine erfundene Geschichte, sondern um eine, die mir selbst erzählt wurde.

kiert sein Gebiet […] dadurch, daß es […] die Natur in solche Umstände bringt, daß sie gezwungenermaßen ihre kleinsten Veränderungen in so vergrößertem Maßstab wiedergibt, daß sie auch für einen Beobachter mit ganz gewöhnlichen Fähigkeiten leserlich sind«, formuliert der Mathematiker, Philosoph und Ökonom Charles Babbage im Jahre 1830 diesen Sachverhalt.[33] Insgesamt gilt damit für die objektive naturwissenschaftliche Beobachtung:

> »Für die Welt galt: Es kam nicht auf Phänomene an, nicht auf Dinge, auch nicht auf wissenschaftliche Theorien über Dinge, sondern nur auf Strukturen. […] Für das wissenschaftliche Selbst galt: Nur auf einen kleinen Splitter des denkenden Wesens kam es an, der übrigblieb, wenn alle Erinnerungen, Sinneseindrücke, alle Überlegenheit und alle Mängel, Individualität tout court weggestrichen waren – alles außer der Fähigkeit, ›ein Argument vorzubringen, das für jeden individuellen Geist so wahr ist wie für den eigenen.‹«[34]

Sozialwissenschaftler:innen als »desinteressierte Beobachter:innen«

Ich habe auf den vorangegangenen Seiten die Aufmerksamkeit auf die wissenschaftlichen »Technologien des Selbst« gelegt, wie Michel Foucault sie nennt[35]: auf geistige und körperliche Praktiken der Wissenschaften, die am Werk sein müssen, soll objektive naturwissenschaftliche Erkenntnis im modernen Sinne überhaupt möglich sein. Richtig ist, dass diese Praktiken meist nur stillschweigend ausgeführt werden. Sie fungieren als Mittel und Medium, nicht aber als Gegenstand des naturwissenschaftlichen Interesses. »Das Merkwürdige ist, dass wir kein klares Wissen darüber haben, was unsere Vorannahmen sind, und wenn wir versuchen sie zu formulieren, dann erscheinen sie uns wenig überzeugend.«[36] Doch dies ändert nichts an ihrer Wirksamkeit, im Gegenteil: Gerade weil sie paradigmatisch wirken, ist ihr Einfluss verbindlicher und umfassender als jede explizite Denk- oder Handlungsregel es tun könnte.[37]

Mir geht es in diesem Beitrag nicht darum, die Vor- und Nachteile dieser Praktiken für die Naturwissenschaften zu diskutieren oder zu zeigen, zu welchen unbestrittenen Errungenschaften sie auf diesem wissenschaftlichen Feld geführt haben und immer noch führen. Vielmehr stelle ich mir die Frage, was es bedeutet, diese

---

33 Charles Babbage zitiert in Daston, *Wunder, Beweise und Tatsachen*, S. 146.

34 Daston und Galison, *Objektivität*, S. 319.

35 Vgl. Michel Foucault et al., *Technologien des Selbst* (Frankfurt a.M.: S. Fischer, 1993).

36 Michael Polanyi, *Personal Knowledge*, S. 62.

37 Vgl. Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, 1962; (Chicago: Chicago University Press, 1996), S. 43ff.

stillschweigenden Praktiken in die Sozialwissenschaften zu tragen und dort unter dem Ideal der Leidenschaftslosigkeit zu propagieren?[38]

Eine erste Antwort findet sich beim Soziologen und Philosophen Alfred Schütz (1899–1959): »Der Sozialwissenschaftler hat kein ›Hier‹ in der Sozialwelt, genauer gesagt, er betrachtet seine Position in der Sozialwelt und das daran geknüpfte Relevanzsystem für sein wissenschaftliches Unterfangen als irrelevant.«[39] Auch die sozialwissenschaftliche Forschungspraxis soll sich damit in totaler Distanz zur Erfahrungswelt vollziehen. Weder dürfen Sozialwissenschaftler:innen ihre Mitwelt von innen erleben, noch in sie einbezogen sein und von dieser Warte aus ihr Alltagswissen reflektierend vertiefen und gestalten. Vielmehr müssen sie jeglichen Erfahrungskontext aufgeben und durch einen vorgegebenen, abstrakten Wissenskanon ersetzen. »Sein verfügbarer Wissensvorrat ist der corpus seiner Wissenschaft, und er muß diesen als selbstverständlich hinnehmen.«[40]

Sozialwissenschaftler:innen sollen sich also methodisch tatsächlich in die gleiche Position wie Dürers »Zeichner des liegenden Weibes« begeben: Sich gedanklich aus ihrer Erfahrungswelt zurückziehen, um sie einzig durch die ›geistige Brille‹ ihrer Wissenschaft wie aus der Ferne zu studieren. »Natürlich führen wir eine gesellschaftliche Existenz, aber wir können als Soziologen die Gesellschaft betrachten, als ob es von außen wäre«, so formuliert Niklas Luhmann diese Forderung.[41] Damit aber wandeln wir uns von mitfühlenden und teilhabenden Mitmenschen tatsächlich zu desinteressierten Beobachter:innen, wie Schütz explizit formuliert:

> Der Sozialwissenschaftler »ist nicht in die beobachtete Situation einbezogen, die ihn nicht praktisch, sondern nur kognitiv interessiert. Sie ist nicht Schauplatz seiner Tätigkeiten, sondern nur der Gegenstand seiner Kontemplation. Er handelt nicht in ihr und hat kein vitales Interesse am Ergebnis seines Handelns; keine Hoffnungen und Befürchtungen verknüpfen sich mit den Konsequenzen seines Handelns. Der Sozialwissenschaftler schaut auf die Sozialwelt mit *demselben kühlen Gleichmut*, mit dem der Naturwissenschaftler die Ereignisse in seinem Laboratorium verfolgt.«[42]

Auch Sozialwissenschaftler:innen sollen also nicht *in* der Welt handeln, sondern lediglich *auf* sie schauen. Sozialwissenschaft zu betreiben heißt im Wesentlichen nur

38 Vgl. im Folgenden auch Karl-Heinz Brodbeck, *Herrschaft des Geldes: Geschichte und Systematik* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2009), 79ff.

39 Alfred Schütz, *Das Problem der sozialen Wirklichkeit: Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1 (Den Haag: Martinus Nijhoff, 1971), S. 45.

40 Ebd., meine Hervorhebung.

41 Luhmann zitiert in Brodbeck, *Herrschaft des Geldes*, S. 103, meine Hervorhebung.

42 Schütz, *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*, S. 41–42, meine Hervorhebung.

zu beobachten, was *woanders*, in einer von der eigenen Person gedanklich abgesonderten und abgetrennten Sphäre passiert. »Der Sozialwissenschaftler ist *ontologisch* ein von seinem Gegenstand getrennter Beobachter, ein *ego cogito* neben einer *res extensa*.«[43] Im konkreten und praktischen Tun bleibt jeder von uns stets in die konkreten Vollzüge seines Lebens eingebunden; wir handeln in diesen Vollzügen, ohne je neben ihnen oder außerhalb von ihnen stehen zu können. Die sozialwissenschaftliche Beobachtung aber verlangt eine Unterbrechung dieses Tuns. Sie fordert, in Distanz zu treten zu dem, was im eigenen Leben geschieht. Als Sozialwissenschaftler:in, so formuliert es Schütz, sollen wir in Bezug auf den Forschungsgegenstand alle Mitmenschlichkeit preisgeben:

> »Natürlich bleibt der Sozialwissenschaftler in seinem Alltag ein menschliches Wesen, ein unter Mitmenschen lebender Mensch, mit denen er in vielerlei Weisen verbunden ist. Zweifellos tritt wissenschaftliche Arbeit innerhalb einer Tradition sozial abgeleiteten Wissens auf und gründet sich auf die Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftlern, verlangt gegenseitige Bestätigung und Kritik und kann nur in sozialem Handeln mitgeteilt werden. Aber insofern wissenschaftliches Arbeiten sozial fundiert ist, ist es nur eine Tätigkeit unter allen anderen, die in der Sozialwelt auftreten. Der Umgang mit Wissenschaft und mit wissenschaftlichen Angelegenheiten innerhalb der Sozialwelt ist eine Sache, die spezifisch wissenschaftliche Einstellung des Wissenschaftlers auf seinen Gegenstand ist etwas anderes.«[44]

In unserem gewöhnlichen Alltag können wir Mensch sein, so viel wir wollen – in unserer Rolle als Wissenschaftler:in dürfen wir es nicht. Weder sollen wir mit den Menschen hoffen, die wir beobachten, noch uns vor ihnen fürchten. Wir müssen im Gegenteil lernen, uns *jeglichen* Mitgefühls zu entsagen. Als Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis werden alle Formen der Beteiligung an der zu erforschenden Sozialwelt abgelehnt. Nicht nur sind Emotionen und Empathie in der Wissenschaft fehl am Platze, sondern *jegliche* Form der Erkenntnis, welche einer direkten Teilhabe am Alltagsgeschehen entspringt. Es gilt auch hier das Gleiche wie für die moderne Naturwissenschaft: »Beobachtung und Erfahrung – im Sinne der spontanen Erfahrung des gemeinen Menschenverstands – [haben] in der Begründung der neuen Wissenschaft keinen entscheidenden Part gespielt, es sei denn den eines Hindernisses.«[45]

Wie selbstverständlich Ökonom:innen heutzutage eine solch distanzierte Haltung zur Erfahrung einnehmen, sei kurz an einem aktuellen Beispiel verdeutlicht. Unlängst fragte die *Süddeutsche Zeitung* den Bildungsökonomen Ludger Wößmann in einem Interview, ob er denn »überhaupt unbeschwert mit dem Thema Bildung

43 Brodbeck, *Herrschaft des Geldes*, S. 101, Hervorhebung im Original.

44 Schütz, *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*, S. 42.

45 Koyré, *Galilei*, S. 30.

umgehen« könne, wo er doch eigene Kinder habe. Darauf antwortet der Bildungsexperte des ifo Instituts in München:

> »Ich habe wirklich lange überlegt, ob ich nicht mit der Forschung aufhören soll, wenn meine Älteste in die Schule kommt. Das ist mehr als zwei Jahre her. Ich habe dann nicht aufgehört, weil ich das Thema zu wichtig finde. Man *muss* halt von der eigenen Erfahrung abstrahieren. Jeder von uns ist ein Fachmann in Sachen Bildung. […] Jeder weiß es besser, war selbst auf der Schule. Und fast jeder hat nun eigene Kinder in der Schule und macht Erfahrungen mit Lehrern. Das sind nur leider keine repräsentativen Erlebnisse. Deshalb *muss* man die vergessen, wenn man forscht. Es ist schwierig, *muss* aber sein.«[46]

Wissenschaft ist also nicht dazu da, wie es Eugen Fink einmal formuliert hat, ausdrücklicher in die Endlichkeit der eigenen Situation einzustehen und damit die Mitwisserschaft mit dem eigenen Lebensvollzug kritisch und zugleich schöpferisch zu vertiefen. Vielmehr erzwingt sie einen vollständigen Bruch mit dieser Situation, um sie »wie von außen mit den Augen eines Gottes zu betrachten.«[47] Es ist, als errichtete sie tatsächlich eine Trennwand zwischen uns und der Welt:

> »As observers or manipulators of experience we are guided *by* experience and pass *through* experience without experiencing it *in itself*. The conceptual framework by which we observe and manipulate things being present as a screen between ourselves and these things, their sights and sounds, and the smell and touch of them transpire but tenuously through this screen, which keeps us aloof from them.«[48]

Wie aber können unsere wissenschaftlichen Analyseraster gänzlich undurchlässig und blickdicht werden, so dass sie uns vollkommen von Alltag und Wirklichkeit trennen? Im Folgenden vollziehe ich erneut einen Ortswechsel des Denkens und wende mich auf der Suche nach Antworten wieder konkret der Wirtschaftswissenschaft zu.

Ökonomie als reine Wissenschaft (pure science)

Immer wieder betonen Ökonom:innen, dass es sich bei ihrer Wissenschaft trotz aller Nähe zur Naturwissenschaft nicht um eine *experimentelle* Wissenschaft handele:

---

46 Ludger Wößmann, »Wer vier Jahre studiert, verdient 40 Prozent mehr,« *Süddeutsche Zeitung*, 24. Mai 2013, S. 24, meine Hervorhebung.

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

48 Polanyi, *Personal Knowledge*, S. 209, Hervorhebung im Original.

> »Experimente sind oft sehr schwierig in den Wirtschaftswissenschaften. Physiker, welche die Schwerkraft erforschen, können im Labor viele Objekte fallen lassen, um Daten für die Überprüfung ihrer Theorien zu generieren. Im Gegensatz dazu ist es Ökonomen, welche die Inflation erforschen, nicht erlaubt, die Geldpolitik einer Nation zu manipulieren, nur um sinnvolle Daten zu generieren.«[49]

Und tatsächlich: Während etwa die Neurobiologin mühselig lernen muss, Katzenhirne als Ausschnitte der Wirklichkeit durch komplexe Apparaturen hindurch wahrzunehmen, lernt kaum ein:e Student:in der Wirtschaftswissenschaft, wirkliche Konsument:innen oder Unternehmer:innen zu beobachten. Für sie bleibt die reale Welt der Wirtschaft deshalb auf merkwürdige Weise außen vor. Denn ihr Blick richtet sich stets gebannt auf die Seiten ökonomischer Lehrbücher und die dort befindlichen Formeln und Grafiken. An die Stelle konkreter Experimente, so erklären Ökonom:innen dieses Phänomen, seien in der Wirtschaftswissenschaft reine Gedankenexperimente getreten. »In einem Gedankenexperiment«, so heißt es etwa in einem Lehrbuch,

> »werden bestimmte Wirkungszusammenhänge und Prozeßabläufe gedanklich durchgespielt; dabei wird […] von einer großen Zahl möglicher Einflußfaktoren abstrahiert. Das Ergebnis einer solchen Abstraktion ist ein Modell. […] Durch die Reduktion auf sehr wenige Variablen wird die gedankliche Durchdringung der Zusammenhänge vereinfacht bzw. überhaupt erst ermöglicht.«[50]

Auf diese Weise aber bleibt die Ökonomie auf seltsame Art und Weise *gänzlich* im Geist der Wissenschaftler:innen. Allein in ihrem Kopf werden Vorstellungen von Dingen auf andere Vorstellungen von Dingen bezogen, während jegliches handwerkliche Geschick, jede körperliche Tätigkeit und jede reale Praxis vollständig bedeutungslos wird. Die ›Richtigkeit‹ wissenschaftlichen Denkens wird allein an gedanklichen, bloß imaginären Kriterien bemessen, welche dem Reich der reinen Mathematik entstammen:

> »Um sicher zu gehen, daß man bei den Überlegungen über die Funktionsweise innerhalb eines solchen Modells keine Fehler begeht, wird häufig – insbesondere in den Wirtschaftswissenschaften – das Modell mathematisch formuliert, so daß die Schlußregeln der Mathematik herangezogen werden können. Die Mathematik ist also ein Hilfsmittel, das die Richtigkeit der logischen Schlüsse zu überprüfen erlaubt und den Gedankenexperimentator dadurch vor logischen Fehlern bewahrt.«[51]

---

49 Mankiw, *Principles of Economics*, S. 21.

50 Jürgen Kromphardt, *Grundlagen der Makroökonomie* (München: Vahlen, 1998), S. 23.

51 Ebd., S. 23–24.

Die Studierstuben der Wirtschaftswissenschaft sind nicht einmal mehr mit präparierten Ausschnitten der Wirklichkeit, sondern allein mit Modellen, Diagrammen, Statistiken und mathematischen Formeln gefüllt. An die Stelle von »Reagenzgläsern und Mikroskopen«[52] treten bloße Modelle, »die in den allermeisten Fällen aus Diagrammen und Gleichungen bestehen.«[53] Die Ökonomie als Wissenschaft kann also gerade nicht beanspruchen, einen Umgang mit Apparaturen zu lehren, der einen mathematisch genauen Blick auf ein Geschehen eröffnet. Vielmehr verleitet sie dazu, sich noch vollständiger von der Welt zu distanzieren, als die experimentelle Naturwissenschaft es tut. Denn sie lehrt, auf ein reines *Modell von* dieser Welt zu blicken. Während Dürers Zeichner immerhin noch zum Ziel hat, durch sein Hilfsraster *hindurch* die Umrisse einer realen Person abzubilden, distanziert die Ökonomie die wissenschaftlichen Beobachter:innen noch vollkommener von der Realität. So gibt etwa ihr berühmtes Marktdiagramm gerade nicht einen wissenschaftlich genauen Blick auf dieses oder jenes konkrete Marktgeschehen frei. Es lenkt, im Gegenteil, die Aufmerksamkeit vollständig von diesen Geschehen weg und hin auf eine rein mathematische Vorstellung. Es ist, als trübte sich das Raster des zentralperspektivischen Zeichnens immer mehr, bis es vollkommen undurchlässig wird und den Beobachter zwingt, nicht mehr mit Hilfe der Mathematik auf Ausschnitte der Welt zu schauen, sondern das Reich der Mathematik selbst zu fokussieren.

Mit anderen Worten lehrt die Ökonomie, sich in einen fensterlosen Elfenbeinturm zurückzuziehen, der zwar mit mathematischen Vorstellungen von der Welt gefüllt ist, aber keinen Blick mehr auf diese Welt zulässt – nicht einmal aus der Distanz. Sie orientiert sich damit nicht bloß am Erkenntnisideal der experimentellen Naturwissenschaften, sondern geht noch einen entscheidenden Schritt darüber hinaus: Sie wählt die reine Wissenschaft, die *pure science*, zu ihrem Vorbild. Damit vergrößert sie die Distanz zu jeglichem Erfahrungswissen nochmals erheblich, insofern sie dieses Wissen *insgesamt* als Quelle der Erkenntnis ablehnt:

> »Ökonomie (oder politische Ökonomie) ist im Wesentlichen eine abstrakte Wissenschaft und ihre Methode ist die *erfahrungsunabhängige* [apriorische] Methode. Dies ist unbezweifelbar ihr Charakter und ist in diesem Sinne von allen ihren berühmtesten Lehrern so verstanden und gelehrt worden. Sie argumentiert *nicht auf der Basis von Tatsachen, sondern aufgrund von Annahmen*; ja wir kämpfen dafür, dass sie so vorgehen *muss*.«[54]

Alfred Schütz macht deutlich, mit welcher gedanklichen Brutalität sich die Wissenschaft auf diese Weise ihre eigenen Vorstellungswelten schafft:

---

52 Mankiw, *Principles of Economics*, S. 20.

53 Ebd.

54 John Stuart Mill, *Essays on Some Unsettled Questions of Political Economy* (London: John W. Parker, 1844), S. 78, meine Hervorhebung.

> »Diese Modelle von Handelnden sind jedoch keine menschlichen Wesen, die in ihrer biographischen Situation in der alltäglichen Welt leben […]; sie sind in eine Situation gesetzt worden, die nicht von ihnen, sondern von ihrem Schöpfer, dem Sozialwissenschaftler, definiert wurde. Er hat diese Figuren, die Homunculi, geschaffen, um sie nach seinen Vorstellungen manipulieren zu können.«[55]

Ebenso beschreibt es der Preisträger des sogenannten Wirtschaftsnobelpreises, Robert Lucas:

> »Die Wirtschaftstheorie ist eine Methode, menschliches Verhalten zu verstehen, bei der so verfahren wird, dass man künstliche fiktive Menschen – Roboter könnte man sagen – konstruiert und das Funktionieren künstlicher Wirtschaftsordnungen, die sich aus solchen Akteuren zusammensetzt, untersucht.«[56]

»Die Vorstellung des Menschen als Nutzenmaschine rechtfertigt und befördert die Verwendung mechanistischer Begriffe und mathematisch-logischem Denkens«, schreibt Francis Edgeworth[57], einer der Begründer der neoklassischen Theorie. Er formuliert dies im Hinblick auf das mathematische Idealbild des Nutzenmaximierers, das heutzutage jedem:jeder Studierenden der Wirtschaftswissenschaft geläufig ist. Weil Ökonom:innen ausschließlich mathematisch denken wollen, müssen sie sich Menschen als Homunculi, Roboter oder Nutzenmaschinen vorstellen, ganz gleich ob dies irgendeiner konkreten Erfahrung entspricht oder nicht. Wie es Milton Friedman, einflussreicher Vertreter der Chicago School of Economics, offen ausspricht, soll jegliches Erkenntnisstreben wenigstens nach schemenhaft realitätsgetreuen Bildern bedeutungslos werden:

> »Wirklich wichtige und bedeutende Hypothesen bestehen aus ›Annahmen‹, die völlig falsche deskriptive Beschreibungen der Realität darstellen. Allgemein gesprochen gilt, dass je bedeutender eine Theorie ist, desto unrealistischer sind ihre Annahmen (in diesem Sinne). […] Um von großer Bedeutung zu sein, muss eine Hypothese also falsch in ihren Annahmen sein.«[58]

Weder das Marktdiagramm noch das Diagramm der Nutzenmaximierung, wie sie sich in jedem ökonomischen Lehrbuch finden, lassen sich mit den Teleskopen, Mikroskopen und Detektoren der Naturwissenschaften vergleichen. Denn

---

55 Schütz, *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*, S. 46, meine Hervorhebung.

56 Robert Lucas zitiert in Brodbeck, *Herrschaft des Geldes*, S. 97.

57 Francis Y. Edgeworth, *Mathematical Psychics: An Essay on the Application of Mathematics to the Moral Sciences* (London: Kegan Paul, 1881), S. 15, Hervorhebung im Original.

58 Milton Friedman, *Essays in Positive Economics* (Chicago: University of Chicago Press, 1953), S. 14–15.

sie erlauben keinen Blick *auf* die Welt, sondern ersetzen diesen Blick durch ein reines Bild *von* dieser Welt. Mit ihrer Hilfe lernen Studierende niemals, genauer *hin*zusehen, sondern lediglich, von ihrem wirtschaftlichen Alltag *ab*zusehen. Sie lassen nicht nur Ausschnitte, sondern die gesamte Erfahrungswelt zu einem einzigen blinden Fleck verkommen. Noch anders gesagt, distanziert die ökonomische Bildung junge Menschen vollständig von der Wirklichkeit. Letztere sollen nicht mehr mit »kühlem Gleichmut« auf die Sozialwelt schauen, sondern vollständig von dieser Welt wegschauen. Nichts mehr sollen sie von dieser Welt registrieren, nicht einmal mehr ihre bloßen Umrisse. Ihre Wahrnehmung wird vollständig in einen akademischen Elfenbeinturm gebannt, in den weder die Welt noch deren reale Erfordernisse vordringen. Hierfür aber muss ihr Geist erst einmal von allem Alltagswissen *gereinigt* werden, wie mittlerweile selbst im Handelsblatt nachzulesen ist:

> »Bei Kaffee und Gebäck kam der Ökonomie-Professor ins Plaudern – und gewährte einen ungeschminkten Einblick in das wahre Denken seiner Zunft: ›Wissen Sie, die ersten vier Semester im VWL-Studium brauchen wir fürs Brain-Washing der Studenten.‹ Und lachte süffisant. Der Mann sagte wirklich ›Brain-Washing‹, und er meinte es nicht etwa ironisch. Eher stolz. Die jungen Leute, die nach dem Abitur an die Universität kämen, seien doch naive Gutmenschen. Das müsse man ihnen mühsam austreiben. Erst dann könne man gute Volkswirte aus ihnen machen. Gehirnwäsche – laut Lexikon eine ›Methode psychologischer Manipulation‹ – als Basis der Ökonomenausbildung.«[59]

Ökonomie als angewandte Wissenschaft

Man mag nun zunächst annehmen, die von der Ökonomie geforderte Leidenschaftslosigkeit beschränke sich auf ein rein weltabgewandtes Denken, das sich auch nicht real auswirken könne, weil es keinerlei Bezüge zur Wirklichkeit aufweist. Anders gesagt ließe sich argumentieren, dass die neoklassische Theorie – und damit die auf ihr gründende ökonomische Lehrbuchwissenschaft – aufgrund ihrer vollständigen Distanz zur sozialen Wirklichkeit vielleicht zu einem mitleidlosem Denken anleiten könne, nicht aber zu einem entsprechenden Handeln. Scheint es doch, als würde sie in der Welt reiner Gedankenexperimente verbleiben. Auf diese Weise aber verkennt man die Macht jener Vorstellungswelten, welche die reine Theorie prägt.

---

59 Olaf Storbeck, »Leben in der Scheinwelt,« *Handelsblatt*, 30. September 2010, archiviert und abrufbar unter https://web.archive.org/web/20120423051509/www.handelsblatt.com/politik/oekonomie/wissenswert/oekonomie-leben-in-der-scheinwelt/3551402.html, zuletzt abgerufen am 05. November 2025.

Léon Walras etwa, ein Begründer der neoklassischen Theorie, teilt keinesfalls die Ansicht, die Einsichten seiner apriorischen Wissenschaften seien bloß für den akademischen Elfenbeinturm bestimmt. Zwar könne dies der Fall sein:

> »The scholar has a right to pursue science for its own sake, just as the geometer has the right (which, in fact, he exercises every day) to study the most singular properties of geometric figures, however fantastic, if he finds that they excite his curiosity.«[60]

Doch die eigentliche Aufgabe der Wirtschaftswissenschaft sieht Walras an anderer Stelle: Die Ökonom:innen müssen zwar die Erfahrung als Quelle ihrer Erkenntnis ablehnen, doch dürfen (ja müssen!) sie seine funktional-abstrakten Erkenntnisse umgekehrt auf die Erfahrung anwenden:

> »From real-type concepts, these sciences abstract ideal-type concepts which they define, and then on the basis of these definitions they construct a priori the whole framework of their theory and proofs. After that they go back to experience not to confirm but to apply their conclusions. […] The return to reality should not take place until the science is completed and then only with a view to practical applications.«[61]

Die reine Ökonomie will die Genese ihres Wissens in keiner Weise von der Sozialwelt trüben lassen. Auch stellt sie, im Gegensatz zu den experimentellen Wissenschaften, keinerlei Fragen an diese Welt, um ihr Wissen zumindest im Nachhinein zu überprüfen. Im Gegenteil lehrt sie, ihre mathematischen Erkenntnisse *blindlings* auf die Realität anzuwenden: Der wissenschaftliche Blick wendet sich zunächst vollkommen von der Welt ab – und dem Reich bloßer Formeln und Diagramme zu. Sodann aber sollen die Erkenntnisse, welche sich aus diesen Formeln und Diagrammen ziehen lassen, die praktischen Handlungsvollzüge des Menschen unmittelbar anleiten: Sie sind in der Realität schlicht zu exekutieren, mögen sie ihrem *Ursprung* nach noch so realitätsfern sein.

Walter Lippmann, Mitbegründer des nach ihm benannten Kollegs, das in den vierziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts den Begriff des Neoliberalismus prägte, erklärt das zugrundeliegende Prinzip folgendermaßen:

> »It is the insertion between man and his environment of a pseudo-environment.«[62]

---

60 Walras, *Elements of Pure Economics*, S. 71–72.

61 Ebd., S. 71, meine Hervorhebung.

62 Walter Lippmann, *Public Opinion* (London: George Allen & Unwin Ltd, 1922), S. 15.

Die reine Theorie »schaltet eine Form des Expertentums zwischen den privaten Bürger und die gewaltige Umwelt, in die er verwickelt ist.«[63] Sie verdunkelt damit zunächst die Erfahrungswelt und ersetzt sie durch eine vorgetäuschte Umwelt aus Stereotypen – die Pseudo-Umwelt –, also aus gleichbleibenden, erfahrungsunabhängigen Wahrnehmungsmustern. »Der wirkliche Raum, die wirkliche Zeit, wirkliche Zahlen, wirkliche Verbindungen, wirkliche Gewichte gehen verloren. Die Perspektive und der Hintergrund und alle Handlungsdimensionen werden abgetrennt und im Stereotyp eingefroren.«[64] Die Wahrnehmung des Menschen wird auf diese Weise so verändert, dass »wir nicht mehr erst sehen und dann definieren, sondern erst definieren und dann sehen.«[65] Dabei bleiben die Stereotype selbst gänzlich unbemerkt. Sie bilden ein »unsichtbares, unbesehenes Umfeld« (»unseen environment«[66]).

Daraus erwächst ein enormes Machtpotential, wie Friedrich Hayek, der wohl wichtigste geistige Vater des Neoliberalismus, feststellt: »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«.[67]

Doch Voraussetzungen wofür? Nicht nur für alles Denken, sondern, so erneut Lippmann, auch für alles Handeln, insofern sich dieses allein als Reaktion auf die Anreize der Pseudo-Umwelt vollzieht:

> »Sein Verhalten ist die Reaktion auf diese Pseudoumwelt. Gerade weil es sich um eine Verhaltensweise handelt, zeigen sich die Folgen, sofern es sich um Handlungen handelt, nicht in der Pseudoumwelt, von der das Verhalten angeregt wird, sondern die Handlung vollzieht sich in der realen Umwelt. […] Wer die öffentliche Meinung analysieren will, muss daher mit der Erkenntnis der Dreiecksbeziehung zwischen dem Schauplatz, dem Bild des Menschen von diesem Schauplatz und der Reaktion des Menschen auf dieses Bild, die sich wiederum selbst auf dem Schauplatz ereignet, beginnen. […] Im Augenblick denke ich nur an das weltweite Schauspiel der Menschen, die auf ihre Umgebung einwirken, aber durch Anreize aus ihrer Pseudoumwelt in Bewegung gesetzt werden.«[68]

63 Ebd., S. 251.

64 Ebd., S. 110.

65 Ebd., S. 60.

66 Vgl. ebd., S. 48.

67 Friedrich August von Hayek, *Recht, Gesetzgebung und Freiheit*, Bd. 1 (Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie, 1980), S. 100.

68 Walter Lippmann, *Die öffentliche Meinung: wie sie entsteht und manipuliert wird*, hg. von Walter Ötsch und Silja Graupe (Frankfurt: Westend, 2021), S. 65–68.

Hier deutet sich an, dass die distanzierte Mitleidlosigkeit der Ökonom:innen kaum größer sein könnte: Zunächst lernen sie, lediglich auf ein abstraktes Bild von Mensch und Wirtschaft zu schauen. Sodann beginnen sie, allein auf Basis dieses Bildes zu urteilen und zu handeln, ganz gleich in welchem Erfahrungskontext sie sich befinden und ohne dass dieser Kontext auf ihre Wahrnehmung zurückwirken und sie verändern könnte. »Our stereotypes […] will not be contaminated by understanding. […] Neither justice, nor mercy, nor truth, enter into such a judgment, for the judgment has preceded the evidence.«[69] Es gilt hier allgemein, was der Preisträger des sogenannten Wirtschaftsnobelpreises, Joseph Stiglitz, speziell im Hinblick auf die Statistiken der modernen Finanzwissenschaft sagt:

> »In der modernen Kriegsführung versucht man zu entmenschlichen, das Mitgefühl zu beseitigen. Man wirft Bomben aus 15.000 Meter Höhe, aber man sieht nicht, wo sie landen, man sieht keine Schäden. Es ist fast wie in einem Computerspiel. Man spricht von ›body counts‹. Das entmenschlicht den Prozess. Genauso ist es in der Wirtschaft: Man redet über Statistiken und nicht über die Menschen hinter diesen Statistiken.«[70]

»Tatsachen dringen nicht bis in die Welt vor, in der unsere Überzeugungen leben, sie haben sie nicht hervorgerufen, sie können sie auch nicht zerstören«, so formuliert es der Schriftsteller Marcel Proust.[71]

Die Probleme der heutigen Standardlehre und Fragen an die sozio-ökonomische Bildung

Auf den vorangegangenen Seiten habe ich versucht zu skizzieren, worin die leidenschaftslose Haltung der naturwissenschaftlichen Forscher:innen besteht und welche Extremform diese anzunehmen droht, sobald sich der ökonomische Mainstream diese Haltung zu eigen macht. Dabei sei betont, dass diese Skizze keineswegs auf kritischen Darstellungen und Untersuchungen des ökonomischen Mainstreams beruht. Eher habe ich die Begründer der neoklassischen Theorie einerseits und des Neoliberalismus andererseits zu Wort kommen lassen, um so die geistigen Voraussetzungen des ökonomischen Mainstreams selbst offenzulegen. Hier nun möchte ich explizit auf die Rolle der ökonomischen Standardbildung eingehen und

69 Ebd., S. 85–86.

70 Vgl. Joseph Stieglitz in dem Film ›Der große Ausverkauf‹ von Florian Opitz.

71 Marcel Proust zitiert in Norbert Häring, *Markt und Macht: Was Sie schon immer über die Wirtschaft wissen wollten, aber bisher nicht erfahren sollten* (Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2010), S. 216.

dabei genauer zwischen dieser Bildung einerseits und der neoklassischen Theorie bzw. dem ökonomischen Mainstream andererseits unterscheiden.

Kurz gesagt, sehe ich diesen Unterschied darin, dass die Neoklassik im neunzehnten Jahrhundert lediglich methodisch den Weg zur Bildung rein abstrakter, erfahrungsunabhängiger Vorstellungsbilder bereitet hat. Ob aber diese Bilder tatsächlich handlungsleitend im Sinne der Lippmann'schen Stereotype werden, vermag eine reine Beschäftigung mit der bloßen Theorie nicht zu entscheiden. Vielmehr geht es um die Frage, wie diese Theorie *gelehrt* wird. Erst die Art ihrer Vermittlung bestimmt, ob die neoklassischen Vorstellungsbilder etwa vom *Markt* und vom *homo oeconomicus* tatsächlich als im Sinne Hayeks »unmittelbar einleuchtende Wahrheiten« aufgefasst werden. Denn würden Schüler:innen und Studierende über die methodischen Voraussetzungen, geschichtlichen Hintergründe, blinden Flecken und Alternativen dieser Bilder aufgeklärt, so bestünde diese Gefahr nicht. Dies gibt auch Lippmann zu:

> »Nur wenn wir die Gewohnheit haben, unsere Meinungen als eine partielle Erfahrung zu erkennen, die wir durch unsere Stereotypen sehen, werden wir gegen unseren Gegner wirklich tolerant werden. Ohne diese Gewohnheit setzen wir unsere eigene Sicht absolut und halten folglich jeden Widerspruch für verräterisch. Denn während die Menschen einer ›Frage‹ gerne zwei Seiten konzedieren, billigen sie diese zwei Seiten nicht dem zu, was sie für ›Tatsachen‹ halten. Und sie nehmen das erst nach langer kritischer Erziehung an, wenn sie sich vollauf bewusst geworden sind, wie subjektiv und aus zweiter Hand die Wahrnehmung ihrer sozialen Gegebenheiten ist.«[72]

Die theoretischen Vorstellungen, welche als Stereotypen der Wirtschaft wirksam werden können, »wurden recht unschuldig von den alten Ökonomen normiert.«[73] Ob sie aber *tatsächlich* als Stereotypen fungieren, darüber entscheidet der Bildungsprozess. Dieser muss, zieht man den Umkehrschluss aus Lippmanns Zitat, zum einen einseitig sein, d.h. keine Vielfalt an Meinungen und theoretischen Vorstellungen zulassen, und zum anderen nicht über sein eigenes methodisches Fundament aufklären.

Ich habe an anderer Stelle ausführlicher gezeigt, wie umfassend diese beiden Kriterien gegenwärtig auf die ökonomische Standardbildung zutreffen und beschränke mich an dieser Stelle daher auf einige Hinweise.[74] Wie anfangs erwähnt, ist die ökonomische Bildung in den letzten Jahrzehnten weltweit so stark

---

72 Lippmann, *Die öffentliche Meinung*, S. 143–144, meine Hervorhebung.

73 Ebd., S. 84.

74 Vgl. Silja Graupe, »Ökonomische Bildung: Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen,« in *Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte*, Beiheft 2 (2013): S. 139–165.

standardisiert worden, dass an Universitäten und mittlerweile sogar an Schulen ausschließlich auf einer einzigen methodischen Grundlage gelehrt wird – jener vermeintlichen »*core truth of economics*« im Sinne Samuelsons. Diese Standardisierung betrifft dabei nicht den Gegenstandsbereich der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre, sondern die Art und Weise, wie Schüler:innen und Studierende über alle Gesellschafts- und Lebensbereiche nachzudenken lernen. So vertritt etwa der *Council for Economic Education* (CEE) – der durch Spenden amerikanischer Großunternehmen, Banken und (politische) Stiftungen finanziert wird und maßgeblich die verbindlichen Ökonomie-Lehrpläne in allen 50 US-Bundesstaaten bestimmt – die Ansicht, dass Schüler:innen überhaupt keine ökonomischen Fakten lernen müssten. Seine Wissensstandards, die auch dem in Deutschland äußerst einflussreichen Wirtschaftskundlichen Bildungs-Test zugrundeliegen, sollen »im Allgemeinen weder wichtige grundlegende Fakten über die amerikanische Wirtschaft noch über die Weltwirtschaft« enthalten.[75] Ja, es soll insgesamt gelten, wie es der Gemeinschaftsausschuss der Gewerblichen Wirtschaft (GGW) in Deutschland formuliert, dass die »ökonomische Bildung nicht über den Gegenstandsbereich Wirtschaft zu definieren ist, sondern durch die spezifisch ökonomische Perspektive.«[76] Grundsätzlich kämen für jede Bildungsform »zwei Referenzsysteme in Betracht: Der Gegenstandsbereich eines Faches oder die spezifischen Blickwinkel und Methoden eines Faches.«[77] Doch für die ökonomische Bildung soll allein Folgendes gelten:

> »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.«[78]

»Economics is a subject in which a little knowledge goes a long way«, so formuliert es Mankiw.[79] Und der *CEE* meint:

---

75 Council for Economic Education, *Voluntary National Content Standards in Economics*, 2. Ausg. (New York: Council for Economic Education, 2010), S. vi.

76 Thomas Retzmann, Günther Seeber, Bernd Remmele und Hans-Carl Jongebloed, *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen: Abschlussbericht an den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft* (Essen u.a.: Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft, 2010), S. 34.

77 Ebd., S. 16.

78 Ebd., S. 16–17.

79 Mankiw, *Principles of Economics*, S. vii.

> »The final standards [of economic teaching, S.G.] reflect the view of a large majority of economists today *in favor of a ›neoclassical model‹ of economic behavior*. The Writing Committee's *use of this paradigm* […] reflects the assignment to produce a *single, coherent set of standards* to guide the teaching of economics in America's schools.«[80]

Schüler:innen und Studierende sollen also allein dazu befähigt werden, auf einer einzigen methodischen Grundlage alle

> »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 neu entstehende ökonomische Probleme anwenden können, die zur Zeit, als diese Standards erstellt wurden, nicht vorhergesehen werden konnten.«[81]

Dies entspricht *exakt* dem Diktum von Léon Walras, ökonomische Theorie sei eben nicht an der Wirklichkeit zu überprüfen, sondern lediglich auf diese anzuwenden.[82] Die neoklassischen Vorstellungsbilder etwa des *Marktes* und des *homo oeconomicus* sollen tatsächlich so fest im Geist von Schüler:innen und Studierenden verankert werden, dass sie unabhängig von der jeweiligen Situation und konkreten Erfahrung deren gesamte Wahrnehmungen prägen. Anders gesagt: Im Rahmen der ökonomischen Bildung werden die neoklassischen Vorstellungsbilder im Sinne unveränderlicher *Kompetenzen* »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.«[83] Dies aber heißt im Umkehrschluss, junge Menschen daran zu hindern, ein konkretes Verständnis ihrer alltäglichen Situationen und Bedürfnisse zu entwickeln und an dessen Stelle den starren, weltabgewandten Blick auf die Pseudo-Welt ökonomischer Modelle zu setzen. Auf diese Weise lässt sich weder ein spezifisches Urteilen und Handeln schulen, welches sich konkret an Mitmensch und Mitwelt orientiert, geschweige denn irgendeine Art echten Mitgefühls.

Über diese Art von ›Kompetenzerwerb‹ nun klärt die ökonomische Standardbildung nicht auf. In ihren Lehrbüchern ist weder von den motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften noch von den kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten die Rede, welche die Ausübung auch einer *dispassionate science* unweigerlich mit

---

80 Council for Economic Education, *Voluntary National Content Standards in Economics*, S. vi, meine Hervorhebung.

81 Council for Economic Education, *Voluntary National Content Standards in Economics*, S. 5.

82 Vgl. erneut Walras, *Elements of Pure Economics*, S. 71.

83 Retzman et al., *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen*, S. 15.

sich bringt. Diese persönlichen Voraussetzungen wirken stets paradigmatisch im bereits erläuterten Sinne: Sie liegen allen expliziten Erklärungen und Interpretationen immer schon stillschweigend voraus, ohne selbst jemals ausdrücklich reflektiert zu werden. Dass es sich hierbei keineswegs um einen bloßen Zufall, sondern um ein bewusstes Bildungsprogramm handelt, macht erneut der *CEE* deutlich:

> »Fast alle ökonomischen Prinzipien gründen auf Annahmen. Würde man alle diese Annahmen stets nennen, so schmälerte dies die Wirksamkeit der Standards. Man überließe dem Leser die Verantwortung, die Grundsätze [die Voraussetzungen, SG] von den Annahmen zu unterscheiden.«[84]

Damit ist ein Mehrfaches gesagt: Erstens wird die Ansicht vertreten, die kritische Reflexion von Annahmen und Voraussetzungen würde die Wirksamkeit von Bildung tatsächlich behindern. Aus Gründen der *Effizienz* soll ein aufgeklärtes und (selbst)reflektiertes Bildungsverständnis einem bloßen Training weichen, welches den Voraussetzungsboden des eigenen Denkens niemals zu bedenken erlaubt. Um welche Art der Wirksamkeit es sich dabei tatsächlich handeln soll, *wofür* und *für wen* eine solche Bildung eigentlich gut sein soll, bleibt dabei im Dunkeln. Zweitens wissen die Protagonist:innen der ökonomischen Standardlehre sehr wohl zwischen (teilweise) explizierbaren Annahmen und ihren zugrundeliegenden, meist unbewussten Voraussetzungen zu unterscheiden. Doch übertragen sie, drittens, diese so wesentliche Unterscheidung nicht in den Verantwortungsbereich der Gemeinschaft aus Lernenden und Lehrenden. Diese soll gar nicht erst Kenntnis darüber erlangen, dass Voraussetzungen ›unterhalb‹ der Oberfläche des explizit Gelernten überhaupt existieren. Auf diese Weise aber werden Schüler:innen und Studierende niemals befähigt, sich in Freiheit für oder gegen diese Voraussetzungen zu entscheiden. In der Tiefe ihres eigenen Denkens und Handelns zielt die ökonomische Standardlehre gerade nicht auf Vernunft, Einsicht und Kritikfähigkeit, sondern, wie es Hans Domizlaff, Begründer der Markentechnik, formuliert hat, lediglich auf unbewusste »Richtungsänderungen durch gedanklichen Nahrungswechsel im Sinne einer Dressur.«[85]

Eine solche Dressur, um ein Letztes zu erwähnen, bedeutet eben auch, alternative Denkweisen systematisch auszublenden oder deren Existenz gar zu leugnen. So behauptet etwa Samuelson in den ersten Auflagen seines Lehrbuchs, es gäbe »unter den Nationalökonomen heutzutage keine nennenswerten Meinungsverschieden-

84 Council for Economic Education, *Voluntary National Content Standards in Economics*, S. vi.

85 Hans Domizlaff, *Die Gewinnung des öffentlichen Vertrauens. Ein Lehrbuch der Markentechnik* (München: Marketing Journal, 1982), S. 198.

heiten mehr.«[86] Der *CEE* hingegen erkennt die Existenz solcher Verschiedenheit zwar prinzipiell an, verbannt sie aber als weiteres Effizienzhindernis aus der Lehre:

> »Including strongly held minority views of economic processes and concepts would have confused and frustrated teachers and students who would then be left with the responsibility of sorting the qualifications and alternatives without a sufficient foundation to do so.«[87]

Ich breche an dieser Stelle meine Ausführungen zur ökonomischen Standardbildung ab, um mich abschließend der Frage nach ihren Alternativen zuzuwenden. Welche Chancen bietet, genauer gefragt, die sozio-ökonomische Bildung und welchen Herausforderungen sollte sie sich stellen? John Maynard Keynes sagte einmal: »The difficulty lies, not in the new ideas, but in escaping the old ones, which ramify, for those brought up as most of us have been, into every corner of our minds.«[88] Aus diesem Grunde konzentrierte sich mein Beitrag nahezu vollständig darauf, zunächst Klarheit über die ansonsten meist unausgesprochenen Voraussetzungen des ökonomischen Mainstreams und seiner Bildungsformen zu schaffen. Denn nur in dieser Tiefe, so meine ich, lassen sich überhaupt erst die eigentlich wichtigen Fragen finden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Richtigkeit zu erheben, möchte ich abschließend einige solcher möglichen Fragen benennen.

Kuhn versteht unter einem Paradigmenwechsel den Wandel der grundlegenden Rahmenbedingungen einer Wissenschaft. Wie eine Gemeinschaft von Wissenschaftler:innen ihre Begriffe bildet, wie sie ihre Forschungsobjekte beobachtet und welche Apparaturen sie dazu verwendet – all dies verändert sich in einem solchen Wechsel.[89] Legt man diese Definition zugrunde, stellen sich meines Erachtens in der Ökonomie tatsächlich Fragen nach der Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels:

- Wie lässt sich die Ökonomie (wieder) als eine Sozialwissenschaft praktizieren, die nicht nur ihrem Gegenstand, sondern auch ihrer *Methode* nach der Sozialwelt gerecht wird?
- Soll die Ökonomie sich zumindest im Sinne einer grundlegenden Methodenvielfalt (teilweise) vom Vorbild der Naturwissenschaften und deren Paradigma der Leidenschaftslosigkeit trennen und wenn ja, wie ist dies möglich?

---

86 Paul Samuelson, *Volkswirtschaftslehre*, 2. Aufl. (Köln: Bund-Verlag, 1955), S. 6.

87 Council for Economic Education, *Voluntary National Content Standards in Economics*, S. vi, meine Hervorhebung.

88 John Maynard Keynes zitiert in Steve Keen, *Debunking Economics. The Naked Emperor of the Social Sciences* (London & New York: Zed Books, 2010), S. xiv.

89 Vgl. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions.*

- Wie und auf welcher Grundlage lässt sich das Paradigma eines erklärtermaßen *erfahrungsunabhängigen* Wissenschaftsideals brechen? Was sind seine Alternativen und welcher grundlegenden Arbeit am Wissenschaftsbegriff bedarf es hierfür?
- Wie kann und sollte die Sozio-Ökonomie methodische Standpunkte aufspüren, die es den Forschenden erlauben, die Sozialwelt (wieder) von innen zu erleben und in sie einbezogen zu sein – und damit seinen alltäglichen Standpunkt vertiefend zu reflektieren und bewusst zu gestalten, statt ihn einfach aufzugeben?

In diesem Zusammenhang stellt sich noch eine grundlegendere Frage:

- Wie kann die Sozio-Ökonomie dem wissenschaftlichen Diskurs einen Raum eröffnen, in dem Menschen überhaupt über diese Fragen gemeinsam und in Freiheit nachdenken können?

Spätestens diese Frage aber berührt Grundaspekte sozio-ökonomischer *Bildung*:

- Wie kann es Lehrenden und Lernenden gemeinsam gelingen, die Paradigmen der heutigen ökonomischen Standardlehre bewusst zu reflektieren?
- Wie können Menschen im Bildungsprozess – als Einzelne und zugleich in Gemeinschaft – in Freiheit entscheiden, ob sie die *a*soziale Wahrnehmungsweise der Standardlehre ablehnen und sich auf die Suche nach anderen Erkenntnisformen begeben wollen; Formen etwa, die aus Mitgefühl und Verantwortung heraus Mitmensch und Mitwelt immer wieder aufs Neue gerecht zu werden versuchen?

Literaturverzeichnis

Becker, Gary S. *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: Chicago University Press, 1976.

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

Brodbeck, Karl-Heinz. *Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2000.

Council for Economic Education. *Voluntary National Content Standards in Economics*. Zweite Ausgabe. New York: Council for Economic Education, 2010.

Daston, Lorraine. *Wunder, Beweise und Tatsachen: Zur Geschichte der Rationalität*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuchverlag, 2003.

Daston, Lorraine, und Peter Galison. *Objektivität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2007.

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

Dürer, Albrecht. *Gesammelte Werke*. Wien: o. V., 1928.

Edgeworth, Francis Y. *Mathematical Psychics: An Essay on the Application of Mathematics to the Moral Sciences*. London: Kegan Paul, 1881.

Fink, Eugen. *Grundphänomene des menschlichen Daseins*. Freiburg und München: Verlag Karl Alber, 1995.

Foucault, Michel, Rux Martin, Luther H. Martin, William E. Paden, Kenneth S. Rothwell, Huck Gutman, und Patrick H. Hutton. *Technologien des Selbst.* Frankfurt a.M.: S. Fischer 1993.

Friedman, Milton. *Essays in Positive Economics.* Chicago: University of Chicago Press, 1953.

Graupe Silja. »Ökonomische Bildung: Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen.« In *Coincidentia Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte,* Beiheft 2 (2013): S. 139–165.

Hammond, J. Daniel. »An Interview with Milton Friedman on Methodology.« In *Research in the History of Economic Thought and Methodology 10* (1992): S. 91–118.

Häring, Norbert. *Markt und Macht: Was Sie schon immer über die Wirtschaft wissen wollten, aber bisher nicht erfahren sollten*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2010.

Hayek, Friedrich August *Recht, Gesetzgebung und Freiheit.* Bd. 1. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie, 1980.

Kant, Immanuel. *Kritik der reinen Vernunft*. Band 3. 1781/1787; Hamburg: Meiner, 1990.

Keen, Steve. *Debunking Economics. The Naked Emperor of the Social Sciences*. London & New York: Zed Books, 2010.

Koyré, Alexandre. *Galilei: Die Anfänge der neuzeitlichen Wissenschaft*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach, 1988.

Kromphardt, Jürgen. *Grundlagen der Makroökonomie*, München: Vahlen, 1998

Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions.* 1962; Chicago: Chicago University Press, 1996.

Lippmann, Walter. *Die öffentliche Meinung: wie sie entsteht und manipuliert wird*. Herausgegeben von Walter Ötsch und Silja Graupe. Frankfurt: Westend, 2021.

Mankiw, N. Gregory. *Principles of Economics*. 2. Auflage. Fort Worth: Harcourt College Publishers, 2001.

Mill, John Stuart. *Essays on some Unsettled Questions of Political Economy*. London: John W. Parker, 1844.

Mises, Ludwig von. *Nationalökonomie: Theorie des Handelns und des Wirtschaftens*. Genf: Editions Union, 1940.

Nagel, Thomas. *The View from Nowhere.* New York: Oxford University Press, 1986.

Ortlieb, Claus Peter. »Bewusstlose Objektivität: Aspekte einer Kritik der mathematischen Wissenschaft.« *Hamburger Beiträge zur Modellierung und Simulation 9* (1998): S. 1–26.

Panofsky, Erwin. »Die Perspektive als ›symbolische Form‹.« In *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*, herausgegeben von Hariolf Oberer und Egob Verheyen, 2. erweiterte Auflage, S. 99 – 167. Berlin, Volker Spiess, 1974.

Polanyi, Michael. *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. 1958; London: Routledge & Kegan Paul, 2005.

Retzman, Thomas, Günther Seeber, Bernd Remmele, und Hans-Carl Jongebloed. *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen: Abschlussbericht an den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft.* Essen u.a.: Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft, 2010.

Samuelson, Paul. *Volkswirtschaftslehre*. 2. Auflage. Köln: Bund-Verlag, 1955.

Samuelson, Paul A. und, William D. Nordhaus. *Economics*. 18. Auflage. Boston u.a.: McGraw-Hill Education, 2005.

Schütz, Alfred. *Das Problem der sozialen Wirklichkeit: Gesammelte Aufsätze*, Band 1. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1971.

Smith, Leanne M. *Samuelson's Economics through Fifty Years*. Discussion Paper Nr. 01/09. Palmerston North: Massey University, Department of Applied and International Economics, 2001.

Storbeck, Olaf. »Leben in der Scheinwelt.« *Handelsblatt*, 30. September 2010. Archiviert und abrufbar unter https://web.archive.org/web/20120423051509/www.handelsblatt.com/politik/oekonomie/wissenswert/oekonomie-leben-in-der-scheinwelt/3551402.html. Zuletzt abgerufen am 05. November 2025.

Walras, Léon. *Elements of Pure Econo*mics. London/New York: Allen und Unwin, 1954.

Wigstrom, Christian Westerlin. *A Survey of Undergraduate Economics Programmes in the UK*. 2016. https://rethinkeconomics.org/wp-content/uploads/2023/10/existing_undergrad_econ_curriculum_UK.pdf. Zuletzt abgerufen am 05. November 2025.

Wößmann, Ludger. »Wer vier Jahre studiert, verdient 40 Prozent mehr.« *Süddeutsche Zeitung*, 24. Mai 2013 [Interview], S. 24.

Der erstarrte Blick

Eine erkenntnistheoretische Kritik ökonomischer Lehrbücher[1]

Hinführung

Spätestens seit dem Ausbruch der anhaltenden Wirtschafts-, Währungs-, Finanz- und Schuldenkrisen in den Jahren 2008 und 2009 mehren sich weltweit die Zweifel von Studierenden an der Volkswirtschaftslehre: Diese sei in extremem Maße einseitig, weltfremd und indoktriniere zudem.[2] Die Kritik richtet sich gegen ein *weltweites* Phänomen. Denn in den letzten Jahrzehnten ist die Volkswirtschaftslehre an Hochschulen (und zunehmend auch an Schulen) in einem Maße standardisiert worden, das für die Sozialwissenschaften einmalig ist. Von Südafrika bis Norwegen, von Japan bis Kanada: Überall ähneln sich Form und Inhalt der ökonomischen Lehre. Die ökonomische Bildung gleicht global in zunehmendem Maße einer geistigen Monokultur.[3]

Bei der Etablierung und Verbreitung dieser Monokultur spielen ökonomische Lehrbücher eine zentrale Rolle. In über vierzig Sprachen übersetzt und millionenfach verkauft, bestimmen ihre Autor:innen und Verlage, was Studierende rund um die Welt unter »Ökonomie« verstehen lernen. Sie sorgen dafür, dass »die Struktur

---

1 Dieser Beitrag erschien zuerst als Silja Graupe, »Der erstarrte Blick. Eine erkenntnistheoretische Einführung der Standardlehrbücher der Volkswirtschaftslehre,« in *Wirtschaft neu denken. Blinde Flecken der Lehrbuchökonomie*, hg. von Till van Treeck und Janina Urban (2016), S. 18–29. Er wurde für diesen Sammelband minimal überarbeitet.

2 Vgl. etwa International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE), *An International Student Call for Pluralism in Economics* (2014), www.isipe.net/open-letter/, zuletzt abgerufen am 05. November 2025.

3 Vgl. Silja Graupe, »Verstehen und Verständigung aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht,« in *Verstehen und Verständigung in einer veränderten Welt*, hg. von Hamid R. Yousefi und Klaus Fischer (Wiesbaden: Springer VS, 2013), S. 117–125. Und Silja Graupe, »Ökonomische Bildung,« in *Ökonomische Bildung – Zwischen Pluralismus und Lobbyismus*, hg. von Michael Spieker, Tutzinger Schriften zur Politischen Bildung, Bd. 8 (Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2015), S. 43–68.

wirtschaftswissenschaftlicher Abschlüsse nahezu identisch an allen […] Universitäten« ist, wie etwa Untersuchungen für Großbritannien und die USA zeigen.[4]

Besonders bedeutsam sind dabei zwei Werke: *Economics* von Paul A. Samuelson (seit 1985 gemeinsam herausgegeben mit William D. Nordhaus) und *Principles of Economics* von Gregory N. Mankiw. Samuelsons Lehrbuch, 1948 zum ersten Mal erschienen, gilt als *das* Standardwerk, an dem sich alle anderen heutigen Lehrbücher orientieren. Insbesondere die Mikroökonomik lässt sich als Gebiet ansehen »auf dem der Sieg der frühen Pädagogik von Samuelson nahezu vollständig ist und in dem sich die Überzeugungen der Ökonomen am wenigsten gewandelt haben.«[5] Mankiws *Principles of Economics* hat sich in den letzten Jahren zum internationalen Bestseller entwickelt. Auch und gerade an deutschen Universitäten nimmt dieses Lehrbuch des ehemaligen Wirtschaftsberaters von George W. Bush eine zentrale Stellung ein.

Im Folgenden werde ich skizzieren, wie die beiden genannten Lehrbücher die Wahrnehmungs- und Erkenntnisweise von Menschen einseitig prägen und hierfür ein stark verkürztes Wissenschaftsverständnis vermitteln. Dabei wird auch deutlich werden, dass dies nicht allein ein Problem des akademischen Elfenbeinturms ist. Im Gegenteil hat es *praktische* Auswirkungen. Denn wie wir die Welt wahrnehmen lernen, bestimmt auch darüber, welche Handlungsoptionen wir als Staatsbürger:innen und Alltagsmenschen erkennen und ausüben können.

Eine Neudefinition der Wirtschaftswissenschaften

Sowohl dem Lehrbuch von Samuelson/Nordhaus als auch dem von Mankiw liegt eine ganz bestimmte Definition von »Wirtschaftswissenschaft« zugrunde. Diese schließt die multiperspektivische Betrachtung wirtschaftlicher Phänomene von vornherein aus. Samuelson schreibt in der zweiten Ausgabe seines Lehrbuchs:

> »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 Nationalökonomen heutzutage keine nennenswerten Meinungsverschiedenheiten mehr.«[6]

---

4 Christian Westerlin Wigstrom, *A Survey of Undergraduate Economics Programmes in the UK* (2016), https://rethinkeconomics.org/wp-content/uploads/2023/10/existing_undergrad_econ_curriculum_UK.pdf, zuletzt abgerufen am 05. November 2025, S. 1. Alle Übersetzungen englischsprachiger Quellen in diesem Text stammen – sofern nicht anders angegeben – von mir.

5 Mark Skousen, »The Perseverance of Paul Samuelson's *Economics*,« *Journal of Economic Perspectives* 11, Nr. 2 (1997): S. 138.

6 Paul Samuelson, *Volkswirtschaftslehre*, 2. Auflage (Köln: Bund-Verlag, 1955), S. 6.

Mankiw beschreibt dies ähnlich: Zwar seien »gewisse Meinungsverschiedenheiten unter Ökonomen unvermeidlich. Doch sollte man das Ausmaß der Uneinigkeit nicht überbetonen. In vielen Fällen haben Ökonomen einen einmütigen Standpunkt.«[7] Doch lässt sich von einer solchen Einmütigkeit tatsächlich mit Berechtigung sprechen? Mankiws rhetorische Beeinflussung besteht hier darin, die Wirtschaftswissenschaft nicht mehr über ihren Gegenstandsbereich (»die Wirtschaft«) zu definieren, um diesen sodann aus unterschiedlichen oder sogar widerstreitenden Perspektiven zu analysieren. Samuelson/Nordhaus und Mankiw identifizieren die Wirtschaftswissenschaft vielmehr stillschweigend mit einer einzigen Perspektive, von der aus sich alles in der Welt auf ökonomische Weise in den Blick nehmen lassen soll. Wirtschaftswissenschaft zu betreiben bedeutet in ihrem Sinne nicht, sich mit wirtschaftlichen Belangen aus Sicht verschiedener ökonomischer Schulen zu beschäftigen – sei es der Neoklassik, des Keynesianismus, der Österreichischen Schule der Nationalökonomie oder des Marxismus. Vielmehr stellt man sich von vornherein vornehmlich auf den Standpunkt einer dieser Schulen – meist der neoklassischen, gemischt mit keynesianischen Einflüssen – und definiert diesen als den einzig wissenschaftlichen. Dies hat zumindest zweierlei Konsequenzen:

Erstens: Da auf diese Weise fast alle ökonomischen Schulen bzw. Strömungen per Definition als ›unwissenschaftlich‹ gelten, scheint man ihnen in Lehrbüchern keinen Platz einräumen zu müssen. Zwar existieren unterschiedliche theoretische Ansichten über aktuelle Fragen der Wirtschaft, die dem von Samuelson/Nordhaus und Mankiw beschworenen »einmütigen Standpunkt« fundamental entgegenstehen. Doch werden sie außerhalb der Grenzen des Wissenschaftlichen angesiedelt. So spricht Samuelson 1955 etwa im Hinblick auf Marx ausdrücklich von »einem schwarzen Schaf, das sich jenseits des Pferchs der klassischen Tradition stellte.«[8] Marx mag sich noch so offensichtlich mit Fragen der Wirtschaft beschäftigen, nach der Logik heutiger Lehrbücher zählt er nicht als Ökonom, eben weil er einen alternativen Standpunkt und damit eine andere Perspektive auf die Wirtschaft einnimmt. 2010 wird Marx bei Samuelson/Nordhaus noch nicht einmal mehr erwähnt, genauso ist es bei Mankiw.

Zweitens entgrenzt das spezifische Wissenschaftsverständnis der ökonomischen Lehrbücher den Gegenstandsbereich der Wirtschaftswissenschaft nahezu vollständig. Vereinfacht gesagt wirkt die Wirtschaftswissenschaft wie eine Brille, die im Laufe des Studiums allmählich die Wahrnehmungsfähigkeit von Studierenden beschränkt: Ist sie erst einmal fest vor deren geistigem Auge verankert, so *müssen* Studierende *alles* durch sie hindurch wahrnehmen. Ebenso wie durch die sprichwörtliche rosarote Brille alles rosarot wirkt, so erscheinen in den Lehrbüchern alles

7 Gregory N. Mankiw und Mark Taylor, *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre*, 5. Auflage (Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 2012), S. 40.

8 Samuelson, *Volkswirtschaftslehre*, S. 12.

menschliche Handeln und alle gesellschaftlichen Bereiche auf spezifisch ökonomische Weise.[9] Mankiw bringt dies in seinen »Vorbemerkungen für den Lehrenden« unmissverständlich zum Ausdruck:

> »Volkswirte haben eine einzigartige Art und Weise die Welt zu betrachten, die man weitgehend in ein oder zwei Semestern erlernen kann. Mit dem vorliegenden Buch geht es mir darum, die volkswirtschaftliche Denkweise auf das größtmögliche Publikum zu übertragen und die Leser davon zu überzeugen, dass damit sehr Vieles aus der sie umgebenden Welt aufgehellt werden kann.«[10]

Samuelson und Nordhaus beschreiben den gleichen Sachverhalt folgendermaßen:

> »Häufig erscheint uns die Ökonomie als eine endlose Abfolge immer neuer Rätsel, Probleme und Dilemmata. Doch es gibt, wie erfahrende Dozenten mittlerweile wissen, einige wenige Konzepte, die jedem wirtschaftlichen Geschehen zugrunde liegen. […] *Wir haben daher beschlossen, uns auf die Kernthesen der Volkswirtschaftslehre zu konzentrieren – auf jene dauerhaften Wahrheiten, die im neuen Jahrhundert dieselbe Bedeutung haben werden wie im alten.*«[11]

Ökonomische Konzepte lassen sich wie ›Werkzeuge des Denkens‹ begreifen; sie geben unserer Wahrnehmung Richtung und Gestalt. Sie entscheiden darüber, was wir als wichtig und unwichtig erachten, oftmals *bevor* wir uns vor spezifische ökonomische Aufgaben gestellt sehen. Samuelson und Nordhaus postulieren, dass diese ›Werkzeuge des Denkens‹ selbst einen Anspruch auf Wahrheit haben. Wer lernt, allein im Marktmodell zu denken, der wird in allen sozialen Beziehungen einen Markt erblicken. Nicht um die Darstellung objektiver Fakten geht es hier, sondern um die Beschränkung unserer Wahrnehmungsfähigkeit auf wenige, vermeintlich unveränderliche »Kernthesen«[12], die zur Lösung aller Probleme genutzt werden sollen.

---

9 Im Hintergrund steht hier das Wissenschaftsverständnis des »ökonomischen Imperialismus«, wie ihn insbesondere die Chicago School of Economics geprägt hat. So geht deren Begründer und Hauptvertreter, Gary S. Becker, davon aus, dass sich *alles menschliche Verhalten* aus Sicht des »economic approach« beschreiben lässt. Vgl. Gary S. Becker, *The Economic Approach to Human Behavior* (Chicago: Chicago University Press, 1976).

10 N. Gregory Mankiw und Mark Taylor, *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre*, 4. Auflage (Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 2008), S. VII. Interessanterweise fehlt diese entscheidende Passage in den »Vorbemerkungen für Studierende«. Dazu unten mehr.

11 Paul Samuelson und William D. Nordhaus, *Volkswirtschaftslehre*, 4. Auflage [Übersetzung der 19. amerikanischen Ausgabe] (München: mi-Wirtschaftsbuch, 2010), S. 10, Hervorhebung im Original.

12 Ebd., S. 10.

> »Die Beispiele und Anwendungen haben sich gewandelt, um sicherzustellen, dass es [Samuelsons Lehrbuch, S.G.] in den Augen der Leser stets relevant und nützlich blieb. Der Kern der Theorie ist aber stets der gleiche geblieben.«[13]

Ob Steuern, Mindestlöhne und Wohlfahrt[14] oder Klimawandel und Emissionshandel[15]: Sie alle dienen lediglich als reine *Anwendungs*bereiche einer im Vorhinein feststehenden ökonomischen Perspektive. Nicht aber sind sie dazu angelegt, die Grenzen dieser Perspektive zu erforschen oder Perspektivenwechsel angesichts konkreter Herausforderungen unserer Zeit vorzunehmen. Auf diese Weise fördern Samuelson/Nordhaus und Mankiw eine Standardisierung ökonomischer Erkenntnisfähigkeit, wie sie etwa auch der *Council for Economic Education* in den Vereinigten Staaten fordert und an Schulen und Hochschulen gleichermaßen durchsetzt.[16]

Ökonomie als paradigmatische Lehrbuchwissenschaft

Weder Samuelson und Nordhaus noch Mankiw legen diese Standardisierung allerdings explizit offen, insbesondere nicht gegenüber den Studierenden. Im Gegenteil verwischt gerade Mankiw die Grenze zwischen realem Gegenstandsbereich einerseits und wissenschaftlicher Perspektive auf diesen Bereich oftmals bis zur Unkenntlichkeit. Die erkenntnistheoretisch wesentlichen Unterschiede zwischen Erkenntnisobjekt und Erkenntnisweise – also zwischen wirtschaftlicher Wirklichkeit und deren Interpretation – übergeht er. So erwähnt er zwar in seinen »Vorbemerkungen für den Lehrenden« explizit, dass seine »zehn volkswirtschaftlichen Regeln« das »Weltbild der Ökonomen« darstellen, welches wiederum das erkenntnistheoretische »Fundament für den Großteil der volkswirtschaftlichen Analysen bilden«[17] soll. Doch gegenüber den Studierenden verschweigt er diese wesentliche Klarstellung. Allenfalls spricht er vage von »Leitvorstellungen«. Sodann präsentiert er diese aber so, als ob es sich um Abbilder realer Vorgänge handelte. So lautet etwa seine »Regel Nr. 1«: »Alle Menschen stehen vor abzuwägenden Entscheidungen«[18]. Dass es sich hierbei um eine wissenschaftliche Hypothese über

13 Leanne M. Smith, *Samuelson's Economics through Fifty Years*, Discussion Paper Nr. 01.09 (Palmerston North: Massey University, Department of Applied and International Economics, 2001), S. 6.

14 Vgl. Gregory N. Mankiw, *Principles of Economics* (Fort Worth: Harcourt College Publishers, 2001).

15 Vgl. Paul Samuelson und William D. Nordhaus, *Economics* (New York: McGraw-Hill, 2009).

16 Vgl. etwa Council for Economic Education, *Voluntary National Content Standards in Economics*, zweite Ausgabe (New York: Council for Economic Education, 2010).

17 Vgl. Mankiw und Taylor, *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre* (2008), S. VIII.

18 Mankiw und Taylor, *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre* (2012), S. 4.

menschliches Verhalten handelt, erwähnt er ebenso wenig wie er die Frage nach deren empirischer Überprüfbarkeit behandelt. Durch geschickt gewählte Beispiele[19] lenkt er das Denken lediglich so, dass die Aufmerksamkeit auf einen hypothetischen Einzelfall gelenkt wird. Von diesem aus werden Studierende implizit verleitet, auf eine allgemeingültige Beschreibung von Wirklichkeit zu schließen.

Problematisch ist, dass Studierende nicht ermuntert werden, diesen Schluss zu reflektieren. Allgemeiner gesagt werden die Anweisungen der Lehrbücher, die das Denken zurichten und die Perspektive der Studierenden auf einen einzigen Standpunkt einzufrieren drohen, innerhalb dieser Lehrbücher selbst kaum konkret beschrieben. Thomas Kuhn, einer der bedeutendsten Wissenschaftstheoretiker des letzten Jahrhunderts, kennzeichnet dieses Phänomen wie folgt: Wissenschaften, die sich über eine einzige ›wahre‹ Weltsicht identifizieren, führen Studierende nicht in die genauen Definitionen ihrer Konzepte und Theorien ein; deren Inhalt und Bedeutung wird vielmehr allein »durch Beobachtung und Teilnahme an der Anwendung dieser Begriffe bei Problemlösungen«[20] vermittelt.

> »Wissenschaftler […] lernen Begriffe, Gesetze und Theorien niemals *in abstracto* und an sich. Vielmehr begegnet man diesen geistigen Werkzeugen von Anfang an innerhalb eines historisch und pädagogisch vorgegebenen Komplexes, der sie mit ihren Anwendungen und durch diese darbietet.«[21]

Was Kuhn am Beispiel der modernen Naturwissenschaften Mitte des letzten Jahrhunderts beschreibt, lässt sich heute auf die ökonomischen Lehrbücher übertragen: Die meisten Studierenden werden nach der Lektüre von Samuelson/Nordhaus oder Mankiw nicht genau sagen können, wie sie ›den Markt‹ denken, welche ›Denkwerkzeuge‹ sie hierfür in Gebrauch nehmen und mit welcher Begründung sie dies tun. Gleichwohl werden sie dazu verleitet, durch immerwährende Wiederholungen stets im Preis-Mengen-Diagramm zu denken. Diese Wiederholungen erfordern immer die gleiche Art der Problemlösung, nur in variierbarer Komplexität. Auf diese Weise bestimmen sie Gleichgewichtsmengen und -preise, unabhängig von der konkreten Aufgabenstellung. Ob Fragen zu Eiscreme, Weizen, Öl, Benzin, Miete, Lohn, Stahl, Aluminium, Bildung, Boden oder Kapital – stets geben die Lehrbücher vor, sie mit Hilfe dieses Diagramms lösen zu können.[22] Was hingegen niemals in Frage steht,

---

19 »Denken wir an eine Studentin, die ihre wertvollste Ressource verteilen muss – ihre Zeit« (Ebd., S. 4). »Oder denken wir an die Eltern der Studenten, die über ihre Verwendung ihres Familieneinkommens entscheiden« (ebd.).

20 Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (1962; Chicago: Chicago University Press, 1996), S. 61.

21 Ebd., S. 60.

22 Alle Beispiele sind entnommen aus: Mankiw und Taylor, *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre* (2008).

ist die Existenz der zugrunde liegenden funktionalen Zusammenhänge selbst. Ob »Angebotskurve«, »Nachfragekurve« oder »Gleichgewichtspreis«: Studierende lernen, *mit* diesen ›Denkwerkzeugen‹ über alles in der Welt nachzusinnen, ohne diese *selbst* tatsächlich zu reflektieren – und können so das dahinterliegende System von Denkregeln und Voraussetzungen nicht in Frage stellen.

Nochmals mit Kuhn gesprochen, handelt es sich bei der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft damit um eine *paradigmatische Wissenschaft*, die die Regeln ihrer eigenen Erkenntnisweise nicht offenlegt. Gerade deswegen droht sie diese Regeln unter der Schwelle der bewussten Wahrnehmung als einzig mögliche zu verabsolutieren und zu zementieren.[23]

Die Kennzeichen paradigmatischer ökonomischer Lehrbücher

Anhand von vier Punkten lässt sich der paradigmatische Zug der ökonomischen Lehrbücher näher charakterisieren:

Erstens sind Lehrbücher wie die von Samuelson/Nordhaus und Mankiw von einer nahezu vollkommenen Geschichtsvergessenheit geprägt. Ein kurzer Blick in die ideengeschichtlichen und historischen Ursprünge etwa des Preis-Mengen-Diagramms genügte, um zu verstehen, dass es auf einer hochgradig abstrakten, bewusst weltfremden Theorie basiert – der neoklassischen, die sich an der reinen Mathematik orientiert. Zur Zeit ihrer Entstehung im ausgehenden 19. Jahrhundert war diese Theorie zudem stark umstritten.[24] Doch an keiner Stelle finden sich bei Samuelson/Nordhaus oder Mankiw Hinweise auf Primärquellen oder die entsprechende Fachliteratur. Wenn diese Autoren von Geschichte reden, dann nur in dem Sinne, wie Kuhn es allgemein beschreibt, also in Form gelegentlicher Hinweise auf die »großen Helden eines früheren Zeitalters«[25]:

> »Teils durch Auslese und teils durch Verzerrung werden die Wissenschaftler früherer Zeitalter ausdrücklich so dargestellt, als hätten sie an der gleichen Reihe fixierter Probleme und in Übereinstimmung mit der gleichen Reihe fixierter Kanons gearbeitet.«[26]

---

23 Für eine detailliertere Untersuchung der Ökonomie als Normal- und Lehrbuchwissenschaft im Sinne Thomas Kuhns siehe in diesem Band: Silja Graupe, »Die Macht ökonomischer Bildung. Das ökonomische Menschenbild und sein Einfluss auf das Demokratieverständnis,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

24 Vgl. etwa Philip Mirowski, *More Heat than Light: Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989).

25 Kuhn, *Structure of Scientific Revolutions*, S. 149.

26 Ebd.

Auf diese Weise wird keine Geschichte des ökonomischen Denkens vermittelt, die Studierende ermuntern könnte, die Art und Weise, wie die Lehrbücher ihr Denken zu formen versuchen, aus historischer Perspektive in den Blick zu bekommen – geschweige denn die Vielfalt möglicher anderer Sichtweisen.

Zweitens leiten die ökonomischen Lehrbücher nicht dazu an, sich mit konkreten Phänomenen der Wirtschaft so auseinanderzusetzen, dass sich die vermittelten Erkenntnisweisen daran prüfen ließen. Wie bereits erwähnt, konstruieren die Lehrbuchautor:innen meist Fallbeispiele, die das Gesagte plausibel erscheinen lassen, letztlich jedoch reine Gedankenexperimente sind. Selten hingegen versetzen sie die Studierenden in die Lage, solche Experimente tatsächlich an empirischem Datenmaterial zu überprüfen. Auch befähigen sie Studierende nicht, eigene Erfahrungen als Ausgangspunkt für ein kritisches Hinterfragen fruchtbar zu machen. Vielmehr wird ihr *kritischer* Alltagsverstand systematisch geringgeschätzt. So vermitteln Samuelson und Nordhaus im Abschnitt über den »Marktmechanismus« den Eindruck, die ›Erkenntnisse‹ der Wirtschaftswissenschaft müssten dem untrainierten Geist als »überraschend«, »erstaunlich« oder gar als »Wunder« erscheinen, denn die Funktionsweise des Marktes sei ein »enormes Durcheinander«[27].

Drittens vertreten Samuelson/Nordhaus und Mankiw ein hochgradig abstraktes Wissenschaftsverständnis, ohne dessen inhärente Problematik offenzulegen. Bei Mankiw heißt es:

> »Ökonomen bemühen sich, ihr Gebiet mit wissenschaftlicher Objektivität zu behandeln. Sie betreiben die Erforschung der Volkswirtschaft in ziemlich derselben Weise, wie ein Physiker die Materie und ein Biologe das Leben untersucht: Sie entwerfen Theorien, sammeln Daten und versuchen dann aufgrund der Daten, ihre Theorien zu bestätigen oder zu verwerfen. […] Das Wesentliche einer Wissenschaft ist jedoch die wissenschaftliche Methode – die leidenschaftslose Entwicklung und Überprüfung von Theorien darüber, wie die Welt funktioniert.«[28]

Tatsächlich erhebt die neoklassische Theorie den Anspruch, eine Wirtschaftswissenschaft nach dem Vorbild der exakten Naturwissenschaften zu sein. Wie diese erklärt sie die reine Mathematik zu ihrem Vorbild. Es geht ihr gerade nicht um eine immer genauere Beobachtung der Natur, sondern darum, ihre Theorien zunächst in einem Reich rein abstrakten Denkens – eben der reinen Mathematik – zu entwerfen, bevor sie diese in Bezug zur Wirklichkeit setzt. Erkenntnis soll hier *a priorisch*, also unabhängig von aller menschlichen Erfahrung konstruiert werden. Ob Nutzenmaximierung, Marktgleichgewicht oder Preismechanismus: Ihnen allen liegt der Versuch zugrunde, abstrakte Formeln der Physik auf die soziale Welt zu übertragen. Mit

27 Vgl. Samuelson und Nordhaus, *Volkswirtschaftslehre*, S. 56.

28 Mankiw und Taylor, *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre* (2012), S. 23–24.

konkreten Beobachtungen wirtschaftlicher Phänomene hat ihre Entwicklung hingegen nichts zu tun. Aber diesen wichtigen Punkt verschweigen die ökonomischen Lehrbücher. Sie erläutern nicht, warum »Diagramme und Kurven […] als Werkzeuge für den Ökonomen genauso wichtig wie Hammer und Säge für den Zimmermann« sein sollen.[29] Studierende sollen sich diese abstrakten Werkzeuge aneignen und auf diese Weise »leidenschaftslos« werden, ohne über deren hohen Abstraktionsgrad etwas zu erfahren oder ihn gar begründen zu lernen.[30]

Viertens lernen Studierende nur einen geringen Ausschnitt wissenschaftlicher Praktik. Bei Mankiw heißt es zwar:

> »Die Kunst des wissenschaftlichen Denkens – ob in Physik, Biologie oder Nationalökonomie – besteht darin zu entscheiden, welche Annahmen man trifft.«[31]

Doch zugleich setzt er den Studierenden die Grundannahmen seiner eigenen Wissenschaft als gegebene »Regeln« vor; eine Befähigung zu tatsächlicher Entscheidung findet zu Beginn der wissenschaftlichen Arbeit nicht statt. Zudem wird der Prozess wissenschaftlichen Denkens von seinem Ende her beschnitten, denn weder Samuelson/Nordhaus noch Mankiw lehren ihre Leser:innen, die abstrakten Erkenntnisse ökonomischer Modelle systematisch an der Wirklichkeit zu überprüfen. Was so an ›Wissenschaftlichkeit‹ bleibt, ist jenes Diktum des französischen Begründers der neoklassischen Theorie, Léon Walras: Die ökonomische Theorie werde weder durch Beobachtung der Realität entwickelt noch an ihr überprüft, sondern ihre Einsichten würden schlicht auf die Welt angewendet.[32]

Das Gefahrenpotential ökonomischer Lehrbücher

Entscheidend ist, dass sich jene Erkenntnisse, die Studierende aus ökonomischen Lehrbüchern gewinnen, als zugleich vollständig weltfremd *und* hochgradig praxiswirksam erweisen können. Der Preisträger des sogenannten Wirtschaftsnobelpreises, Friedrich A. Hayek, schreibt:

---

29 Vgl. Samuelson und Nordhaus, *Volkswirtschaftslehre*, S. 45.

30 Für eine ausführlichere Betrachtung dieses Wissenschaftsverständnisses siehe in diesem Band: Silja Graupe, »Der kühle Gleichmut der Ökonomie. Leidenschaftslosigkeit als Paradigma der Wirtschaftswissenschaft,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

31 Mankiw und Taylor, *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre* (2012), S. 25.

32 Vgl. Léon Walras, *Elements of Pure Economics* (London/New York: George Allen & Unwin, 1954), S. 70ff.

> »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.«[33]

Stellen Sie sich vor, Sie laufen im Dunkeln eine Straße entlang und entdecken einen langen, dünnen Gegenstand. Unwillkürlich halten sie ihn für eine Schlange und fliehen. Bei genauerem Hinsehen hätten Sie jedoch erkennen können, dass es sich um ein harmloses Seil handelte. Doch dazu kommt es nicht, weil Ihre erste Vorstellung, obwohl faktisch falsch, bereits ein konkretes Handeln ausgelöst hatte. In der Folge werden Sie weder Ihr Bild von dem Gegenstand noch Ihre Reaktion darauf verändern können.[34]

Hayeks Zitat macht darauf aufmerksam, dass es uns in Fragen der Wirtschaft ähnlich ergehen kann: Sobald ökonomische Lehrbücher feste Vorstellungen über den Menschen, über Gemeinschaften und über Wirtschaft und Gesellschaft insgesamt im Bewusstsein verankern, können diese handlungsleitende Kraft entfalten – unabhängig davon, ob sie zutreffen oder nicht. Zugleich wird deutlich, dass damit eine enorme Machtausübung verbunden sein kann. Denn wer Bilder über die Wirtschaft in den Köpfen von Millionen Studierenden verankern kann – »to influence minds«, wie Samuelson es explizit nennt – vermag auch indirekt deren je individuelle und gesamtgesellschaftliche Handlungsspielräume zu beeinflussen. Keynes sprach in diesem Sinne explizit von einem »Missbrauch, der immer wieder mit Ideen getrieben wird.«

Ökonom:innen, so stellte die *New York Times* bereits 1995 fest, »ergreifen immer mehr die Chance, den Geist [mind] der nächsten Generation politischer Führer, Geschäftsführer, Meinungsführer und anderer Mitglieder der […] Elite zu prägen [to mold]«[35]. Leser:innen sollten sich dieses Potentials stets bewusst sein, wenn sie Lehrbücher wie die von Samuelson/Nordhaus und Mankiw in die Hand nehmen. Mankiw selbst jedenfalls wittert die Chance, Menschen durch seine Lehrbücher zu »besseren Staatsbürgern«[36] zu machen. Oder: »Wie der große Paul Samuelson es formulierte: ›Solange ich volkswirtschaftliche Lehrbücher schreiben kann, küm-

33 Friedrich August Hayek, *Recht, Gesetzgebung und Freiheit*, Bd. 1 (Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie, 1980), S. 100.

34 Für eine etwas ausführlichere Besprechung dieses Beispiels siehe dazu in diesem Band: Silja Graupe, »Verändere! Dich! Jetzt!,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

35 Silvia Nasar, »Hard Act to Follow?,« *The New York Times*, 14. März 1995, https://www.nytimes.com/1995/03/14/business/a-hard-act-to-follow-here-goes.html, zuletzt abgerufen am 22. Oktober 2025.

36 Mankiw und Taylor, *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre* (2008), S. VIII.

mere ich mich nicht sehr darum, wer die Gesetze eines Landes schreibt oder die Staatsverträge ausarbeitet.««[37]

Literaturverzeichnis

Becker, Gary S. *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: Chicago University Press, 1976.

Council for Economic Education. *Voluntary National Content Standards in Economics.* Zweite Ausgabe. New York: Council for Economic Education, 2010.

Graupe, Silja. »Verstehen und Verständigung aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht.« In *Verstehen und Verständigung in einer veränderten Welt*, herausgegeben von Hamid R. Yousefi und Klaus Fischer, S. 117–125. Wiesbaden: Springer VS, 2013.

Graupe, Silja. »Ökonomische Bildung.« In *Ökonomische Bildung – Zwischen Pluralismus und Lobbyismus,* herausgegeben von Michael Spieker, Tutzinger Schriften zur Politischen Bildung, Bd. 8, S. 43–68. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2015.

Hayek, Friedrich August *Recht, Gesetzgebung und Freiheit.* Band 1. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie, 1980.

International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE). *An International Student Call for Pluralism in Economics*. 2014. www.isipe.net/open-letter/. Zuletzt abgerufen am 05. November 2025.

Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. 1962; Chicago: Chicago University Press, 1996.

Mankiw, Gregory N. *Principles of Economics.* Fort Worth: Harcourt College Publishers, 2001.

Mankiw, N. Gregory, und Mark Taylor. *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre*. 4. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 2008.

Mankiw, N. Gregory, und Mark Taylor. *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre.* 5. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 2012.

Mirowski, Philip. *More Heat than Light: Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Mises, Ludwig von. *Nationalökonomie: Theorie des Handelns und des Wirtschaftens*. Genf: Editions Union, 1940.

Nasar, Silvia. »Hard Act to Follow?« *The New York Times*, 14. März 1995. https://www.nytimes.com/1995/03/14/business/a-hard-act-to-follow-here-goes.html/. Zuletzt abgerufen am 22. Oktober 2025.

Samuelson, Paul. *Volkswirtschaftslehre*. 2. Auflage. Köln: Bund-Verlag, 1955.

37 Ebd.

Samuelson, Paul, und William D. Nordhaus. *Economics*. New York: McGraw-Hill, 2009.

Samuelson, Paul, und William D. Nordhaus. *Volkswirtschaftslehre*. 4. Auflage [Übersetzung der 19. amerikanischen Ausgabe]. München: mi-Wirtschaftsbuch, 2010.

Skousen, Mark. »The Perseverance of Paul Samuelson's *Economics*.« *Journal of Economic Perspectives* 11, Nr. 2 (1997): S. 137–152.

Smith, Leanne M. *Samuelson's Economics through Fifty Years*. Discussion Paper Nr. 01/09. Palmerston North: Massey University, Department of Applied and International Economics, 2001.

Walras, Léon. *Elements of Pure Economics*. London/New York: Allen und Unwin, 1954.

Wigstrom, Christian Westerlin. *A Survey of Undergraduate Economics Programmes in the UK*. 2016. https://rethinkeconomics.org/wp-content/uploads/2023/10/existing_undergrad_econ_curriculum_UK.pdf. Zuletzt abgerufen am 05. November 2025.

»Gefangene der Bilder in unseren Köpfen«

Die Macht abstrakten ökonomischen Denkens[1]

Zugang

> »One of the challenges facing students of economics is that many terms are also used in everyday language. In economics, however, these terms mean specific things. The challenge, therefore, is to set aside that everyday understanding and think of the term or concept as economists do. Many of the concepts you will come across this book are abstract. Abstract concepts are ones which are not concrete or real – they have no tangible qualities. We will talk about markets, efficiencies, comparative advantage and equilibrium, for example, but it is not easy to physically see these concepts. There are also some concepts that are fundamental to the subject – if you master these concepts they act as a portal which enables you to think like an economist. Once you have mastered these concepts you will never think in the same way again and you will never look at an issue in the same way.«[2]

Das obige Zitat ist einem der zurzeit populärsten ökonomischen Lehrbücher entnommen, den *Economics* von N. Gregory Mankiw. Der Begriff des Populären bezieht sich dabei nicht allein auf die Vereinigten Staaten und Deutschland. Übersetzt in zwanzig Sprachen und mittlerweile millionenfach verkauft, setzen Mankiws *Economics* weltweit eine Standardisierung der akademischen ökonomischen Bildung fort, die seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs zunehmend bestimmt, was Studierende rund um den Globus *einheitlich* als ›wirtschaftswissenschaftlich‹ bzw. ›ökonomisch‹ zu akzeptieren lernen. An anderen Stellen habe ich bereits ausführlich diskutiert, worauf diese Standardisierung im Kern abzielt: Es geht um eine spezifische Art und Weise *zu denken*, ganz unabhängig von der Frage, über *was* konkret nach-

1 Dieser Beitrag erschien zuerst als Silja Graupe, »›Gefangene der Bilder in unseren Köpfen‹. Die Macht abstrakten ökonomischen Denkens,« *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 41, Nr. 3 (2016): S. 341–364. Er wurde für diesen Sammelband minimal überarbeitet.

2 N. Gregory Mankiw und Mark P. Taylor, *Economics*, 3. Auflage (Andover (GB): Cengage Learning EMEA, 2014), S. 17.

gedacht werden soll.[3] Denn die ökonomische Lehrbuchwissenschaft definiert sich nicht mehr über ihren Untersuchungsbereich, sondern über ihre Methode: Eine einzige Weise wissenschaftlichen Nachdenkens soll zur Lösung sämtlicher Probleme in der Welt dienen. Im Kern greift die ökonomische Lehrbuchwissenschaft damit das Programm der *Chicago School of Economics* auf, das deren eigene Vertreter treffend als *ökonomischen Imperialismus* bezeichnen: die Anwendung des streng wissenschaftlichen Denkens der Ökonomik nicht nur auf viele, sondern *alle* Bereiche menschlichen Handelns.[4]

Ein solcher wissenschaftlicher Imperialismus hat viele Implikationen, von denen ich im Folgenden einer intensiver nachspüren werde. Wie das Anfangszitat verdeutlicht, zielt eine durch die Ökonomik vermittelte Bildung darauf ab, alltäglich gebrauchte Begriffe – wie ›Markt‹, ›Preis‹, ›Angebot‹ oder ›Nachfrage‹ – stillschweigend ihrer gewöhnlichen Bedeutungen zu entleeren und semantisch neu aufzuladen. Vorstellungsbilder von der Wirtschaft werden im Abstrakten – genauer: im Bereich eines reinen Modelldenkens – geprägt und sollen der Wahrnehmung der Welt dienen, ohne selbst durch die Realität revidiert zu werden. ›Wissenschaftlich‹ sehen lernen bedeutet damit, die Welt wie durch eine unveränderliche Brille wahrzunehmen. Es bedeutet nicht, Realität zu beobachten und daraus fortlaufend neue Vorstellungen zu entwickeln, sondern ein Bild *von* dieser Realität unbewusst als gegeben zu akzeptieren und auf dessen scheinbar unverrückbarer Grundlage quasi automatisch Handlungsentscheidungen zu fällen. Wie aber soll dies möglich sein? Woher rührt ein solches Wissenschafts- und Bildungsverständnis?

Spätestens seit dem Ausbruch der Wirtschafts-, Währungs- und Finanzkrisen in den Jahren 2008 und 2009 ist nicht nur das wirtschaftswissenschaftliche Modelldenken, sondern mit ihm auch die ökonomische Bildung in die Kritik geraten. Die Vorwürfe reichen dabei von radikaler Einseitigkeit über eine nahezu vollständige Weltferne bis hin zu der Kritik, dass die Volkswirtschaftslehre zwar Realität nicht erfassen, durch ihre Annahmen jedoch mächtige Instrumente zur Veränderung des wirtschaftlichen Alltags bereitstellen könne. Ich möchte hier diese Kritik nicht wie-

3 Vgl. etwa Silja Graupe, »Ökonomische Bildung,« in *Ökonomische Bildung – Zwischen Pluralismus und Lobbyismus*, hg. von Michael Spieker, Tutzinger Schriften zur Politischen Bildung, Bd. 8 (Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2015), S. 43–68.

4 Vgl. Gary S. Becker, *The Economic Approach to Human Behavior* (Chicago: University of Chicago Press, 1976), Vgl. auch Gary S. Becker, »Economic Imperialism,« *Religion & Liberty* 3, Nr. 2 (1993), https://www.acton.org/pub/religion-liberty/volume-3-number-2/economic-imperialism, zuletzt abgerufen am 03. November 2025. Siehe dazu ebenfalls in diesem Band: Silja Graupe, »Die Entleerung der Bildung. Ökonomisierung als radikales Reframing,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

derholen.[5] Auch möchte ich keine vorschnellen Empfehlungen für mögliche Veränderungen aussprechen. Stattdessen möchte ich versuchen, ein tieferes Verständnis der eigentlichen Problemlage zu gewinnen. Wie kann die Ökonomik tatsächlich als ›Portal‹ wirken, bei dessen Hindurchschreiten die Weite menschlicher Wahrnehmungsfähigkeiten nahezu vollkommen schwindet und sich auf vollkommen abstrakte Vorstellungsbilder einengt? Welche wissenschaftlichen Voreinstellungen und Vorannahmen braucht es hierfür?

Es gehört, zumindest in der Wissenschaftstheorie, mittlerweile zum Allgemeinplatz, dass jede Wissenschaft ihre eigenen Voraussetzungen lediglich als gegeben betrachten, nicht aber selbst reflektieren kann. Ausgehend von dieser Überlegung betrachte ich meinen Versuch im Folgenden, gleichsam Licht auf das ›unter dem Fuße Befindliche‹ der heutigen ökonomischen Lehrbuchwissenschaft scheinen zu lassen, als genuin *philosophischen*. Dabei geht es mir vor allem um die Erhellung erkenntnistheoretischer Zusammenhänge. Ich möchte das ökonomische Denken so auf seine eigenen Voraussetzungen hin befragen, dass es nicht nur Ökonom:innen, sondern auch Wissenschaftler:innen anderer Fächer ebenso wie Bürger:innen und Politiker:innen als neu, ungewohnt und im wahrsten Sinne des Wortes wieder als frag*würdig* und gestaltungs*fähig* erscheinen kann.

Im Folgenden gliedert sich meine Argumentation in fünf Abschnitte. Zunächst wende ich mich dem Werk Walter Lippmanns zu, um wesentliche Vorstellungen einer Manipulation der Öffentlichen Meinung (*Public Opinion*) durch stereotype Bilder und die Rolle der Wissenschaft darin aufzudecken, wie sie insbesondere im Neoliberalismus vertreten werden. Sodann vollziehe ich, zweitens, einen Sprung zu Adam Smiths *Theory of Moral Sentiments*, um die Anfänge eines abstrakten ökonomischen Wissens aufzuzeigen, das sich zunehmend von der Erfahrungswelt distanziert, sowie dessen mögliche Begründungen und dahinterstehende Denkanweisungen. Im dritten und vierten Abschnitt wende ich mich John Stuart Mill und Léon Walras zu, um exemplarisch aufzuzeigen, inwieweit sich das ökonomische Denken im 19. Jahrhundert als streng mathematisches herausbildete. Dabei zeigt sich, dass es zu einem vollkommenen Verlust der Wahrnehmungsfähigkeit führt, die sich aus vielfältigen und situativen Beobachtungen wirtschaftlicher Erfahrung speist, und an ihre Stelle apriorische Vorstellungsbilder rücken, die aus der Welt der reinen Mathematik stammen. Abschließend versuche ich Ansatzpunkte für einen schöpferischen Widerstand gegen den ökonomischen Imperialismus der heutigen ökonomischen Standardbildung aufzuzeigen, die es uns ermöglichen, von Gefangenen zu Schöpfern der Bilder in unseren Köpfen zu werden.[6]

---

5 Vgl. für nähere Informationen Silja Graupe, »Zwischen Marktgläubigkeit und Marktkritik,« *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 1 (2016): S. 26–30.

6 Der Ausspruch »Gefangene der Bilder in unseren Köpfen«, der auch den Titel dieses Beitrags ziert, wird Walter Lippmann zugeschrieben.

An dieser Stelle sei noch darauf hingewiesen, dass ich im Rahmen dieser Arbeit keine detaillierte Darstellung der genannten Autoren und ihrer Werke anstrebe. Vielmehr wende ich mich vielmehr einzelnen Textpassagen zu, um in der Geschichte der Wirtschaftswissenschaften mögliche Quellen ökonomischer Vorstellungsbilder aufzuspüren. Dabei ist mir weniger an einer umfassenden und ausgewogenen Wiedergabe dieser oder jener Position gelegen, als an dem Versuch, die Geschichte der Wirtschaftswissenschaften so sprechen zu lassen, dass wir mit ihrer Hilfe das ökonomische Denken wieder selbst reflektieren und gestalten können, ohne uns durch vermeintlich Vorgegebenes und Selbstverständliches daran hindern zu lassen.

Walter Lippmann: Die Bilder in unseren Köpfen und die Aufgaben der Wirtschaftswissenschaft

»[W]as auch immer wir für ein echtes Abbild halten, wir behandeln es wie die Umwelt selbst.«[7] Dieser Satz stammt von Walter Lippmann, jenem einflussreichen US-amerikanischen Journalisten, der in den 1920er-Jahren wesentliche Ideen zur Beeinflussung der Öffentlichen Meinung entwickelte. Diese Ideen versuchte er zudem gemeinsam mit Ökonomen wie Ludwig von Mises, Friedrich August Hayek und Wilhelm Röpke im Rahmen des *Colloque Walter Lippmann* zur Begründung und Durchsetzung des Neoliberalismus fruchtbar zu machen.[8] Seinem Gedankengang, den er hauptsächlich in seinem Werk *Public Opinion* (1922) entwickelte, will ich hier näher nachspüren.

In einer immer komplexer werdenden Welt, die zunehmend durch Massenmedien und anonymen Handel geprägt ist, geht Lippmann davon aus, dass menschliche Handlungen nicht auf unmittelbarem Wissen, sondern nur auf vorgegebenen Bildern basieren können. Lippmann geht dabei nicht nur davon aus, dass Bilder allen Handlungen vorausgehen, sondern auch die Ansicht, dass Menschen zumeist erst definieren und dann wahrnehmen – und nicht umgekehrt.[9] Nicht nur unser Handeln, sondern auch unser Denken soll auf vorgegebenen Vorstellungen beruhen, die der konkreten Situation vorausgehen und deswegen nicht durch sie veränderbar sind. Folglich vermag kein konkretes Handeln die Vorstellungswelten der Menschen zu beeinflussen. Umgekehrt gilt aber:

---

7 Walter Lippmann, *Die öffentliche Meinung: wie sie entsteht und manipuliert wird*, hg. von Walter Ötsch und Silja Graupe (Frankfurt: Westend, 2021), S. 56.

8 Vgl. für einen Überblick zu dieser Entwicklung: Philip Mirowski und Dieter Plehwe (Hg.), *The Road from Mont Pèlerin: The Making of the Neoliberal Thought Collective* (Cambridge/London: Harvard University Press, 2015).

9 Vgl. Walter Lippmann, *Public Opinion* (New York: Harcourt Brace, 1922), S. 60.

> »Bei all diesen Beispielen müssen wir ein gemeinsames Element besonders hervorheben: die Einfügung einer Pseudoumwelt zwischen Mensch und Umwelt. Sein Verhalten ist die Reaktion auf diese Pseudoumwelt. Gerade weil es sich um eine Verhaltensweise handelt, zeigen sich die Folgen, sofern es sich um Handlungen handelt, nicht in der Pseudoumwelt, von der das Verhalten angeregt wird, sondern die Handlung vollzieht sich in der realen Umwelt.«[10]

Für Lippmann beruhen diese *pseudo-environments* im Wesentlichen auf Stereotypen, die unsere Wahrnehmung prägen, *bevor* wir mit der Wirklichkeit in Kontakt kommen:

> »Die subtilsten und allgegenwärtigsten aller Einflüsse sind diejenigen, die das Stereotypenrepertoire schaffen und aufrechterhalten. Wir werden über die Welt bereits unterrichtet, bevor wir sie sehen. Wir stellen uns die meisten Dinge vor, bevor wir unsere Erfahrungen damit machen. Und diese vorgefassten Meinungen beherrschen aufs stärkste den ganzen Vorgang der Wahrnehmung, es sei denn, die Erziehung habe sie uns in aller Deutlichkeit bewusst gemacht.«[11]

Unser Bewusstsein soll auf gegebener Grundlage operieren, die im Unbewussten verborgen bleibt. Diese Grundlage ist dabei keineswegs individuell. Stereotype sind, um einen wesentlichen Begriff aus dem frühen Zwanzigsten Jahrhundert zu benutzen, Teil der »Masse«, auf der jedes individuelle Bewusstsein fußt und tief in ihr verankert ist.[12] Unser Wissen von der Welt soll auf kollektiv geteilten Fiktionen beruhen, die unabhängig vom Einzelnen und über die verschiedensten Erfahrungskontexte hinweg universelle Gültigkeit beanspruchen sollen.

Interessanterweise benennt Lippmann hierzu nur eine einzige ›Alternative‹:

> »Die Alternative zur Anwendung von Fiktionen ist das unmittelbare Erleben des Auf und Ab der Sinneswahrnehmungen. Das ist jedoch keine echte Alternative, denn so erfrischend es sein mag, von Zeit zu Zeit mit völlig unschuldigem Auge in die Welt zu blicken, so ist doch Unschuld selbst keine Weisheit, wenngleich eine Quelle und ein Korrektiv der Weisheit. Denn die reale Umgebung ist insgesamt zu groß, zu komplex und auch zu fließend, um direkt erfasst zu werden. Wir sind nicht dafür ausgerüstet, es mit so viel Subtilität, mit so großer Vielfalt, mit so vielen Verwandlungen und Kombinationen aufnehmen zu können. Obgleich wir in

10 Lippmann, *Die öffentliche Meinung*, S. 64.

11 Ebd., S. 116–117.

12 Vgl. etwa Gabriel Tarde, *L'Opinion et la foule* (Paris, 1901); deutsch: *Masse und Meinung*, übers. von Horst Brühmann (Konstanz: Konstanz University Press, 2015). Vgl. auch Edward L. Bernays, *Propaganda* (New York: Horace Liveright, 1928).

> dieser Umwelt handeln müssen, müssen wir sie erst in einem einfacheren Modell rekonstruieren, ehe wir damit umgehen können.«[13]

Mögliche produktive Wechselspiele zwischen Erfahrungen und Vorstellungsvermögen nennt Lippmann also nicht. Stattdessen zielt er darauf ab, auf der Grundlage einer polaren Unterscheidung zwischen einerseits stereotyper und andererseits vollkommen chaotischer Wahrnehmung politische Empfehlungen abzuleiten: Er postuliert es als »unerreichbares Ideal«, dass Bürger:innen oder Politiker:innen sich über die Welt und über die Vorannahmen, die ihre Urteile leiten, aufklären könnten. Stattdessen empfiehlt er eine Regierungskunst, die den Menschen von seiner eigenen Erfahrungswelt abtrennt:

> »Um Propaganda zu betreiben, muss eine gewisse Schranke zwischen Öffentlichkeit und Ereignis errichtet werden. Der Zugang zu der wirklichen Umwelt muss begrenzt werden, ehe jemand eine Pseudoumwelt errichten kann, die er für klug oder wünschenswert hält. Denn während Leute, die unmittelbaren Zugang haben, missverstehen können, was sie sehen, kann niemand sonst darüber bestimmen, wie sie es missverstehen sollen, es sei denn, jemand könnte bestimmen, wohin sie schauen und was sie sehen sollen.«[14]

Sodann soll diese Regierungskunst durch die Vermittlung reiner Vorstellungsbilder jene genannten Pseudo-Umwelten schaffen, die weder der Wirklichkeit entstammen noch durch diese revidiert werden. Exakt an dieser Stelle bringt Lippmann die Bedeutung wissenschaftlicher Expert:innen ins Spiel: »[Sie zeigen] das Bedürfnis nach einer Art Fachgremium zwischen den einzelnen Bürgern und der riesigen Umwelt […], in die sie verstrickt sind.«[15] Genauer:

> »Das ist ein grundlegender Wandel in seiner [des Experten, S.G.] strategischen Position. Er steht nicht mehr länger draußen, wo er das nachkaut, was ihm von emsigen Kaufleuten vorgeworfen wird, sondern er nimmt seinen Platz vor den Entscheidungen statt danach ein. […] Der Ablauf sollte sein: Der neutrale Fachmann findet zuerst die Fakten und formuliert sie für den handelnden Mann. Später zieht er seine Folgerungen aus dem Vergleich zwischen der Entscheidung, wie er sie versteht, und den von ihm beigebrachten Fakten.«[16]

Lippmann lobt die Naturwissenschaften, weil ihre abstrakten Modelle Ergebnisse produzieren, die als einfache »*working images*« für politische Entscheider

13 Lippmann, *Die öffentliche Meinung*, S. 65.
14 Ebd., S. 85, Hervorhebung im Original.
15 Ebd., S. 318–319.
16 Ebd., S. 316–317.

dienen können, eben weil sie der Erfahrung ansonsten unzugängliche Vorgänge auf einfache Vorstellungsmuster zu reduzieren vermögen. Und er empfiehlt den Sozialwissenschaften, es den Naturwissenschaften gleichzutun:

> »Der Sozialwissenschaftler wird erst dann Ansehen und Stärke errungen haben, wenn er seine eigene Methode ausgearbeitet hat. Er muss dafür die Chance ergreifen, wenn die führenden Männer der Großen Gesellschaft das Bedürfnis nach Instrumenten der Analyse haben, durch die eine unsichtbare und erstaunlich schwierige Umwelt greifbar gemacht werden kann.«[17]

Doch damit nicht genug. Wissenschaft soll nicht nur Politiker:innen von der Pflicht entbinden, sich selbst Urteile über jene Gebiete zu bilden, über die sie zu entscheiden haben. In einem wesentlich umfassenderen Sinne sieht er insbesondere die Wirtschaftswissenschaft am Zuge, in der breiten Masse der Bevölkerung Stereotype zu verankern:

> »Geringes Sachverständnis auf einem kleinen Gebiet kann in der Tat manchmal unsere normale menschliche Gewohnheit übertreiben, alles in unsere Stereotypen pressen zu wollen, was sich nur immer hineinpressen lässt, und alles ins äußere Dunkel zu stoßen, was nicht passt. Was wir als vertraut erkennen, wollen wir, wenn wir nicht sehr vorsichtig sind, mit Hilfe von bereits in unserer Vorstellung vorhandenen Bildern sichtbar machen, so enthält die amerikanische Auffassung von Fortschritt und Erfolg ein genau festgelegtes Bild der menschlichen Natur und der Gesellschaft […] Diese Stereotypen wurden in ziemlich unschuldiger Weise von den älteren Wirtschaftswissenschaftlern standardisiert. Sie begannen, das Gesellschaftssystem zu beschreiben, unter dem sie lebten, und fanden es zu kompliziert, um es in Worte zu fassen. Daher schufen sie ein, wie sie hofften, vereinfachtes Schaubild. Dies unterschied sich im Grundsätzlichen und in der Glaubwürdigkeit kaum von dem Parallelogramm mit Kopf und Füßen, das ein Kind von einer Kuh zeichnet. […] Das Modell bewährte sich. Die Art von Leuten, die das Modell voraussetzte, lebte in einer Art von Welt, die das Modell ebenfalls voraussetzte, und arbeitete in den Büchern, in denen das Modell beschrieben wurde, stets harmonisch zusammen.«[18]

Aus abstrakt-wissenschaftlichen Vorstellungen der Wirtschaftswissenschaften sollen also tatsächlich *working images* für einen Großteil der Bevölkerung generiert werden. Lippmann fährt fort:

> »Diese reine Fiktion, die Wirtschaftswissenschaftler verwendeten, um ihr Denken zu vereinfachen, wurde modifiziert, verbrämt und schließlich popularisiert,

17 Ebd., S. 315.

18 Ebd., S. 135–136.

> bis sie in weiten Teilen der Bevölkerung als Wirtschaftsmythologie des Tages die Vorherrschaft errang. Sie lieferte eine Standardversion vom Kapitalisten, Organisator, Arbeiter und Verbraucher in einer Gesellschaft, die naturgemäß stärker danach drängte, Erfolg zu erringen als ihn zu erklären.«[19]

Bei dieser Popularisierung wiederum soll der Bildung eine bedeutende Rolle zukommen. Statt Menschen zu befähigen, Urteile selbst in und aus der Erfahrung zu bilden, soll sie ihnen vorgegebene Sicht- und Urteilsweisen einpflanzen. Diese sollen ebenso kritiklos wie situationsunabhängig zur Lösung aller möglichen Probleme herangezogen werden. Knapp und klar formuliert Lippmann:

> »For the purpose of social action, reasonable behavior is conduct which follows a settled course whether in making a rule, in enforcing it or in amending it. It is the task of the political scientist to devise methods of sampling and to define the criteria of judgment. It is the task of civic education in a democracy to train the public in the use of these methods.«[20]

Die knappen Hinweise auf Walter Lippmann mögen hier genügen, um zu erhellen, warum Lehrbuchautoren wie Mankiw heutzutage so selbstverständlich annehmen können, dass ökonomische Konzepte, einmal verinnerlicht, die gesamte Denk- und Betrachtungsweise von Studierenden zu verändern vermögen. Denn nach Lippmann vermag Bildung jungen Menschen anzutrainieren, die Welt auf immer gleiche Weise zu betrachten und vor diesem Hintergrund Handlungsentscheidungen zu treffen, ohne sich der eigenen Urteilsbasis dabei je bewusst zu werden.

Doch stellt sich hier eine weitere Frage: Warum soll sich ausgerechnet die moderne Wirtschaftswissenschaft dazu eignen, Stereotype zu vermitteln? Oder genauer gefragt: Was macht ihre Art und Weise, wie sie das Denken anleitet, anfällig dafür, Stereotype zu generieren? Wie bei Lippmann deutlich wird, muss jede Person, die Stereotype in die Köpfe anderer Menschen einpflanzen und dadurch die Gesellschaft lenken möchte, eine Barriere zwischen Mensch und Erfahrungswelt errichten. Aber warum soll ausgerechnet die Ökonomik hierzu taugen? In dem Eingangszitat von Mankiw findet sich hierfür ein erster Hinweis: Die Ökonomik scheint unseren Alltagsverstand außer Kraft setzen zu können, da sie an seine Stelle ein Denken in vollkommen abstrakten Konzepten treten lässt. Doch wie genau geschieht dies? Im Folgenden werde ich dieser Frage nachgehen, indem ich schlaglichtartig ein paar Stationen aus der Geschichte der Entwicklung des ökonomischen Denkens beleuchte. Dabei wird sich zeigen, dass die heutige abstrakt-mathematische Gestalt der Ökonomik tatsächlich unser Denken dazu verleitet, einen absoluten Bruch mit

19 Ebd., S. 136.

20 Walter Lippmann, *The Phantom Public* (1925; New Brunswick: Transaction Publishers, 1993).

aller Erfahrung zu vollziehen. An die Stelle eines wirklichkeitsbezogenen Urteilsvermögens tritt dadurch ein reines, apriorisches Denken. Zugleich wird deutlich werden, dass dieser Bruch dabei niemals selbstverständlich oder alternativlos war. Im Gegenteil stellt die vollkommene Aussetzung unseres alltäglichen Verstandes eine Entwicklungsform wirtschaftswissenschaftlichen Denkens dar, die zunächst mühsam errungen werden musste, bevor sie zur Gewohnheit werden konnte.

Adam Smith: Wirtschaft als Maschine denken

Im Folgenden wende ich mich einer Textpassage aus Adam Smiths *Theory of Moral Sentiments* zu, und zwar dem Teil IV, Kapitel I.[21] Nach eigenen Angaben geht es dem schottischen Moralphilosophen um die Reflexion einer Wahrnehmungsweise der Welt, die zwar in »tausend Begebenheiten« vorkomme, vor ihm aber in Philosophie und Wissenschaft kaum zu Notiz genommen, sprich adäquat reflektiert und formuliert worden sei.[22] Hierdurch sucht er zugleich jene Art und Weise des Denkens zu präzisieren, die ein abstraktes Verständnis der Wirtschaft überhaupt erst hervorzubringen vermag.

Zunächst möchte ich eine Vorbemerkung anbringen: Wie etwa Bastian Ronge in seiner Studie »Das Adam-Smith-Projekt« zeigt, lässt sich bei Smith die *sympathy* nicht einfach mit Altruismus gleichsetzen. Vielmehr meint sie die *allgemeine* menschliche Fähigkeit, die Gefühle anderer Menschen mitfühlen zu können; eine Fähigkeit, die selbst wiederum das zentrale Prinzip moralischer Urteilspraxis bildet.[23] Zu sympathisieren meint, sich

> »in die Situation und den Charakter eines anderen Menschen hineinversetzen, um mit Rückgriff auf unsere eigenen emotionalen Erfahrungen seine Gefühle nachzuempfinden. […] Die Gattung des Gefühls spielt dabei keine Rolle: Negative Gefühle wie Schmerz oder Leid werden ebenso mitgefühlt wie positive Gefühle wie Freude oder Erleichterung.«[24]

---

21 Das Kapitel trägt die Überschrift: »Of the beauty which the appearance of UTILITY bestows upon all the productions of art, and of the extensive influence of this species of Beauty.«

22 Vgl. Adam Smith, *Theory of Moral Sentiments*, *The Glasgow Edition of Works and Correspondence of Adam Smith* (1759; Oxford: Oxford University Press, 1976), S. 180.

23 Vgl. Bastian Ronge, *Das Adam-Smith-Projekt: Zur Genealogie der liberalen Gouvernementalität* (Wiesbaden: Springer VS, 2015), S. 178.

24 Ebd., S. 180–181. Vgl. zu einer ausführlichen Analyse der *sympathy* bei Adam Smith den Beitrag von Walter Ötsch, »Imaginative Grundlagen bei Adam Smith: Aspekte von Bildlichkeit und ihrem Verlust in der Geschichte der Ökonomie,« in *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 41, Nr. 3 (2016): S. 315–340.

Übersieht man dieses breite Verständnis von *sympathy* und identifiziert den Begriff stattdessen einseitig mit dem Wohlwollen (*benevolence*), so lässt sich daraus, wie es gerade Ökonom:innen immer wieder getan haben, leicht der Schluss ziehen, die *Theory of Moral Sentiments* beschäftige sich lediglich mit der altruistischen Seite menschlichen Handelns, während es Smiths Werk *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* vorbehalten sei, sich dem Egoismus zuzuwenden. Doch legt man das breitere Verständnis von *sympathy* zugrunde, so lässt sich die Unterscheidung zwischen Ethik auf der einen und Ökonomie auf der anderen Seite so leicht nicht ziehen. Vielmehr, so lautet mein Argument im Folgenden, liegt das genuin Neue des ökonomischen Denkens, wie es sich bei Smith herausbildet, darin, von *jeglichem situativen Kontext* abzusehen, sei er auf uns persönlich, einen anderen Menschen oder einen konkreten Gegenstand bezogen. Was aber vermag tatsächlich an die Stelle des erfahrungsbezogenen Denkens zu treten? In der Antwort auf diese Frage liegt aus meiner Sicht ein wesentlicher Anfang der heutigen Ökonomik begründet, und dieser ist, wie ich nun zu zeigen versuche, bereits in der *Theory of Moral Sentiments* zu finden.

Doch nun zur eigentlichen Textpassage. Smith beginnt sie mit alltäglichen Beispielen. Er lässt uns zum Beispiel an einen Mann denken, der seine Uhr verachtet, weil sie ein paar Minuten zu spät geht. Er tut dies nicht, weil er sich pünktlich mit jemandem treffen will. Seine Verachtung stammt aus einer anderen Quelle:

> »What interests him is not so much the attainment of this piece of knowledge [the time of the day, S.G.], as the perfection of the machine which serves to attain it.«[25]

Die Mechanik dient hier nicht als Mittel; ihre Schau wird zum Selbstzweck. Das Denken vermag so vom unmittelbaren Gebrauch und alltäglichen Nutzen der Dinge (und deren sozialen Bezügen) abzusehen. Es gerät so in eine erste Distanz vom Alltäglichen und Gewöhnlichen:

> »What pleases […] is not so much the utility, as the aptness of the machine which serves to attain it. […] Nor is it only with regard to such frivolous objects that our conduct is influenced by this principle; it is often the secret motive of the most serious and important pursuits of both private and public life.«[26]

Während in dem genannten Beispiel das Denken noch dem konkret Gegenständlichen einer Uhr verhaftet bleibt, führt Smith es im weiteren Verlaufe seiner Argumentation darüber hinaus. In den Mittelpunkt seiner Überlegungen tritt dabei ein

25 Adam Smith, *Theory of Moral Sentiments*, S. 180.
26 Ebd.

armer Mann, der die Stellung der Reichen bewundert. Unzufrieden mit seinen eigenen Erfahrungen imaginiert er sich in deren Position aus der Ferne, ohne diese selbst je erfahren zu haben:

> »He is enchanted with the distant idea of this felicity. It appears in his fancy like the life of some superior rank of beings, and, in order to arrive at it, he devotes himself for ever to the pursuit of wealth and happiness.«[27]

Der arme Mann beginnt aufgrund seiner Vorstellung nach Reichtum zu streben und sich selbst dabei rücksichtslos auszubeuten. Smith macht unmissverständlich klar, dass der Mann dabei einem Trugbild aufsitzt, das ihn daran hindert, seiner eigenen unmittelbaren und konkreten Lebenslage, die stets nur im rastlosen Streben nach Reichtum, niemals aber in dessen Erlangen besteht, gewahr zu werden:

> »For this purpose [the pursuit of wealth and greatness, S.G.] he makes his court to all mankind, he serves those whom he hates, and is obsequious to those whom he despises. Through the whole of his life he pursues the idea of a certain and artificial and elegant repose which he may never arrive at, for which he sacrifices a real tranquility that is at all times in his power, and which, if in the extremity of old age he should at last attain to it, he will find to be in no respect preferable to that humble security and contentment which he had abandoned for.«[28]

Reflektierte der Mann seinen eigenen Zustand von Leid, Schmerz, Verletzungen und Enttäuschungen, so wäre er in der Lage zu durchschauen, dass Reichtum nicht als Mittel zum Zweck körperlichen oder geistigen Wohlbefindens dienen kann:

> »Power and riches appear then to be, what they are, enormous and operose machines contrived to produce a few trifling conveniences to the body, consisting of springs the most nice and delicate, which must kept in order with the most anxious attention, and which in spite of all our care are ready every moment to burst into pieces, and to crush in their ruins their unfortunate possessor. […] They keep off the summer shower, not the winter storm, but leave him always as much, and sometimes more exposed than before, to anxiety, to fear, and to sorrow; to diseases, to danger, and to death.«[29]

Doch auch wenn der schottische Moralphilosoph diese Form kritischer Erkenntnis als die eigentlich wirklichkeitsnahe einstuft, richtet er seinen Blick auf das Gegenteil: Am Beispiel des armen Mannes soll sichtbar werden, dass wir Menschen uns ge-

27 Ebd., S. 181.
28 Ebd.
29 Ebd., S. 182–183.

rade nicht auf unsere eigenen Erfahrungen stützen, um den Reichtum als Illusion zu durchschauen. Stattdessen lassen wir uns von imaginären Vorstellungen über diesen Reichtum leiten. Diese Vorstellungen vermögen uns dabei so sehr zum Selbstzweck zu geraten, dass die Reflexion der eigenen Lebenserfahrung keine kritische Instanz mehr darstellt, sondern vielmehr ausgeschaltet wird.

Doch damit nicht genug: Smith versteht es, unser Denken zu weiteren Abstraktionsschritten anzuleiten, um es noch weiter von der kritischen Instanz eigener Erfahrungen abzutrennen. Wie gesagt, können wir in unserer *imagination* von uns selbst ab- und auf die Welt des Reichtums hinsehen lernen. Nun soll es nach Smith in einem nächsten Schritt darum gehen, nicht mehr konkrete Gegenstände des Reichtums zu fokussieren, sondern sich vielmehr das Arrangement gleichsam ›dahinter‹ vorzustellen:

> »If we consider the real satisfaction which all these things are capable of affording, by itself and separated from the beauty of the arrangement which is fitted to promote it, it will always appear in the highest degree contemptible and trifling. But we rarely view it in this abstract and philosophical light. We naturally confound it in our imagination with the order, the regular and harmonious movement of the system, the machine or oeconomy by means of which it is produced.«[30]

In unserer *imagination* soll das Bild einer *Ordnung* der Wirtschaft entstehen, die von konkreter Gegenständlichkeit und konkretem individuellen Erfahrungsbezug befreit scheint. Was aber vermögen wir dann noch zu ›sehen‹? Smith verweist in dieser Frage auf das Bild der Maschine, das er zuvor konkret am Beispiel der Uhr einführte und sucht es metaphorisch auf die Wirtschaft zu übertragen. Während es uns im Ursprungsbereich der Metapher unmittelbar einsichtig ist, was ein Uhrwerk ist, so ist es in deren Zielbereich, eben der Wirtschaft, bei weitem nicht der Fall. Was hier tatsächlich ›mechanisch‹ ist oder sein soll, bleibt bei Smith ungeklärt. Blicken wir auf irgendetwas Konkretes in der Wirtschaft, so sehen wir keine Maschine. Aber wir können nach Smith lernen, uns ›die Wirtschaft‹ im Ganzen *wie* eine Maschine vorzustellen. Smiths Bild wirtschaftlicher Ordnung entsteht demnach dort, wo jede konkrete Reflexion wirtschaftlicher Gegenständlichkeit schwindet und an ihre Stelle die Kontemplation eines Bildes tritt – jenes der Maschine. Die Anschaulichkeit dieses Bildes aber stammt dabei aus einem anderen Bereich der Gesellschaft: dem der Technik.

Auch wenn Smith die Kontemplation der Wirtschaft als Maschine als ›natürlich‹ beschreibt, so macht er doch unmissverständlich deutlich, dass es sich um eine Täuschung handelt. Die Wirtschaft *ist* keine Maschine, auch wenn sie sich als solche *vorstellen* lässt. Dennoch sucht Smith diese Vorstellung gutzuheißen, weil sie einen

30 Ebd., S. 183.

Zweck erfüllt. Sie ist nicht ›wahr‹, wohl aber nützlich, und aus dieser Nützlichkeit heraus soll sie ihre Berechtigung erfahren:

> »And it is well that nature imposes upon us in this manner. It is this deception which rouses and keeps in continual motion the industry of mankind.«[31]

Smiths Gedankengang weist an dieser Stelle einen Widerspruch auf: Hier heißt er die Täuschung, sich die Wirtschaft als Maschine vorzustellen, gut, eben weil sie die Menschen zur Steigerung wirtschaftlicher Aktivität antreibt. Zuvor aber durchschaute er genau diesen Antrieb als sinnlos, eben weil sich daraus niemals wahre Glückseligkeit (*happiness*) schöpfen lässt. Vermag er diesen Widerspruch aufzulösen?

Die Antwort ist so einfach wie verblüffend: Denn für Smith unterliegt nicht nur der Arme der Täuschung, sondern auch der Reiche. Letzterer meint, ohne einen einzigen Gedanken an seine Mitmenschen zu verschwenden, all seinen Reichtum selbst konsumieren zu können. Doch schaute er genau hin, würde er bemerken, dass dies nicht richtig ist:

> »The rich […] consume little more than the poor, and in spite of their natural selfishness and rapacity, though they mean only their own conveniency, though the sole end which they propose from the labours of all the thousands whom they employ, be the gratification of their own vain and insatiable desires, they divide with the poor the produce of all their improvements. They are led by an invisible hand to make nearly the same distribution of the necessaries of life, which would have been made, had the earth been divided into equal portions among all its inhabitants and thus without intending it, without knowing it, advance the interest of the society, and afford means to the multiplication of the species.«[32]

Während der Arme also glaubt, er könne durch wirtschaftliche Aktivität reich werden, daran aber in der Wirklichkeit scheitert, soll der Reiche glauben, er würde alles für sich aufschatzen können, während er in Wahrheit für andere tätig ist. Doch von dieser, seiner selbstlosen Tätigkeit weiß er nichts, und er soll davon auch nichts wissen. Für ihn nennt Smith, im Gegensatz zum Armen, auch keine Situation, in der er diese ›Wahrheit‹ tatsächlich erkennen könnte. Stets scheint er sich nur seines eigenen Strebens nach Reichtum bewusst sein zu können; ob und wie daraus Vorteile für andere entstehen, vermag er nicht zu erkennen. Die »Hand« die alles zum Guten lenken mag, bleibt für ihn nicht nur unsichtbar, sondern auch undenkbar.

An dieser Stelle bricht Smith endgültig mit der Idee, die *sympathy* könne für unsere Wirtschaft leitend sein. Weder Patriot:in noch Gesetzgeber:in fassen, so Smith,

31 Ebd.

32 Ebd., S. 184–185.

ihre Entschlüsse, indem sie sich in andere hineinversetzen und mit ihnen mitfühlen. Ihr Denken speist sich ebenso wenig aus Selbstreflexion wie aus zwischenmenschlichen Quellen. Aus genuin sozialen Erfahrungen gewinnen sie keine Urteilsfähigkeit. Stattdessen treffen sie ihre Entscheidungen auf der Basis der bloßen Vorstellung der Wirtschaft als Maschine:

> »When the legislature establishes premiums and other encouragements to advance the linen or wollen manufacturers, its conduct seldom proceeds from pure sympathy with the wearer of cheap or fine cloth, and much less from that with the manufacturer or merchant. The perfection of the police, the extension of trade and manufacturers, are noble and magnificent objects. The contemplation of them pleases us, and we are interested in whatever we can tend to advance them. They make part of the great system of government, and the wheels of the political machine seem to move with more harmony and ease by means of them. We take pleasure in beholding the perfection of so beautiful and grand a system, and we are uneasy till we remove any obstruction that can in the least disturb or encumber the regularity of its motions.«[33]

Eigentlich ist Smith sich sicher, dass die gesamte Vorstellung der Wirtschaft als Maschine nur dem Zweck dienen soll, Glückseligkeit (*happiness*) zu schaffen. Doch kennt auch er den umgekehrten Fall: Wie eine Uhr von manch einem getragen wird, nicht um die Uhrzeit zu wissen, sondern sich an der Mechanik zu erfreuen, so kann auch das Maschinenbild der Wirtschaft sich in einen Selbstzweck verkehren:

> »From a certain kind of spirit of system, however, from a certain love of art and contrivance, we sometimes seem to value the means more than the end, and to be eager to promote the happiness of our fellow-creatures, rather from a view to perfect and improve a certain beautiful and orderly system, than from any immediate sense or feeling of what they either suffer or enjoy.«[34]

Erkennen, so wird bei Smith deutlich, erwächst aus der Reflexion der eigenen Lebensumstände, aus unserem praktischen Umgang mit Dingen sowie aus Einfühlung und Mitgefühl gegenüber anderen Menschen. Doch all diese Quellen sucht der Begründer der Ökonomie als Wissenschaft in den hier bearbeiteten Abschnitten hinter sich zu lassen. An ihre Stelle tritt als einzig verbleibende Erkenntnisquelle die Kontemplation der Wirtschaft im Bilde der Maschine. Dieses Bild selbst stützt sich dabei auf keinerlei konkrete Erfahrung innerhalb des wirtschaftlichen Lebens. Es entsteht gerade umgekehrt durch die konsequente Absehung von wirtschaftlicher

33 Ebd., S. 185.
34 Ebd.

Erfahrung. Es bedarf lediglich noch eines konkret greifbaren Bezugs zur menschlichen Erfahrung, der außerhalb der Wirtschaft liegt: zum Umgang mit Maschinen. Trotz dieser Abstraktheit steht für Smith fest, dass die Kontemplation des Maschinenbildes der Wirtschaft uns zum Handeln bewegen kann. Sie entspringt zwar nicht der wirtschaftlichen Erfahrung, kann uns aber dennoch zum konkreten Tun und damit zur Umgestaltung dieser Erfahrung bewegen:

> »It is scarce possible that a man should listen to a discourse of this kind, and not feel himself animated to some degree of public spirit. He will, at least for the moment, feel some desire to remove those obstructions, and to put into motion so beautiful and so orderly a machine.«[35]

John Stuart Mill: Erfahrungsunabhängig denken lernen

Ich habe Smith in einiger Ausführlichkeit zitiert, um deutlich zu machen, wie es in der Mitte des 18. Jahrhunderts noch keineswegs selbstverständlich war, über Wirtschaft in Form abstrakter Vorstellungen zu denken. Gerade diese mangelnde Selbstverständlichkeit vermag darauf hinzuweisen, welche Schritte wir auch heute immer wieder vollziehen müssen, damit ein solches Denken überhaupt möglich wird. Präzise zeigt uns Smith einen Weg auf, verschiedene Quellen eines Wissens aus Erfahrung zum Versiegen zu bringen, um an ihre Stelle das Bild von der Wirtschaft als Maschine treten zu lassen.

Im Folgenden kommt es mir darauf an zu zeigen, wie die Ökonomie als Wissenschaft im 19. Jahrhundert die Herabwürdigung des alltäglichen, erfahrungsbezogenen Wissens nochmals konsequent über Smith und dessen Gedankenwelt hinausführt. Dafür wende ich mich erneut zwei ausgewählten Texten zu. Der eine, den ich in diesem Abschnitt bearbeite, ist der Essay *On the Definition of Political Economy; and on the Method of Investigation proper to it* von John Stuart Mill aus dem Jahre 1844. Der andere, welchem der folgende Abschnitt gewidmet ist, eine Textpassage aus den *Eléments d'économie politique* (erster Teil) von Léon Walras aus dem Jahre 1874.

In dem genannten Aufsatz verfolgt Mill ein anderes Ziel, als wir es bei Smith sahen. Smith geht es in seiner *Theory of Moral Sentiments* vornehmlich um ein praktisches Anliegen: die Glückseligkeit der Menschen. Mills Anliegen hingegen ist rein theoretischer Natur. In seinem Essay möchte er eine Definition der Politischen Ökonomie begründen, die diese tatsächlich als wissenschaftlich im strengen Sinne auszuweisen vermag. Damit unterwirft er das ökonomische Denken einem wissenschaftsimmanenten Ziel: Es soll sich auf eine bestimmte Weise zurichten, um einen Anspruch zu erfüllen, der nicht aus dem wirtschaftlichen Leben selbst, sondern aus

35 Ebd., S. 186.

dem Ideal einer bestimmten Wissenschaftlichkeit entspringt. Diesem Ansinnen versuche ich im Folgenden näher auf die Spur zu kommen.

Mill führt uns in seinem Essay gleichsam eine Abstraktionsleiter hinauf. Unser Denken soll sich zunehmend auf ein sehr kleines Gegenstandsgebiet fokussieren und andere Gebiete im Gegenzug gänzlich ausblenden. Der Einfachheit halber fasse ich diesen Denkweg zunächst überblicksartig zusammen:

Schritt 1: Smith, so Mill, habe den Gegenstand der Politischen Ökonomie zunächst auf dieses Gebiet fokussiert: »The manner a nation may be made rich.« Doch umfasst diese Definition auch die Ansammlung »praktischer Regeln«. Dies aber kann nicht im Sinne einer wahren Wissenschaft sein. Denn eine solche darf sich nur mit »Gesetzen« beschäftigen. Praktische Regeln können zwar diesen Gesetzen als Grundlage dienen, sie aber keineswegs ersetzen.[36]

Schritt 2: Folglich hat sich das ökonomische Denken nicht mit praktischen Regeln, sondern mit *Gesetzen* zu befassen: »The laws which regulate the production, distribution, and consumption of wealth.«[37] Was dabei unter ›Gesetzen‹ zu verstehen ist, entnimmt Mill dabei wie selbstverständlich den Naturwissenschaften und der Mathematik. Wie diese etwa die Gesetze der Bewegung ergründen, so sollen Politische Ökonomen wirtschaftliche Gesetze erforschen.

Schritt 3: »The term wealth is surrounded by a haze of floating and vapoury associations, which will let nothing that is seen through them be shewn distinctly.«[38] Mill rät außerdem, den vagen Begriff »Reichtum« (*wealth*) von allen Bezügen zur wirtschaftlichen Erfahrung zu befreien und durch jenen der nützlichen und zugleich knappen Objekte zu ersetzen.

Schritt 4: Mill führt die Unterscheidung zwischen den »laws of mind« and den »laws of matter« ein, um sodann erstere als ausschließlichen Gegenstandsbereich der Politischen Ökonomie zu definieren. Diese wird so zur »science which treats of the production and distribution of wealth, so far as they depend upon the laws of human nature«.[39] Hinsichtlich der *laws of mind* haben wir dabei explizit alle sozialen Bezüge auszuklammern:

36 John Stuart Mill, *Essays on Some Unsettled Questions of Political Economy*, Essay 5, 2. Auflage (1844; London: Longmans Green, Reader & Dyer, 1874), S. 123.

37 Ebd., S. 125.

38 Ebd., S. 126.

39 Ebd., S. 133.

> »Those laws or properties of human nature which appertain to man as a mere individual, and do not presuppose, as a necessary condition, the existence of other individuals (except, perhaps, as mere instruments or means)«, form a part of the subject of pure mental philosophy. They comprise all the laws of the mere intellect, and those of the purely self-regarding desires.«[40]

Schritt 5: Um ökonomisch zu denken, müssen wir Mill zufolge unseren Fokus noch weiter einengen, indem wir lediglich jene Gesetze der menschlichen Natur erforschen, die ausschließlich dem Bedürfnis nach mehr Reichtum entspringen.[41]

Schritt 6: Aus diesen Gesetzen haben wir sodann wieder ein Gesamtbild der Wirtschaft zusammenzusetzen:

> »Political Economy then may be defined as follows; and the definition seems to be complete: ›The science which traces the laws of such of the phenomena of society as arise from the combined operations of mankind for the production of wealth, in so far as those phenomena are not modified by the pursuit of any other object.‹«[42]

Insgesamt begibt sich Mill in seinem Essay auf den Weg gleichsam heroischer Abstraktion: Um als ›ökonomisch‹ gelten zu können, soll sich das Denken nicht mehr damit abmühen, in die Verschwommenheit des wirtschaftlichen Alltags Klarheit zu bringen. Stattdessen soll es sich einer gänzlich anderen Sphäre zuwenden: jener der ›Gesetze‹. Was aber begründet diese Sphäre? Mill verweist nicht, wie Smith, auf die Welt der Maschinen, die wenigstens noch im Zugriffsbereich unserer (technischen) Erfahrung liegt. Es geht ihm nicht darum, die bildhafte *imagination* anzuregen. Er sucht vielmehr einen völlig neuen Prozess des Denkens zu begründen. Diesen aber vermag er lediglich in Analogie zum Vorgehen der Naturwissenschaften zu beschreiben:

> »In the definition which we have attempted to frame the science of Political Economy, we have characterized it as essentially an abstract science, and its method as method a priori. […] It reasons, and, as we contend, must necessarily reason, from assumptions, not from facts. It is built upon hypotheses, strictly analogous to those which, under the name of definitions, are the foundation of the other abstract sciences. Geometry presupposes an arbitrary definition of a line, ›that which has length but not breadth.‹ Just in the same manner does Political Economy presuppose an arbitrary definition of man, as a being who invariably does that by

40 Ebd., S. 134.
41 Ebd., S. 137.
42 Ebd., S. 140.

> which he may obtain the greatest amount of necessaries, conveniences, and luxuries, with the smallest quantity of labour and physical self-denial with which they can be obtained in the existing state of knowledge.«[43]

Mill geht sogar noch einen Schritt weiter:

> »But we go farther than to affirm that the method a priori is a legitimate mode of philosophical investigation in the moral sciences: we contend that it is the only mode. We affirm the method a posteriori, or that of specific experience is altogether inefficacious in those sciences, as a means of arriving at any considerable body of valuable truth; though it admits of being usefully applied in aid of the method a priori, and even forms an indispensable supplement to it.«[44]

Auf diese Weise soll unser Denken einen Bruch mit allen Wissensquellen vollziehen, die sich aus der Erfahrung speisen. Wahre Erkenntnisse sollen wir nicht mehr aus Formen der Induktion gewinnen; diese stellen allenfalls eine ergänzende, keinesfalls aber mehr eine wesentliche Rolle für die Entwicklung des ökonomischen Denkens dar.[45]

Von Mill können wir also lernen, unser Denken tatsächlich so zu formen, dass wir im Sinne Mankiws unseren Alltagsverstand beinahe vollkommen hinter uns lassen. Begriffe, die wir alltäglich verwenden, werden so mit neuen Bedeutungen aufgeladen, die keinen Bezug mehr zu unseren Erfahrungen aufweisen und daher weder an ihnen überprüft noch durch sie revidiert werden können.

Warum aber sollten wir unser Denken dergestalt zurichten? Wie bereits angedeutet, finden wir bei Mill im Gegensatz zu Smith hierauf keine Antwort mehr, die auf unsere Lebenswelt gerichtet wäre. Während Smith unser Denken Abstraktionen vollziehen lässt, die letztlich der Glückseligkeit aller Menschen dienen sollen, tut Mill dies allein mit dem Ziel, dass wir streng wissenschaftlich argumentieren lernen. Für ihn *ist* der Mensch kein allein nach Besitz Strebender:

> »No mathematician ever thought that his definition of a line corresponded to an actual line. As little did any political economist ever imagine that real man had

43 Ebd., S. 143–144.

44 Ebd., S. 146.

45 Interessanterweise beharrt Mill hierauf trotz der Tatsache, dass in seinen eigenen Werken wie etwa den *Principles* persönliche Erfahrungen, aufgezeichnete Erfahrungen anderer, Auszüge aus Textquellen, Beobachtungen und Statistiken gemeinsam wesentliche Erkenntnisquellen darstellten. Mill scheint in seinen Essays also ein Ideal von Wissenschaftlichkeit zu entwerfen, das er selbst in seiner eigenen Aktivität als Wissenschaftler noch nicht einzulösen fähig ist. Vgl. Harro Maas, »Sorting Things Out: The Economist as an Armchair Observer,« in *Histories of Scientific Observation*, hg. von Lorraine Daston und Elizabeth Lunbeck (Chicago/London: University of Chicago Press, 2011), S. 206–229.

> no object of desire but wealth, or none which would not give way to the slightest motive of a pecuniary kind.«[46]

Auch erkennt Mill in der Annahme, der Mensch wäre solch ein Besitzstrebender, keinen praktischen Nutzen. Vielmehr garantiert ihm diese Annahme einzig und allein, dass sich unser ökonomisches Denken als wissenschaftlich bezeichnen lässt. Damit siedelt er nun auch das Ziel der Ökonomie außerhalb des alltäglichen Erfahrungsbereiches an, und zwar innerhalb des Wissenschaftlichen selbst:

> »All these operations, though many are really the result of a plurality of motives, are considered by Political Economy as flowing solely from the desire of wealth. The science then proceeds to investigate the laws which govern these several operations, under the supposition that man is a being who is determined, by the necessity of his nature, to prefer a greater portion of wealth to a smaller in all cases, without any exception than that constituted by the two counter-motives already specified. Not that any political economist was ever so absurd as to suppose that mankind are really thus constituted, *but because this is the mode in which science must necessarily proceed*.«[47]

Folgen wir Mill in diesem Punkt, so müssen wir unser Bild von der Wirtschaft gänzlich außerhalb der wirtschaftlichen Erfahrung – unserer eigenen wie auch der anderer – formen. Seine Quelle darf nicht mehr die Welt sein, in der wir leben. Dies meint aber nicht, dass es keinerlei Bezug zu dieser Welt aufwiese. Für Lippmann, so sahen wir bereits, können sich vollkommen weltfremde Vorstellungen, *pseudo-environments*, unmittelbar als handlungsleitend und damit als welt*gestaltend* erweisen. Bei Mill sieht die Sache noch bedeutend komplexer aus. So ist für ihn zunächst klar:

> »The conclusions of Political Economy, consequently, like those of geometry, are only true, as the common phrase is, in the abstract […] This ought not to be denied by the political economist. […] All that is prerequisite is, that he be on his guard not to ascribe to conclusions which are grounded on a hypothesis a different kind of certainty from that which really belongs to them. They would be true without qualification, only in a case which is purely imaginary.«[48]

Um abstraktes wissenschaftliches Wissen für die Lösung praktischer Probleme zu nutzen und so auf die Welt anzuwenden, bedarf es bei Mill noch einer Anpassung *an* diese Welt:

---

46 John Stuart Mill, *Essays on Some Unsettled Questions*, S. 145–146.

47 Ebd., S. 138–139, meine Hervorhebung.

48 Ebd., S. 144–145.

> »In proportion as the actual facts recede from the hypothesis, he must allow a corresponding deviation from the strict letter of his conclusion; otherwise it will be true only of things such as he has arbitrarily supposed, not of such things as really exist.«[49]

Von Mill können wir also zwar lernen, abstrakte Bilder von der Wirtschaft zu entwerfen. Die Vorstellung, dass sie Stereotype darstellen sollen, die gegenüber der Welt fest und unveränderlich scheinen, findet sich bei ihm jedoch nicht. Er versucht zwar, die Erfahrung als Erkenntnisquelle für die die Gewinnung ökonomischer Vorstellungen auszuschließen, doch scheint es bei der Anwendung dieser Vorstellungen auf die Welt der Erfahrung zu einem Wechselspiel zwischen dieser und jener kommen zu müssen. Mill hat dieses Wechselspiel allerdings kaum ausgearbeitet; wirkliche Anleitungen an unser Denken finden sich diesbezüglich nicht. Wohl spricht er von »*deviation from the strict letter of his conclusion*«, aber wie diese tatsächlich zu denken sein soll, lässt sich von ihm kaum lernen. Der Bezug zur Realität bleibt auf merkwürdige Weise nebulös. Dennoch gilt, dass sich bei Mill keine klare Idee der stereotypen Anwendung wissenschaftlicher Vorstellungen auf die Realität im Sinne Lippmanns findet. Doch vermag er den Weg für eine solche Anwendung zu bereiten, weil er zunächst erfahrungsunabhängige Vorstellungen vom wirtschaftlichen Handeln zu gewinnen sucht, ohne sodann deren Rückbezug zur wirtschaftlichen Realität in besonderer Tiefe zu erforschen.

Léon Walras: Ökonomisches Denken als mathematisches Denken

Von der Denkweise Smiths kommend, können wir bei Mill erkennen, wie das ökonomische Denken in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gleichsam einen Sprung zu noch größerer Abstraktheit vollzieht. Eine wesentliche Rolle spielt dabei der Anspruch, das Denken tatsächlich *wissenschaftlich* werden zu lassen. Blickt man aber nun, wie ich es in diesem Abschnitt tun werde, von der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf dessen erste Hälfte zurück, so wird deutlich, dass dieser Anspruch bei Mill zwar proklamiert, nicht aber eingelöst wird. Letzteres vermögen erst die Begründer der neoklassischen Theorie, als deren Beispiel ich hier Léon Walras nenne. Sein Werk *Eléments d'économie politique* veranschaulicht eindrücklich, was es heißt, wissenschaftlich im Sinne von *vollkommen erfahrungsunabhängig* denken zu lernen.

Zunächst macht Walras deutlich, dass sich das ökonomische Denken nicht an den Naturwissenschaften im Allgemeinen, sondern lediglich an der *reinen* Naturwissenschaft orientieren soll, die ihrerseits rein mathematisch formuliert ist. Dabei geht es ihm nicht mehr um eine bloße Analogie, sondern darum, auf *exakt* glei-

49 Ebd., S. 138–139.

che Weise, d.h. mit *demselben* Formelinstrumentarium zu rechnen. Diese Art der Berechnung hat dabei *jeder* Frage nach Realitätsbezügen vorauszugehen:

> »Pure mechanics surely ought to precede applied mechanics. Similarly, given the pure theory of economics, it must precede applied economics; and this pure theory of economics is a science which resembles the physico-mathematical sciences in every respect. This assertion is new and will seem strange; but I have just proved it to be true, and I shall elaborate the proof in what follows.«[50]

Sodann legt Walras dar, was dies für das Denken bedeutet: Wenn die Ökonomik mathematische Wissenschaft sein muss, hat sie von der Wirtschaft zunächst alles zu abstrahieren, das sich nicht in messbaren Größen ausdrücken lässt. Was bleibt, sind zahlenförmige Verhältnisse:

> »Wheat is worth 24 francs a hectolitre. This is how the phenomenon of value in exchange makes its appearance. […] We observe, first of all, that this fact partakes of the character of a natural phenomenon. […] We observe now that this phenomenon is mathematical in character as well.«[51]

»Wheat is worth 24 francs a hectolitre«: Solche Aussagen sind es, die das ökonomische Denken zu seinem *Ausgangs*punkt machen und als unhinterfragbare natürliche Phänomene ansehen soll. Woher sie aus unserer alltäglichen Erfahrung stammen, muss ihm dabei verborgen bleiben. Es soll *auf* dieser Grundlage arbeiten, nicht aber *über* diese reflektieren. Allgemeiner gesagt, soll unser Denken aus der wirtschaftlichen Erfahrung unbewusst nur jene »real-type concepts« übernehmen, die sich streng in Quantitäten ausdrücken lassen. Doch damit ist für Walras der Abstraktion nicht genug: Diese Konzepte sind weiterhin in »ideal-type concepts« zu verwandeln. Genau dieser Schritt aber lässt unser Denken vollständig mit aller menschlichen Erfahrung brechen: vollständiger, als es sich Smith, aber auch Mill, je hätte vorstellen können. Es lohnt sich hier, Walras ein wenig ausführlicher zu zitieren:

> »The mathematical method is not an experimental method; it is a rational method. Are the sciences which are strictly speaking natural sciences restricted to a pure and simple description of nature, or do they transcend the bounds of experience? I leave it to the natural scientists to answer this question. This much is certain, however, that the physico-mathematical sciences, like the mathematical sciences, in the narrow sense, do go beyond experience as soon as they have drawn their type concepts from it. From real-type concepts, these sciences abstract ideal-type concepts which they define and then on the basis of these

50 Léon Walras, *Elements of Pure Economics* (London/New York: George Allen & Unwin, 1954), S. 71.
51 Ebd., S. 69–70, Hervorhebung im Original.

> definitions they construct a priori the whole framework of their theorems and proofs. After that they go back to experience not to confirm but to apply their conclusions. […] The pure theory of economics ought to take over from experience certain type concepts, like those of exchange, supply, demand, market, capital, income, productive services and products. From these real-type concepts the pure science of economics should then abstract and define ideal-type concepts in terms of which it carries on its reasoning. The return to reality should not take place until the science and then only with a view to practical applications.«[52]

Walras' Zitat macht deutlich, wie die moderne Ökonomik nicht bei Aussagen mit unmittelbarem Erfahrungsbezug zur Welt des Handels – wie »Wheat is worth 24 francs a hectolitre« – stehen bleibt. Sie übersetzt sie stattdessen in die Sprache der Mathematik: $v_b = 24\,francs$. Mit solchen Bezügen sollen die Ökonom:innen rechnen lernen, wobei die Formeln nicht aus der Wirtschaft, sondern aus der reinen Mathematik, genauer gesagt der Analysis, stammen. Denn neoklassische Ökonomen wie Walras übernehmen ihr Formelinstrumentarium ebenso wie ihre graphischen Repräsentationen unmittelbar aus der reinen Mathematik und Mechanik.[53] Folglich kann ihrem Denken alles nur noch entweder als Funktion oder Variable erscheinen; also als gesetzmäßiger Zusammenhang oder als vollkommen inhaltlose Quantität, die sich diesem Zusammenhang fügt. Aus Aussagen wie »$v_b = 24\,francs$« werden so Angebots*funktionen*, welche auf ›vollkommenen Märkten‹ – ebenfalls reine Gleichungssysteme – auf Nachfrage*funktionen* treffen und mit ihnen ins ›Gleichgewicht‹ – ein streng mathematisch definierter Begriff – kommen.

Mills Reichtumsstreben stellt eine Abstraktion dar, die zwar von der unendlichen Vielfalt menschlicher Handlungs- und Denkweisen absehen lehrt, letztlich aber noch auf einen winzigen Ausschnitt aus dieser Vielfalt verweist. Unser Denken vermag deswegen nicht, über die Stufe der *real-type concepts* im Sinne Walras' hinauszuweisen. Erst die reine Theorie der Ökonomik schafft tatsächlich den Sprung zu *ideal-type concepts*: Hier bestimmt allein die mathematische Logik über ›wahr‹ und ›falsch‹ – und zwar gänzlich unabhängig von menschlicher Erfahrung. Die Quelle unserer Erkenntnis ändert sich damit auf fundamentale Weise, eben weil sie jenseits allen alltäglichen Verständnisses angesiedelt ist. Und es ändert sich noch mehr: Wir vermögen in der Welt reiner Abstraktionen zu lernen, hypothetische Bezüge – zwischen Angebots- und Nachfragefunktionen etwa – zu *manipulieren*. Denn sie stellt nicht einfach nur ein festgefügtes Bild oder Portrait der Wirtschaft dar, sondern erlaubt es, auf disziplinierte Weise zu erforschen, wie sich Bezüge

52 Ebd., S. 70.

53 Vgl. Philip Mirowski, *More Heat than Light: Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), S. 222.

zwischen Funktionen und Variablen verändern. Nach Walras sollen sich diese Manipulationen vollständig abstrakt vollziehen, ohne je Rückbezüge auf die Erfahrung als Korrekturelemente einzuführen. Damit können im Denken nun Vorstellungen von Wirkungsketten entstehen, deren einzelne Glieder, Positionen und Ergebnisse keinerlei Wirklichkeitsbezüge mehr aufweisen.[54]

Ohne hier weiter ins Detail zu gehen, wird bereits deutlich, dass das neoklassische Denken genau das einzulösen verspricht, was Mankiw fordert: »to set aside that everyday understanding«. Warum aber soll dies unser Denken über die Welt, unseren Blick auf alltägliche Probleme ein für alle Mal verändern? Einen ersten Hinweis hierauf finden wir bei Walras: Zwar meint er, dass jede:r Ökonom:in das Recht hätte, die reine Wirtschaftswissenschaft an und für sich und um ihrer selbst willen zu betreiben.[55] Doch sieht er ihre eigentliche Bedeutung an anderer Stelle, wie aus der obigen Zitatstelle deutlich hervorgeht: Wir sollen lernen, unser Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge vollständig im Abstrakten zu generieren, um sodann dessen Ergebnisse *praktisch* auf die Realität *anzuwenden*: »to go back to experience *not to confirm but to apply their conclusion*.« Wie dies aber genau geschehen kann, darüber lässt uns Walras im Unklaren. Lediglich zielt er prinzipiell darauf ab, Erkenntnisse aus dem reinen Reich der Abstraktion ohne jegliche weitere Prüfung als ›wahr‹ in dem Sinne anzusehen, dass sie unseren Umgang mit weltlichen Problemen unmittelbar anleiten können, ohne sie, wie noch bei Mill, mit praktischen Erkenntnissen abzugleichen und sie schrittweise zu revidieren.

Ausblick

Meine Exkursionen zu Smith, Mill und Walras können, so meine ich, erste Hinweise darauf geben, wie uns die Wirtschaftswissenschaft dazu anleiten kann, vollkommen abstrakt zu denken. In ihrer Entwicklung hin zur neoklassischen Theorie hat sie der menschlichen Fähigkeit, aus konkreten Beobachtungen wirtschaftlicher Erfahrung allgemeine Schlüsse abzuleiten, eine Absage erteilt. Allgemeiner gesagt, treibt sie die Erfahrung als Quelle der Erkenntnis insgesamt aus unseren Köpfen aus. Sie deklassiert den alltäglichen Verstand, anstatt ihn beständig zu erweitern und zu vertiefen zu helfen. An die Stelle der schöpferischen Kraft, sich selbst Bilder von der Welt zu machen, tritt, wie wir bei Smith und Mill sahen, die Fähigkeit in den Vordergrund, in vorgegebenen Bildern zu denken, die aus Metaphern und Analogien aus dem Bereich der Technik oder Mechanik stammen. Sodann rückt, wie bei

54 Es lässt sich argumentieren, dass exakt hierin der Kern des ökonomischen Modelldenkens begründet liegt. Vgl. beispielsweise: Mary S. Morgan, *The World in the Model. How Economists Work and Think* (Cambridge u.a.: Cambridge University Press, 2012).

55 Vgl. Walras, *Elements of Pure Economics*, S. 71.

Walras deutlich wurde, die Fähigkeit in den Mittelpunkt, allein noch in mathematisch verfassten *Modellen* zu denken, in denen reale Vorgänge nicht mehr beobachtet, sondern hypothetische Zusammenhänge konstruiert und *manipuliert* werden können. Auf diese Weise leitet die Wirtschaftswissenschaft dazu an, Vorstellungswelten allein im Abstrakten zu belassen, ohne auf irgendwelche Erfahrungen dieser Zusammenhänge Bezug zu nehmen.[56] Der eigentliche Punkt ist dabei nicht allein, wie Mankiw suggeriert, dass diese Kenntnisse nicht mehr in einem greifbaren Zusammenhang mit der physischen Realität stehen. Sie weisen *keinerlei* erfahrbaren Bezug mehr zu der Welt auf, in der wir leben; und sie sollen es auch nicht tun.

Zusammengenommen, so scheint mir, vermag mein kursorischer Gang durch wenige Stationen der Geschichte ökonomischen Denkens zumindest anzudeuten, warum heutige ökonomische Lehrbuchautor:innen annehmen können, mit Hilfe ihrer Wissenschaft ließe sich der alltägliche Verstand außer Kraft setzen. Denn spätestens in ihrer ›reinen‹ Ausprägung tötet diese Wissenschaft jede Form menschlicher Vorstellungskraft ab, die aus dem Umgang mit der eigenen Erfahrungswelt stammt, um an seine Stelle ein Denken in reinen Modellen treten zu lassen.[57]

Weder Smith noch Mill oder Walras haben selbst je einen solch unkritischen Geist besessen. Sie haben zwar darum gekämpft, ihre Wissenschaft zu einer ›reinen‹ Wissenschaft zu machen. Aber sie haben dies, wenn auch auf unterschiedliche Weise, stets bewusst getan. In diesem Sinne ist Lippmann wohl zuzustimmen, dass sie die Qualitäten ihrer Wissenschaft, die sich heute zur Setzung von Stereotypen instrumentalisieren lassen, einst unschuldig standardisierten. Erst durch zahlreiche Modifikationen und Ausschmückungen wurde die Ökonomik in den Stand versetzt, auf Grundlage ihrer Erkenntnisse unverrückbare Denkweisen in den Köpfen der Menschen zu verankern.

Die Geschichte dieser »Modifikationen und Ausschmückungen«, die wesentlich eine des 20. und 21. Jahrhunderts ist, vermag ich hier nicht mehr zu erzählen. Wahrscheinlich wäre sie in großen Teilen überhaupt erst zu schreiben.[58] Das wesentliche Anliegen meines Beitrags war auch ein anderes: Ich habe versucht zu zeigen, dass die Auseinandersetzung mit der Geschichte wirtschaftswissenschaftlichen Denkens und Erkennens Wege weisen kann, bewusst die Quellen ökonomischer Abstraktionen auszuloten. Smith, Mill und Walras: Sie alle zeigen, wie verschlungen

---

56 Vgl. erneut Morgan, *The World in the Model*, S. 3.

57 Vgl. hierzu in diesem Band: Silja Graupe, »Der kühle Gleichmut der Ökonomie. Leidenschaftslosigkeit als Paradigma der Wirtschaftswissenschaft,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

58 Jedenfalls werden hier Fragen der Bildung eine wesentliche Rolle spielen. Denn nach Thomas S. Kuhn werden die stillschweigenden Regeln des Denkens nicht durch wissenschaftliche Erkenntnisse per se, sondern durch beständige Nachahmung und Problemlösung im Rahmen von Bildungsprozessen geprägt. Vgl. Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: Chicago University Press, 1962).

die Wege hin zu einer ›reinen Wissenschaft‹ waren. Der bewusste Nachvollzug ihrer Denkwege vermag uns deswegen auch erste Hinweise darauf zu geben, wie wir frei werden können, die vollkommene Barriere zwischen uns und den Umständen, in denen wir leben, wieder einzureißen bzw. gar nicht erst entstehen zu lassen. Diese Freiheit wiederum impliziert, jedes Ansinnen, ein *pseudo-environment* zwischen uns und unsere Umwelt zu schieben, bereits im Vorfeld zu ersticken. Anders gesagt, kann die Beschäftigung mit der Geschichte ökonomischen Denkens uns zeigen, dass die Fähigkeit, sich selbst Bilder von der Wirklichkeit in der Wirklichkeit zu machen, unabänderlich zum Kern unserer eigenen Kreativität und Freiheit gehört. Es liegt in unserer Verantwortung als kritische Ökonom:innen, uns von Gefangenen zu Schöpfer:innen der ökonomischen Bilder in unseren Köpfen zu wandeln und Studierende ebenfalls hierzu zu befähigen.

Literaturverzeichnis

Becker, Gary S. *The Economic Approach to Human Behavior.* Chicago: Chicago University Press, 1976.

Becker, Gary S. »Economic Imperialism.« *Religion & Liberty* 3, Nr. 2 (1993). https://www.acton.org/pub/religion-liberty/volume-3-number-2/economic-imperialism. Zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

Bernays, Edward L. *Propaganda*. New York: Horace Liveright, 1928.

Graupe, Silja. »Ökonomische Bildung.« In *Ökonomische Bildung – Zwischen Pluralismus und Lobbyismus*, herausgegeben von Michael Spieker, Tutzinger Schriften zur Politischen Bildung, Bd. 8. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2015, S. 43–68.

Graupe, Silja. »Zwischen Marktgläubigkeit und Marktkritik.« *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 1 (2016): S. 26–30. https://doi.org/10.3278/DIE1601W026.

Graupe, Silja. »Der kühle Gleichmut der Ökonomie. Leidenschaftslosigkeit als Paradigma der Wirtschaftswissenschaft.« In *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.

Hayek, Friedrich August. *Recht, Gesetzgebung und Freiheit*. Bd. 1. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie, 1980.

Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago: Chicago University Press, 1962.

Lippmann, Walter. *Public Opinion.* New York: Harcourt Brace, 1922.

Lippmann, Walter. *The Phantom Public.* 1925; New Brunswick, Transaction Publishers, 1993.

Lippmann, Walter. *Die öffentliche Meinung: wie sie entsteht und manipuliert wird*. Herausgegeben von Walter Ötsch und Silja Graupe. Frankfurt: Westend, 2021.

Maas, Harro. »Sorting Things Out: The Economist as an Armchair Observer.« In Histories of Scientific Observation, herausgegeben von Lorraine Daston und Elizabeth Lunbeck, S. 206–229. Chicago/London: University of Chicago Press, 2011.

Mankiw, N. Gregory, und Mark P. Taylor. *Economics*. 3. Auflage. Andover (GB): Cengage Learning EMEA, 2014.

Mill, John Stuart. *Essays on Some Unsettled Questions of Political Economy.* Essay 5, 2. Auflage. 1844; London: Longmans Green, Reader & Dyer, 1874

Mirowski, Philip, und Dieter Plehwe (Hg.). *The Road from Mont Pèlerin: The Making of the Neoliberal Thought Collective.* Cambridge/London: Harvard University Press, 2015.

Mirowski, Philip. *More Heat than Light: Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Morgan, Mary S. *The World in the Model. How Economists Work and Think.* Cambridge u.a.: Cambridge University Press, 2012.

Ötsch, Walter O. »Imaginative Grundlagen bei Adam Smith: Aspekte von Bildlichkeit und ihrem Verlust in der Geschichte der Ökonomie.« *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 41, Nr. 3 (2016): S. 315–340.

Ronge, Bastian. *Das Adam-Smith-Projekt: Zur Genealogie der liberalen Gouvernementalität*. Wiesbaden: Springer VS, 2015.

Smith, Adam. *Theory of Moral Sentiments, The Glasgow Edition of Works and Correspondence of Adam Smith*. 1759; Oxford: Oxford University Press, 1976.

Tarde, Gabriel. *L'Opinion et la foule.* Paris: 1901. Deutsch: *Masse und Meinung*. Übersetzt von Horst Brühmann. Konstanz: Konstanz University Press, 2015.

Walras, Léon. *Elements of Pure Economics.* London/New York: Allen und Unwin, 1954.

Macht der Sprache, Macht der Bildung

Wie kapitalistische Heilsversprechen stillschweigend vermittelt werden[1]

Vermittelt die ökonomische Bildung ein Heilsversprechen mit Blick auf den Kapitalismus? Zunächst scheint die Antwort schlicht »Nein« zu lauten. Denn der Kapitalismus existiert in den ökonomischen Standardlehrbüchern nicht, wie sie weltweit an Hochschulen verwendet werden; kein Wort wird über ihn verloren, kein Stichwortverzeichnis führt ihn auf.[2] Folglich scheint sich mit ihm auch nichts zu verbinden, weder im Guten noch im Schlechten.

Die Produktion von Unwissen: Agnotologie

Widmet sich die moderne ökonomische Bildung dem Kapitalismus aber tatsächlich nicht? Ausgehend von Arbeiten an der Stanford Universität in den Vereinigten Staaten existiert seit ungefähr zehn Jahren eine neue Forschungsrichtung, die sich *Agnotologie* nennt (von altgriechisch agnosis, das »ohne Wissen«, »ohne Erkenntnis« bedeutet). Sie beschäftigt sich damit, wie Unwissen entsteht und fortbestehen kann. Wie wird Ignoranz etwa durch Beeinflussung und Propaganda, durch falsche oder ausgeblendete Information oder andere Formen absichtlicher oder versehentlicher Selektivität im Reden (oder eben Nicht-Reden) über Phänomene geschaffen und dauerhaft gesichert? Diese Fragerichtung eröffnet faszinierende Horizonte: In der ökonomischen Bildung wird zwar kein explizites Wissen über den Kapitalismus

1 Dieser Beitrag erschien zuerst als Silja Graupe, »Macht der Sprache, Macht der Bildung. Wie kapitalistische Heilsversprechen stillschweigend vermittelt werden,« *entwurf* 4 (2018), S. 12–15. Er wurde für diesen Sammelband minimal überarbeitet.

2 Meine Ausführungen zur ökonomischen Bildung in diesem Artikel beziehen sich wesentlich auf meine Studie Silja Graupe, *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung: Hintergründe und Beispiele (FGW-Studie Neues ökonomisches Denken, 5)* (Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW), 2017). Sie fokussiert sich auf die Hochschulbildung. Eine erste Übertragung der Ergebnisse dieser Studie auf die Untersuchung von Schulbüchern findet sich etwa auf der Plattform für Schulbuchrezensionen.

vermittelt, jedoch werden stillschweigende – und damit weitgehend unbewusste – Haltungen und Weltanschauungen zu den Phänomenen wie Privateigentum, Kapitalakkumulation oder der Koordination gesellschaftlicher Prozesse durch Geld und Preise antrainiert. Und diese machen im Kern den Kapitalismus aus.

Der Verlust des Begriffes »Kapitalismus« ist beileibe kein singuläres Phänomen der ökonomischen Bildung. Vielmehr spiegelt diese Bildungsform eine wesentliche Tendenz in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft insgesamt wider. John Kenneth Galbraith (1908 – 2006), kanadisch-US-amerikanischer Ökonom, beschreibt diesen Verlust mit folgenden Worten: »Lassen Sie uns mit dem Kapitalismus beginnen, einem Begriff der im Großen und Ganzen außer Mode gekommen ist. Der anerkannte Bezugspunkt ist heute der Markt. Diese Verschiebung minimiert die Rolle von Reichtum im ökonomischen und sozialen System, ja löscht sie sogar aus. Und es lässt den feindlichen und kritischen Bedeutungszusammenhang, der sich auf Marx zurückführen lässt, verschwinden. Anstatt dass die Eigentümer des Kapitals Macht ausüben, ist von der bewundernswert unpersönlichen Rolle von Marktkräften die Rede. Es lässt sich kaum ein Wandel der Begrifflichkeiten vorstellen, der mehr im Interesse derjenigen sein könnte, denen Geld Macht verleiht. Denn sie verfügen damit über eine funktionale Anonymität.«[3]

Der »freie Markt« als verbaler Betrug

Galbraith spricht gar vom »Betrug des freien Marktes«[4]. Genau diesem Betrug möchte ich im Folgenden am Beispiel der ökonomischen Bildung exemplarisch auf die Spur kommen. Damit möchte ich Ihnen als Leser:in helfen, diesen Betrug auch in anderen Lebensbereichen aufzuspüren. Der Schlüssel hierzu liegt in der Sprache, speziell in ihrem manipulativen Gebrauch. Glücklicherweise ist die Kritik an der ökonomischen Bildung in den letzten Jahren – vor allem nach dem Ausbruch der letzten schweren Wirtschafts-, Finanz- und Währungskrisen in den Jahren 2008 und 2009 – stark gewachsen; von massiver Einseitigkeit, über Weltferne bis hin zur Indoktrination reichen hier die, wie ich meine, durchweg berechtigten Vorwürfe. Doch setzt diese Kritik oftmals an einer zwar richtigen, möglicherweise aber eher wirkungslosen Stelle an: bei der Frage nämlich, *was* die zentralen Aussagen dieser Bildungsform sind und wie deren Wahrheits- oder Wirklichkeitsgehalt angezweifelt werden kann. So heißt es etwa immer wieder, der in den ökonomischen

3 John Kenneth Galbraith, »Free Market Fraud. In: The Progressive,« *The Progressive Magazine*, 12. April 2006, https://progressive.org/dispatches/john-kenneth-galbraith-free-market-fraud/, zuletzt abgerufen am 27. Oktober 2025. Diese und alle weiteren Übersetzungen englischsprachiger Quellen in diesem Text stammen von mir.

4 Ebd.

Lehrbüchern so oft beschworene rationale, nutzenmaximierende *homo oeconomicus* existiere in Wirklichkeit nicht.

Doch Sprache hat noch eine ganz andere Wirkung, als Wirklichkeit bloß abzubilden. Wie die Philosophie seit Jahrhunderten diskutiert und die moderne Sprach- und Kognitionswissenschaften in den letzten Jahrzehnten intensiv erforscht, ist Sprache nicht nur der Schlüssel zu einer bestehenden Welt. Sie erschafft auch Welten, insofern sie wesentlich mitbestimmt, was und wie wir Wirklichkeit wahrnehmen, sie beurteilen und dementsprechend in ihr handeln. Diese konstitutive, wirklichkeitsschaffende Bedeutung der Sprache hat im letzten Jahrhundert stark zugenommen. Denn im (massen)medialen Zeitalter erfahren wir von vielen Dingen nicht mehr direkt, sondern nur vermittelt über Sprache – und zudem über Bilder, was hier jedoch nicht vertieft werden kann. Auf dieser Grundlage bilden wir uns Meinungen und treffen sogar Entscheidungen, etwa in demokratischen Prozessen. Und so ist es auch in der (ökonomischen) Bildung: Junge Menschen sollen heute allein vermittelt über Bücher – und damit über die geschriebene Sprache – lernen, was außerhalb ihres Klassenzimmers oder Hörsaals geschieht. Bevor Schüler:innen etwa aktiv nach Arbeit suchen, sollen sie bereits abstrakt verstanden haben, was ein »Arbeitsmarkt« ist und wie sie sich als »Anbieter:innen von Arbeit« rational darin zu verhalten haben.

Was aber passiert, wenn solche Begriffe gelernt werden? Weite Teile der Sprach- und Kognitionsforschung gehen heute davon aus, dass Begriffe stets in Deutungsrahmen (in der Fachsprache *Frames* genannt) eingelassen sind, die bei ihrem Hören unbewusst aktiviert werden. Diese Frames umfassen dabei nicht nur Kenntnisse über die Welt, sondern auch komplexe Erinnerungsbilder, die sich aus Erfahrungen ebenso zusammensetzen wie etwa aus Gefühlen, Weltanschauungen und grundlegenden Vorstellungen von Raum, Zeit und menschlichem Zusammenleben. »In Worten steckt viel mehr, als wir in der Regel glauben«, schreibt dazu die Sprachwissenschaftlerin Elisabeth Wehling. Und weiter:

> »Um Worte zu begreifen, aktiviert unser Gehirn ganze Vorratslager abgespeicherten Wissens – zum Beispiel Bewegungsabläufe, Gefühle, Gerüche oder visuelle Erinnerungen – und simuliert diese Dinge gedanklich, um linguistischen Konzepten eine Bedeutung zuschreiben zu können. Außerdem stecken in einzelnen Worten viel mehr Informationen, aktivieren einzelne Worte viel mehr Wissen und Ideen in unserem Kopf, als die meisten von uns meinen.«[5]

5 Elisabeth Wehling, *Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht* (Magdeburg: Herbert von Halem, 2016), S. 20.

Um hier eine lange und verwickelte Geschichte kurz zu machen, besteht der Trick ökonomischer Lehrbücher – der in weiten Teilen des öffentlichen Diskurses Widerhall findet – in diesem Kontext wesentlich aus drei Strategien:

Erstens werden Begriffe eliminiert, die im normalen Sprachgebrauch eher in wirtschaftskritische Deutungsrahmen eingelassen sind und so tendenziell negative Assoziationsketten zu Phänomenen des Kapitalismus wachzurufen vermögen (vgl. den folgenden Punkt 1). *Zweitens* werden neue Begrifflichkeiten geschaffen, die durch rein sprachliche Manipulationen in einerseits selbstverständlich, wie »natürlich« erscheinende Deutungsrahmen eingelassen werden (vgl. die Punkte 2 und 3 weiter unten) und andererseits mit klar positiv konnotierten Frames verknüpft werden (vgl. meinen Punkt 4). Dabei gilt *drittens*, dass die beiden zuvor genannten Strategien sprachlich so ausgeführt werden, dass sie kaum ins reflexive Bewusstsein treten – und deswegen nur schwer enttarnt und abgewehrt werden können.

Strategien zur stillschweigenden Zementierung des Kapitalismus

1. Strategie: Verschweigen

Was sprachlich keinen Ausdruck findet, so lautet eine wichtige These der Sprach- und Kognitionswissenschaften, kann mittelfristig nicht mehr gedacht und langfristig auch nicht mehr handelnd realisiert werden. Das gilt auf individueller wie sozialer Ebene: Fehlen die Worte, bricht das Fundament der zwischenmenschlichen Kommunikation zusammen, und was uns lebensweltlich wichtig ist, kann allenfalls noch auf der Gefühlsebene artikuliert werden. Es braucht nicht viel Phantasie, um zu erahnen, wie gefährlich dies insbesondere für demokratisch verfasste Gesellschaften sein kann. Ökonomische Lehrbücher spielen genau mit diesem Feuer.[6] Wie bereits gesagt, fehlt der Begriff des Kapitalismus, und mit ihm verkümmert ein ganzer Deutungsrahmen, der etwa Eigentum und Geldwirtschaft in Verbindung mit Macht, sozialer Ungleichheit oder dem Schicksal von Arbeiter:innen bringen und etwa weltanschauliche Haltungen wie Gerechtigkeit wachrufen könnte. Dabei fehlt nicht einfach nur der Begriff des Kapitalismus. In den Standardlehrbüchern der Gegenwart findet Macht ebenso wenig Erwähnung wie Bilder der tatsächlich

6 Im Folgenden beziehe ich mich vor allem auf die folgenden Lehrbücher: Paul A. Samuelson und William D. Nordhaus, *Economics* (Boston: McGraw-Hill Education, 2010), S. 60–61, meine Hervorhebung. Außerdem auf N. Gregory Mankiw und Mark P. Taylor, *Economics*, 3. Auflage (Andover (GB): Cengage Learning EMEA, 2014). Und Hal Varian, *Intermediate Microeconomics. A Modern Approach*. 8. Auflage (New York: W.W. Norton & Company, 2010). Sowie Robert Stephen Pindyck und Daniel L. Rubinfeld, *Microeconomics*, 8. Auflage (New Jersey: Pearson Education, 2013).

tätigen Arbeiter:innen. Stattdessen gibt es nur einen *homo oeconomicus*, der passiv zwischen Arbeit und Freizeit wählt wie ein:e Konsument:in zwischen Cola und Pizza. Auch alle expliziten Fragen von Normativität werden mit dem Hinweis auf die Wirtschaftswissenschaften oder die »Mikroökonomik« als notwendig positiver, d.h. wertfreier Wissenschaft von vornherein getilgt. Zudem wird der Kapitalismus all seiner geschichtlichen Zusammenhänge beraubt. Ist etwa 1948 in den *Economics* von Paul Samuelson, dem wohl wichtigsten ökonomischen Standardlehrbuch der Nachkriegszeit, zumindest noch an einer Stelle von Karl Marx als »schwarzem Schaf« der Ökonomie die Rede, so fehlt der Hinweis auf ihn in der heutigen 19. Auflage (2009) ebenso wie in anderen Standardlehrbüchern vollständig. Dies ist Agnotologie in Reinform: Das komplette Verschweigen von Möglichkeiten des Denkens durch die schlichte Tilgung alternativer Deutungsrahmen. Und dies trifft keineswegs nur die Kapitalismuskritik. In vielen Lehrbüchern kommt auch der Staat kaum mehr als Begriff vor; ausgeblendet bleiben auch die Natur, die Demokratie und – aller Wirklichkeit zum Trotz – die zentralen wirtschaftlichen Krisen der Gegenwart. Gleiches gilt für alle Formen des Mitgefühls, des Gemeinsinns, der Güte und der Barmherzigkeit.

2. Strategie: »Neusprech«

Die ökonomischen Standardlehrbücher erschaffen stattdessen ein ganzes Arsenal neuer Wörter. Damit wird das alltägliche sowie politisch (vor)geschulte Denken aus allen seinen gewohnten Bezügen gerissen. In der Fachsprache der Beeinflussungs- und Manipulationsforschung nennt man dies *Depatterning*. Dies meint die Auflösung aller bekannten Deutungsmuster durch die Schaffung neuer Kernbegriffe. Wie das Zitat von Galbraith am Anfang dieses Beitrags deutlich macht, steht hier an erster Stelle unangefochten der Begriff des Marktes. So findet er etwa in der Mikroökonomie von Pyndick/Rubinfeld 2876 Mal Erwähnung, in Varians Mikroökonomie 1000 Mal. Dabei wird dieser Begriff stets mit weiteren neutral erscheinenden Begriffen wie »Angebot«, »Nachfrage« etc. verknüpft. Diese sind ihrerseits in Frames von bloßen mathematischen Formeln und Graphiken eingelassen, die die Lernenden mit keinerlei lebensweltlichem Erfahrungswissen verbinden können. Es ist, als würde der Alltagsverstand gleichsam entwurzelt und in ein unbekanntes Terrain umgetopft, so dass alle eventuellen kapitalismuskritischen Deutungsmuster – oder auch nur lebensweltliche Anfragen an ein Leben im Kapitalismus – ihren geistig-kognitiven Nährboden verlieren.

3. Strategie: Verabsolutierung der Geldwirtschaft als Erfahrungswelt

Mit Teilen der modernen Sprach- und Kognitionsforschung lässt sich davon ausgehen, dass Begriffe, so abstrakt sie auch scheinen mögen, ohne Bezüge zu unse-

rer Erfahrungswelt nicht verstanden werden können: Deutungsrahmen speisen sich stets aus unseren Erfahrungen mit der Welt.[7] Das Besondere an der beständigen Verwendung des Begriffes »Markt« in der heutigen ökonomischen Bildung ist, dass er – im Gegenteil zu Diskussionen um den Kapitalismus – die heutige Welt, die sich um Geld, Preise, Kaufen und Verkaufen dreht, nicht explizit thematisiert und schon gar nicht kritisiert. Stattdessen setzt die Rede vom Markt sie stillschweigend immer schon als den eigentlichen Verstehenshorizont voraus. (Mit dem Frame-Semantiker Charles Fillmore lässt sich hier von einem »Finanziellen Transaktions-Frame« sprechen). Genauer gesagt: Um oben genannte eher neutrale Begriffe wie »Markt«, »Angebot« und »Nachfrage« tatsächlich zu verstehen, müssen die Lernenden auf vorhandene Erfahrungen zurückgreifen, damit sie ihnen überhaupt einen Sinn verleihen können. Die Lehrbücher leiten nun dazu an, hierfür beständig auf eine *einzige* stereotype Erfahrungssituation zurückzugreifen: jene, die wir alle in der modernen Konsumgesellschaft als Kund:innen in einem Supermarkt machen, wo sich uns der Zugang zu allen Dingen nur über den Kauf und den bereits vorausgesetzten Besitz von Geld eröffnet. Anders formuliert: wir werden sprachlich beständig an eine Welt erinnert, in der alles über das reine Zahlen und Bezahlen funktioniert, ohne dass andere Formen expliziter sozialer Kommunikation vonnöten wären. So lässt sich etwa die gesamte Formel- und Diagrammwelt der ökonomischen Lehrbücher nur dadurch kognitiv erschließen, dass immer schon widerspruchslos mitgedacht ist, dass und wie sich alle Dinge in Geld be- und verrechnen lassen.

Das Problem ist hier nicht, dass die Lehrbücher wirtschaftliche Phänomene des Kaufens und Verkaufens durch Anbindung an den »Finanziellen Transaktions-Frame« verständlich machen. Es besteht vielmehr darin, dass die Lehrbücher dazu anleiten, *jegliches* Verständnis ökonomischer und gar gesellschaftlicher Konzepte implizit im Horizont dieses Frames zu gewinnen. Ob Arbeit, Naturschutz, Armut, Krieg oder Frieden: Alles wird so geframet, als ließe es sich durch Strategien lösen, wie wir sie lebensweltlich aus dem Supermarkt gewöhnt sind. Die Geldwirtschaft, neben dem Eigentum das wohl wichtigste Kernelement des Kapitalismus, gerät so nicht mehr zum Gegenstand, sondern zur Voraussetzung allen ökonomischen Denkens. Es droht, dass junge Menschen nur noch *mit* ihr, nicht mehr aber *über* sie nachdenken können. Besser aber lässt sich der Kapitalismus nicht zementieren, da er auf der Ebene lebensweltlicher Selbstverständlichkeiten zum Verstehenshorizont der gesamten Welt gerät.

4. Strategie: Ideologisches, politisches und emotionales Framing

Gewiss gibt die ökonomische Standardlehre vor, wertfrei zu sein. Diesen Bekundungen zum Trotz ist dies in den Lehrbüchern tatsächlich aber nicht der Fall. Richtig ist,

7 Vgl. Elisabeth Wehling, *Politisches Framing*, S. 28.

dass sie kaum zur bewussten Bildung von Werturteilen anleiten. Stattdessen aber vermitteln sie Wertungen unterschwellig. Bezogen auf die Frage, was ein »Markt« ist, wird dieser Begriff im Lehrbuch von Samuelson in ein bestimmtes Wortumfeld eingelassen, wie die folgende Übersicht zeigt:

Abbildung 1: Wortauswahl aus »The Market Mechanism« von Samuelson und Nordhaus[8]

Verge of starvation Mortal terror of a breakdown Coercion Centralized direction Government Control of economic activity Government intervention Central intelligence	High-Income countries Private markets Market mechanism Voluntary trade Improve own economic situation Invisibly coordinated Doing very well economically Sleep easily Elaborate economic processes Coordinated through the market Willingly Elaborate mechanism Communication device Functioning remarkably well

Der Begriff des Marktes wird hier in einem Schwarz-Weiß-Muster geframet, in dem er gleichsam als eine Art Containerbegriff mit positiven oder neutralen Begriffen assoziiert wird, die teilweise bis tief in unbewusste emotionale Bereiche hinreichen[9] – vor allem Begriffsvariationen von »frei« (man denke nur an die »Freie Marktwirtschaft«!). Im Gegenzug wird hier eine Alternative des Denkens – im Beispiel der Staat – zwar nicht mehr verschwiegen (vgl. die 1. Strategie), mutiert aber ebenfalls zum bloßen Containerbegriff, der mit Elementen des Schlechten, des politisch Gebrandmarkten oder schlicht des Ekels und der Bedrohung gefüllt wird.

8 Silja Graupe, *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung: Hintergründe und Beispiele (FGW-Studie Neues ökonomisches Denken, 5)* (Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. [FGW], 2017), Abb. 1, S. 55, nach Paul A. Samuelson und William D. Nordhaus, Economics (Boston: McGraw-Hill, 2010), S. 26.

9 Etwa Begriffe wie »einfach schlafen«, »wohl funktionieren«.

5. Strategie: Gegen Kritik immunisieren

Warum können die vorgenannten sprachlichen Strategien, die von Ausblendung bis hin zu schlichter Dämonisierung reichen, nicht einfach als rhetorische Mittel der Beeinflussung und Manipulation enttarnt werden? Ein Grund hierfür liegt darin, dass sie in den ökonomischen Standardlehrbüchern von Strategien der Verschleierung begleitet werden. Eine davon ist aus der Beeinflussungsforschung wohlbekannt: die Stilisierung der Wissenschaft zur »heiligen Wissenschaft«. Dies meint etwa, dass Lehrbuchautor:innen Aussagen zum »freien Markt« mit Vorstellungen von »reiner Objektivität«, von »Kernwahrheiten« oder »dauerhaften Wahrheiten der Ökonomie« verknüpfen, sie mit religiösen Metaphern wie dem »Predigen« umgeben oder mit großen politischen Freiheitskämpfen assoziieren. Im Folgenden ein Beispiel hierfür:

> »Adam Smith erkannte als **Erster**, wie der Markt die komplexen Kräfte von Angebot und Nachfrage organisiert. In einer der **berühmtesten** Textpassagen der gesamten Volkswirtschaftslehre, die zu Beginn dieses Kapitels aus seinem Werk Der Reichtum der Nationen zitiert ist, erkennt Smith die Harmonie zwischen privaten und öffentlichen Interessen: Blättern Sie zurück und lesen Sie dieses Paradoxon noch einmal. Beachten Sie dabei besonders die **scharfsinnige** Aussage über die unsichtbare Hand – dass aus eigennützigen wirtschaftlichen Aktivitäten gesamtwirtschaftlicher Nutzen erwachsen kann, wenn diese in einen gut funktionierenden Marktmechanismus eingebettet sind.
> Smith schrieb diese Worte im Jahr 1776 – übrigens in dem Jahr, in dem die **amerikanische Unabhängigkeitserklärung** veröffentlicht wurde. Es ist wohl kein Zufall, dass diese beiden **Ideen zur selben Zeit entstanden. Während die Amerikaner ihre** Freiheit von der Tyrannei proklamierten, **predigte** Adam Smith eine **revolutionäre** Doktrin, die Handel und Industrie den **Fängen einer feudalen Aristokratie entriss**.«[10]

Wirtschaft neu denken!

Schaut man sich die oben genannten Strategien an, so wird deutlich, dass die ökonomische Bildung keineswegs frei von »Heilsversprechen« bezüglich des Kapitalismus ist. Doch werden sie unter dem Deckmantel vermeintlicher wissenschaftlicher Neutralität stillschweigend vermittelt und zugleich mit einem Gefühl der Alternativlosigkeit gekoppelt, das sich aus dem unbewussten Wohlgefühl unserer Rolle als mit Geld ausgestatteten Konsument:innen speist. Was ist dagegen zu tun? Wer Alternativen ebenso diskutieren wie leben möchte, braucht eine plurale Sprache, die

10 Paul A. Samuelson und William D. Nordhaus, *Economics*, S. 60–61, meine Hervorhebung.

tatsächlich an unterschiedliche Erfahrungshorizonte anknüpft – etwa an jene von Arbeit, Macht und Ungerechtigkeit über die Ausbeutung der Natur bis hin zu Mitgefühl und Gemeinsinn – sowie an verschiedene weltanschauliche, auch religiöse Hintergründe. Und es braucht ein Wissen um die Macht der Sprache, damit junge Menschen die Deutungs- und Gestaltungshoheit über die Rahmen ihres Verstehens zurückgewinnen können. Die Entlarvung sprachlicher Strategien, wie ich sie in diesem Beitrag ansatzweise skizziert habe, ist hierfür ein erster wichtiger Schritt. Sie sollte aus meiner Sicht auf jedem Lehrplan der Gegenwart stehen.

Literaturverzeichnis

Galbraith, John Kenneth. »Free Market Fraud.« *The Progressive Magazine,* 12. April 2006. https://progressive.org/dispatches/john-kenneth-galbraith-free-market-fraud/. Zuletzt abgerufen am 27. Oktober 2025.

Graupe, Silja. *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung: Hintergründe und Beispiele (FGW-Studie Neues ökonomisches Denken, 5)*. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW), 2017.

Mankiw, N. Gregory, und Mark P. Taylor. *Economics*. 3. Auflage. Andover (GB): Cengage Learning EMEA, 2014.

Pindyck, Robert Stephen, und Daniel L. Rubinfeld. *Microeconomics*. 8. Auflage. New Jersey: Pearson Education, 2013.

Samuelson, Paul A., und, William D. Nordhaus. *Economics*. Boston: McGraw-Hill Education, 2010.

Varian, Hal. *Intermediate Microeconomics. A Modern Approach*. 8. Auflage. New York: W.W. Norton & Company, 2010.

Wehling, Elisabeth. *Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht.* Magdeburg: Herbert von Halem, 2016.

Teil 3
Die Entfesselung des Sinns.
Beiträge zur Neugestaltung von Bildung

Einer Bildungsvision gerecht werden

Ein Gespräch über die Gründung einer Hochschule[1]

Vorbemerkung

Was bringt jemanden dazu, eine neue Hochschule zu gründen? Was treibt eine:n an, in einem Land voller Bildungsinstitutionen etwas zu wagen, das sich stark vom Herkömmlichen unterscheidet? Silja Graupe und ihre Mitstreiter:innen verstehen sich als Bildungsbürger:innen der ganz anderen Art, und sie haben es einfach getan: Sie gründeten im Jahre 2014 mit der Cusanus Hochschule in Bernkastel-Kues, die sich 2023 in die Hochschule für Gesellschaftsgestaltung in Koblenz wandelte, eine staatlich anerkannte Hochschule in freier Trägerschaft. Sie taten das ohne einen großen Finanzier im Hintergrund, aber ausgestattet mit Überzeugung, Mut und viel Erfahrung im und mit dem etablierten Wissenschaftssystem.

Das Gespräch

Frau Graupe, wie ist Ihr eigenes Verhältnis zur Wissenschaft?

Ich bin Wirtschaftsingenieurin für Technische Chemie, habe also eine Ausbildung in BWL, VWL, Recht und Technischer Chemie (Verfahrenstechnik). Von der Technischen Universität Berlin aus bin ich ein Jahr nach Japan gegangen, wo ich zur Philosophie gestoßen bin. Es entwickelte sich für mich die wichtige Frage: Wie kön-

1 Dieser Beitrag erschien zuerst als Silja Graupe, »Einer Bildungsvision gerecht werden: Akademische Selbstgründung einer Hochschule in freier Trägerschaft. Ein Gespräch,« *Aufgang. Jahrbuch für Denken, Dichten, Kunst* 14 (2017). Er beruht auf der Podcastfolge Tim Pritlove, Host, »FG033 Cusanus-Hochschule: Akademische Selbstgründung einer Hochschule als Alternative zu privaten und staatlichen Ansätzen,« Forschergeist,10. August 2016, 1std., 39 min., 41 sec., https://forschergeist.de/podcast/fg033-cusanus-hochschule/, zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025. Das Gespräch führte Tim Pritlove mit Silja Graupe. Es wurde von Rüdiger Haas in Schriftform zusammengefasst und von Silja Graupe aktualisiert und abschließend überarbeitet.

nen wir in Lehre und Bildung verschiedene Disziplinen zusammenbringen, um über große Gesellschafts- und Wirtschaftsfragen nachzudenken?

Wann haben Sie die Wissenschaft für sich entdeckt?

In der Zeit in Japan bildete sich für mich die entscheidende Grundfrage heraus: Wozu will ich etwas wissen? Man fragte schon damals, 1998, in Japan etwa nach dem Entstehen von Finanzblasen. Ich erforschte in meiner Studienarbeit, dass das Entstehen solcher Blasen von der herkömmlichen Betriebs- und Volkswirtschaftslehre nicht beantwortet werden konnte, weil ihm viele kulturelle Faktoren zugrunde lagen, für die keine adäquate wissenschaftliche Sprache existierte. Ich fragte mich, warum studiere ich eine Wissenschaft, die einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und ein bestimmtes Wahrheitsverständnis erhebt, mit der ich dann aber in einem anderen Kulturbereich offensichtlich nicht weiterkomme?

Welche Schlüsse ergaben sich aus der Erkenntnis, dass die herkömmlichen Wirtschaftswissenschaften bestimmte Phänomene nicht beschreiben können?

Für das, was damals für mich neu war, hatte ich noch keine wissenschaftliche Beschreibungsmöglichkeit. Ich war selbst gleichsam in der Sprachlosigkeit meiner Wissenschaft gegenüber qualitativen Phänomenen gefangen; ein Gefängnis, aus dem ich mich nur allmählich und tastend befreien konnte. Ich ging nach Deutschland zurück mit der grundsätzlichen Frage: Auf welchen Voraussetzungen beruht die Ökonomie und warum formt und prägt sie unser Denken in der Weise, dass wir bestimmte Fragen nicht zulassen können? Wie formt sie unsere Erkenntnis und welche Auswirkungen auf das Handeln hat dies? So ist die Wissenschaftsfrage eher in eine philosophische Frage übergegangen. In meiner Dissertation habe ich mich mit den Grundlagen der ökonomischen Methode auseinandergesetzt und Fragen aus interkultureller Sicht, vor allem aus der Perspektive der modernen japanischen Philosophie mit einbezogen, die die Begrenztheit der wissenschaftlichen Erkenntnis zu öffnen versuchen.

Was kann man sich unter der ökonomischen Methode genauer vorstellen?

Die Antwort ist natürlich komplex. Im Mittelpunkt steht eine Idee aus dem 19. Jahrhundert, die besagt, dass die wirtschaftswissenschaftliche Methode an die Naturwissenschaft angelehnt sein müsse, die nach von aller Subjektivität befreiter, distanzierter, mitleidloser Erkenntnis strebt. Diese nach dem Vorbild der reinen Mathematik und der reinen Mechanik bemessene Sichtweise wurde im 20. Jahrhundert fast zu einer faktischen Gegebenheit und nicht mehr weiter hinterfragt. Ausgangspunkt war für mich deshalb die Frage, was eine solche Methode voraus-

setzt und welche Alternativen es dazu gibt. Denn es müssen auch Bereiche wie Kultur, Gesellschaft und Erkenntnis berücksichtigt werden, die immer auch ethische Dimensionen berühren. Dafür braucht es eine Vielfalt von Sprachen, welche die rein mathematische bei weitem übersteigt.

Welche Faktoren fehlen momentan in der Volkswirtschaftslehre, vor allem in der Bildung?

Beispielsweise auf den Gebieten Angebot und Nachfrage, Arbeitslosigkeit oder Mindestlöhne werden Machtphänomene komplett aus der Theorie ausgeklammert. Für mich ist eine solche Einseitigkeit bestimmter wissenschaftlicher Perspektiven problematisch. Ich frage mich seit meiner Promotion, wie wissenschaftliche Erkenntnisse in die Köpfe der Menschen gelangen, bzw. wie Menschenbilder entstehen. Etwa von 2009 an habe ich damit begonnen, mir das Phänomen »Ökonomische Bildung« genauer anzuschauen. Ich betrachte es als problematisch, dass diese seit dem Zweiten Weltkrieg durchgehend und dann nochmals zunehmend in den 1990er und 2000er Jahren in einem extremen Maße standardisiert worden ist. Diese Standardisierung bedingt eine starke Einseitigkeit: es wird eine bestimmte mathematische Methode gelehrt, ohne sie historisch oder in interdisziplinäre Kontexte einzubetten. Eine solche Art der Bildung weist mit ihren abstrakten Modellen eine gefährliche Weltferne aus. Die im 19. Jahrhundert begründeten Modelle, die damals in ihrem rein wissenschaftsorientierten Kontext natürlich ihre Berechtigung hatten, vermitteln das Bild einer scheinbar harmonisch funktionierenden Wirtschaft, die mit den Studierenden nicht problematisiert wird. Seit der Krise von 2008/2009 nimmt die Kritik an der Wirtschaftswissenschaft zu. In der Auseinandersetzung wurde für mich folgende Frage zentral: In welcher Weise und wie sehr ist eine doch eigentlich weltferne Lehre an der Veränderung der Gesellschaft beteiligt, sodass daraus z.B. Wirtschaftskrisen entstehen? Oder anders formuliert: Wie kann etwas Weltfernes so weltwirksam werden wie die standardisierte Wirtschaftswissenschaft?

Was hat man sich unter einer Standardisierung vorzustellen? Eine weltweite Uniformität des Lehrmaterials?

Studierende aus Mexiko kommen etwa zu uns Lehrenden an deutsche Hochschulen und sagen: »Wenn Sie die ersten acht Kapitel von Mankiws Economics (dem derzeitig wichtigsten Lehrbuch weltweit) durchnehmen, dann kann meine Prüfungsleistung ohne weitere Nachfragen an der Heimatuniversität anerkannt werden.« Dieses Beispiel macht deutlich, dass die Standardisierung weltweit erfolgt. Die großen Lehrbücher sind in bis zu vierzig Sprachen übersetzt und stehen – natürlich mit Ausnahmen – in allen Erdteilen im Diskurs.

Warum ist das so?

Einerseits stehen Verlage mit einem millionenschweren Markt dahinter. Andererseits sind die Lehrbücher für Studierende wie Dozierende verführerisch. Bieten sie doch eine leicht zu lernende und lehrende Form überprüfbaren Wissens an. Sie schaffen Arten des Vergleichs, der Benotung und des Wettbewerbs – dies allerdings in einer Art Scheinwelt, die mit den realen Fragen, mit denen die Studierenden in ihrem Leben konfrontiert sein werden, kaum etwas zu tun haben. Wichtig ist auch die Einsicht, dass die ökonomische Bildung wie alle anderen Bildungsformen auch heute in einem hohen Maße ökonomisiert ist. Dies führt etwa dazu, dass viele Dozierende nur semesterweise angestellt werden, nur einzelne Lehraufträge erhalten und dafür sehr wenig Geld bekommen. Unter diesen Bedingungen ist es kaum möglich, die Lehre verantwortlich zu gestalten; stattdessen greift man auf vorgefertigte Lehrtexte, Übungsaufgaben, Antwortbögen, Klausuraufgaben, Powerpoint-Folien etc. zurück, die von den Verlagen oft kostenlos bereitgestellt werden.

Aber es gibt natürlich auch noch eine andere Seite Ihrer Frage nach dem Warum: Es ist dies die Frage nach der politischen Wirksamkeit der ökonomischen Bildung. Gibt es z. B. Einflüsse von Standardisierungsinstitutionen, die eine bestimmte Form der Bildung propagieren, um kritische Fragen aus der Gesellschaft ganz einfach auszublenden, bzw. Menschen nicht mehr dazu zu motivieren, diese Fragen zu stellen? Es ist schwierig, so etwas nachzuweisen, und schwer, die Einzelnen dazu zu befähigen, sich anders bilden zu wollen, ihnen eine Alternative zu bieten und ihnen Mut zu machen, sich für eine andere Art des Studiums entscheiden zu können und zu wollen.

Die Standardisierung der ökonomischen Bildung dient, so klang dies bei Ihnen an, zu deren effizienterer Organisation. Eingespielte Methoden, Modelle und einheitliche Ausbildungssysteme, wie im Bologna-Prozess angestrebt, machen Bildung und Vermittlung leichter. Ist dieser Prozess der Vereinheitlichung möglicherweise ein Holzweg?

Einerseits gibt es die Ökonomisierung von Bildung, die durch die Bologna-Reform klare Vorteile erfährt. Man kann sich international verständigen, wenn man eine mathematische Sprache generalisiert und durchsetzt. Andererseits wird dabei ein wesentlicher Bildungsaspekt vollkommen ausgeblendet. Bildung heißt ja immer auch Fähigkeit zur Selbstbildung. Es geht um die freie Bildung des Menschen in sozialer Verantwortung. Ökonomisierung aber meint wesentlich, die (vermeintlichen) Spielregeln des Systems zu akzeptieren und bloß in deren Grenzen die eigenen Interessen verfolgen zu lernen. Auf diese Weise bleibt die Vermittlung einer schöpferischen Vielfalt für junge Generationen ebenso auf der Strecke wie

die Vermittlung der Fähigkeit, Fragen zu stellen und den eigenen wie auch den sozialen Horizont zu erweitern, um diese Fragen beleuchten zu können. Wenn nur ein einziges Set von Denkwerkzeugen vermittelt wird, entsteht eine geistige Monokultur, die die Gefahr in sich birgt, anfällig für unvorhergesehene, ungeplante Krisen zu sein. Die Ausbreitung dieser Monokultur geht mit abnehmender Kritikfähigkeit und sich verringernden Möglichkeiten einher, anders denken zu können. Für welche Ziele steht aber eine Universität? Was soll eine Hochschule bewirken? Das Spannungsfeld *Bildung versus Ausbildung* weist darauf hin, dass die Vermittlung eines festen Werkzeugsets oder Denkinstrumentes nicht das sein kann, was die akademische Bildung insgesamt ausmacht.

Gibt es auch in anderen Disziplinen den Drang zur Standardisierung, zu Engstirnigkeiten, die die Innovationskraft erlahmen lassen?

Unser zweites Fach, das wir an der Cusanus Hochschule neben der Ökonomie lehren, ist die Philosophie, die in ihrem Lehrkanon sicher nicht so eingeschränkt ist wie die Ökonomie. Aber auch hier sehen wir, dass ganze Bereiche der Philosophie immer weniger gepflegt werden. Insbesondere hat die Analytische Philosophie ein deutliches Übergewicht bekommen. Die Philosophie scheint insgesamt immer weniger in der Lage zu sein, wichtige Fähigkeiten zu vermitteln, wie Fragen zu stellen, sich selbst zu bilden, Entscheidungen zu treffen oder Verantwortung zu übernehmen. Die Philosophie kann die Forderung, eine kritische Stimme für die Gesellschaft zu sein, nicht mehr überall erfüllen. Dies hat auch damit zu tun, dass sie das ›Mitspracherecht der Geschichte‹ zunehmend ignoriert. Der andere Bereich, in dem innerhalb des Akademischen die Innovationskraft erlahmt, ist die Organisation akademischer Bildung insgesamt. Gerade auch aus diesem Bereich stammen viele Fragen, die sich bei Kolleg:innen und mir allmählich zu der Einsicht verdichteten, eine neue Hochschule gründen zu wollen. In einer Zeit starker gesellschaftlicher Veränderungen, der Ökonomisierung und der Verwertbarkeit von Bildung ist es uns immer wichtiger geworden, danach zu fragen, welche Strukturen innerhalb der Studiengänge benötigt werden und welche Finanzierungsfragen und Rechtskonzepte Priorität haben sollten, damit die Freiheit von Forschung und Lehre und die institutionelle Autonomie einer Hochschule wiedererstarken können.

Welche Unterschiede gibt es bei privaten Hochschulen?

Die staatlich geführten Hochschulen, die oft unter dem Stichwort der Massenuniversitäten subsumiert werden, sind der eine Bereich. Der andere Bereich sind die eher vom Markt dominierten privaten Hochschulen, hinter denen finanzielle Interessen stehen und die mit der Lehre einfach nur Geld verdienen wollen und eine bestimmte Rendite anstreben. Diese Art der Privathochschule dürfte in Deutsch-

land am meisten vorhanden sein. Dann gibt es private Hochschulen, die ideelle Interessen vertreten oder an bestimmten Ausbildungsrichtungen Interesse haben, sei es in der Pflege, der Medizin oder der Logistik, weil sie eine bestimmte Art von Absolvent:innen selbst benötigen. Schließlich gibt es noch den kleinen, wenig vertretenen Bereich, den man akademische Selbstgründung nennt. In diesem Bereich steht eine Vision von Bildung, für die Akademiker:innen Verantwortung übernehmen wollen ebenso im Vordergrund wie der Wunsch, die Freiheit von Lehre und Forschung zu bewahren und zeitgemäß auszugestalten. In diese Kategorie der akademischen Selbstgründung fällt unsere Hochschule. Wir wollten als Gründungsmitglieder nicht nur einzelne Lehrveranstaltungen, Lehrkonzepte oder Module verantworten, sondern eine Organisationsform schaffen, die einer freien Bildung in der heutigen Zeit wirklich gerecht wird.

Wann kam die Idee für dieses Hochschulprojekt auf?

Die ersten Überlegungen gab es bereits in den Jahren 2012 und 2013. Die Unterlagen für die staatliche Anerkennung haben wir 2014 eingereicht; im Mai 2015 wurden wir staatlich anerkannt und nahmen dann im Oktober 2015 den Lehrbetrieb auf. Entscheidend war für mich persönlich die Verantwortungsfrage. An meiner vorherigen Hochschule hatte ich die Freiheit, Volkswirtschaftslehre so zu unterrichten, wie ich das für richtig und sinnvoll halte. Ich übernahm Verantwortung für bestimmte Module oder Studiengänge und beobachtete, dass Studierende ins Denken kommen, Fragen stellen und große Wirtschaftsfragen bewegen wollen. Wenn Gestaltungsfragen thematisiert wurden, wollten meine Studierenden mitgestalten und begannen, weitere Fragen an die Voraussetzungen der Wissenschaften ebenso wie den heutigen Bildungsbetrieb zu stellen. Doch oft griffen die nächsten Kolleg:innen diese Fragen nicht auf oder wiesen sie sogar zurück. Auch reagierten die Menschen hinter den Hochschulstrukturen oft nicht auf Kritik und Veränderungswillen der Studierenden. So fragte ich mich, ob ich eine solche Lehre weiter verantworten möchte, wenn das Umfeld für Veränderungen nicht vorhanden ist. Die Antwort lautete: Nein. Sodann stellte sich die nächste Frage: Wie lässt sich eine Hochschule gründen und aufbauen, in der Menschen die Verantwortung für lebendige, dynamische und gestaltbare Strukturen übernehmen, in und mit denen Studierende ebenso wachsen können wie sie selbst?

Es geht um systemische und strukturelle Neuerungen?

Ja. Wir verfolgen die Frage, was es heißt, in einem gesellschaftlich gegebenen Rahmen so zu wirken, dass man sich selbst Freiheiten schaffen und gleichzeitig Strukturen, Ordnungen und Institutionen mit verändern kann. Nicht selten wird der Wissenschaft vorgeworfen, dass sie weltferne Vorschläge macht, die sich nicht

realisieren lassen. Wir übernehmen innerhalb des staatlich anerkannten Rahmens Verantwortung für eine sich selbst wandelnde Struktur, die der Gesellschaft dienen soll, ohne sich Interessen Einzelner anzudienen. Innerhalb oder außerhalb der Wissenschaft verfolgen wir keine Spinnereien, sondern konkrete Bildungsprojekte, deren Handlungsspielräume wir selbst mitgestalten. Diese Projekte sind dabei so angelegt, dass sie von Menschen freiwillig gemeinsam finanziert werden – und nicht über Steuern oder aus Privatinteresse, wie bei staatlichen oder marktwirtschaftlich orientierten Hochschulen.

Wann war der Punkt erreicht, an dem die institutionelle Gründung der Eigenverantwortung umgesetzt wurde?

Der Umsetzungsgedanke ist keine Idee eines:einer Einzelnen gewesen. Allein das Gründungspräsidium zählt vier Akteur:innen: Harald Spehl, Harald Schwaetzer, Frank Vierheilig und mich. Während der Gründungsphase haben viele Kolleg:innen immer wieder das Gespräch über die Möglichkeit und Notwendigkeit dieser Realisierung gesucht. Vorausgegangen war die Gründung der Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte im Jahr 2009, in der wir die Frage nach dem Rahmen für eine freie Forschung stellten. Hier in Bernkastel-Kues gab es mit nationalen wie internationalen Kolleg:innen (die Akademie hat mittlerweile weit über hundert professorale Mitglieder) viele Gespräche über den Bildungsbegriff und das heutige Bildungssystem. Dabei rückte dann neben der Forschung immer mehr die Lehre in den Mittelpunkt: Wie ließe sich diese frei gestalten? 2012/13 stießen dann Studierende, die sich schon für eine alternative ökonomische, aber auch philosophische Bildung engagierten, zu der Initiative dazu. Sie haben nicht nur kräftig mit angepackt, sondern uns den Mut und die Überzeugung für die Gründung gegeben, weil wir sahen, dass es immer mehr junge Menschen gibt, die mit ihren Wirtschafts-, Gesellschafts- und Bildungsfragen an vielen Hochschulen keine befriedigenden Antworten mehr bekommen und sich in ihrer Bildung nicht mehr gefördert sehen. Zudem interessierten sich immer mehr Bürger:innen sowie einige Politiker:innen für unsere Initiative und sagten uns ihre Unterstützung zu. Ab 2012/13 führten wir dann die ersten Gespräche über die staatliche Anerkennung mit dem Land. Der Antrag für die staatliche Anerkennung erfolgte 2014. Den Rest erzählte ich bereits.

Was sind die Leitmotive, die Ihre Hochschule ausmachen? Wie unterscheiden sich die neuen Strukturen von anderen Universitäten?

Wir fragen uns etwa, wie Bildung ein realer Teil der Zivilgesellschaft sein kann. Zivilgesellschaft meint hier eine Selbstorganisation, die konsequent am Gemeinwohl ausgerichtet ist. Wir fragen uns weiter: Wie lassen sich Selbstbestimmung

und Selbstorganisation tatsächlich entwickeln, um die Freiheit von Forschung und Lehre nicht nur auf dem Papier, sondern in der Praxis umzusetzen? Einige Antworten lassen sich etwa an unserer rechtlichen Struktur ablesen: Vereinfacht gesagt, kann sich eine Hochschule in Deutschland nicht selbst besitzen, sondern baut auf einer Trägerstruktur auf. Damit aber gehört sich die akademische Bildung nicht selbst, sondern anderen. Die Konsequenzen hiervon zeigen sich immer wieder am Problem des sogenannten Durchregierens, dessen Opfer viele private Hochschulen sind: Wer bezahlt, hat das Sagen. Wir haben dieses Problem mit einer innovativen Rechtsform gelöst: Verfasst sind wir als gemeinnützige Treuhandstiftung. Für die Vertretung unserer wirtschaftlichen und rechtlichen Belange dient uns die Cusanus Treuhand gGmbH als echter Treuhänder, der keine eigenen Interessen verfolgen kann. Die Verantwortung für die Ausgestaltung von Forschung und Lehre liegt damit ausschließlich in den Händen der Hochschulmitglieder und ist demokratisch organisiert. So sind wir frei für unseren Dienst am Gemeinwesen.

Damit ist natürlich gefordert, dass Kolleg:innen und Studierende die Fähigkeit und Willensbereitschaft aufbringen, tatsächlich Verantwortung übernehmen zu können und zu wollen. Bei den staatlichen Hochschulen werden mittlerweile etwa durch Hochschulräte die Freiheit und die Autonomie insbesondere des akademischen Senates konsequent beschnitten. Im privaten Bereich gibt es dagegen beispielsweise das Problem, dass statt des Senates der Träger darüber entscheiden möchte, wer der:die nächste Präsident:in oder Kanzler:in wird. Bei uns ist all dies nicht möglich – und der Aufbau der Hochschule und die akademische Selbstverwaltung laufen sehr gut. Damit wollen wir beispielgebend für demokratische, eigenverantwortliche Gestaltung auch über den Bereich des Akademischen hinaus sein.

Es geht also um eine Selbstverwaltung und eine Eigeninitiative?

Ja, um eine Eigeninitiative, die durch Sinnvermittlung in die Gesellschaft hineinwirken kann. Wenn es uns nicht gelingt, Menschen klarzumachen, warum es uns gibt und wozu wir gebraucht werden, wird die Unterstützung aus der Zivilgesellschaft abnehmen und wir werden wieder verschwinden. Deshalb müssen wir über unsere Bildungsanliegen und akademischen Angebote immer wieder aufklären, mit Menschen in den Diskurs treten und glaubhaft vermitteln, dass und wie wir gebraucht werden. Auf diesem Boden kann eine unabhängige Forschung entstehen, die sich mit Gesellschaftsfragen auseinandersetzt sowie eine Lehre, die das Ziel verfolgt, Bedingungen zu schaffen, die heutzutage Persönlichkeitsbildung und Verantwortung für Gesellschaft und Gemeinschaft zugleich ermöglichen können.

Ziel ist es also, einen eigenen Forschungsbetrieb mit unabhängigen Denkprinzipien zu installieren?

In gewisser Weise schon. Dabei meint Unabhängigkeit aber nicht Unwissenschaftlichkeit oder Prinzipienlosigkeit, sondern eine Befreiung von der Fixierung auf bestimmte Methoden. Wir wollen die Freiheit einer Methodenwahl und die Ausgestaltung bestimmter Methoden entwickeln, um Fragen angehen zu können, die für die Gesellschaft relevant sind, aber nicht an Disziplingrenzen haltmachen. Kulturhistorisch und geisteswissenschaftlich gesehen, gibt es eine enorme Vielfalt und Bandbreite, über Probleme nachzudenken. Diese Vielfalt soll wieder ermöglicht werden, ohne sich dabei einer bestimmten Standardisierung oder Erfolgsmessung von Publikationen beugen zu müssen.

Wann sind Sie zu dem Punkt gekommen, an dem bestimmt wurde, die Sache auszuprobieren?

Es war eher ein allmählicher Prozess, wobei die Frage der staatlichen Anerkennung letztlich entscheidend war, weil ohne diese keine akademische Lehre möglich ist.

Forschen dürfte man also ohne Anerkennung, aber nicht lehren?

Genau, so ist es.

Welche Kriterien müssen bezüglich der Lehre erfüllt werden?

Es müssen beispielsweise Finanzkonzepte vorgelegt werden, die es den Studierenden ermöglichen, ihr Studium bis zum Ende durchzuführen. Wenn z.B. Insolvenz angemeldet werden müsste, wäre den Studierenden durch einen dritten Geldgeber das Studium bis zum Abschluss weiter gesichert. Ein anderes Kriterium ist die Frage nach der Trägerschaft, die der Wissenschaftsrat beurteilen muss. Andere Fragen gehen Richtung Organisation der Selbstbestimmung oder der Schaffung und Etablierung der Hochschulordnungen. Eine eher streitbare Frage ist die nach dem Studienprogramm der Hochschule und inwieweit sich der Staat darin einmischen darf. Wer kann und darf über die Wahrung von wissenschaftlichen Standards entscheiden, ohne die Freiheit der Lehre zu gefährden? Hier entstehen Graubereiche, und es muss zwischen den Ansprüchen des Staates etwa an die »Berufsfähigkeit« der Studierenden einerseits und wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Ansprüchen andererseits differenziert und entschieden werden.

Wie sehr schränkt der vorgegebene juristische Rahmen das ein, was Sie ursprünglich vorhatten?

Ich habe mich schon länger mit dem Thema »Soft Governance« befasst. Bologna hat viel mit dieser Struktur zu tun. Soft Governance, vor allem neoliberaler Couleur, heißt, nicht durch äußere sichtbare Macht, also Druck und Zwang zu regieren, sondern immer auf ein bestimmtes Maß an »freiwilligem« Selbstgehorsam zu vertrauen, das etwa durch Anreize oder schlicht durch ein Nichtwissen um mögliche Alternativen genährt wird. Die Umstrukturierung des Bildungssystems der letzten Jahrzehnte hat aus meiner Sicht viel mit dieser Art der Regierungskunst zu tun. Ein Beispiel ist die Verpflichtung zur Modularisierung von Studiengängen, also die Verteilung des Stoffes in kleine Häppchen, was die Idee der »Wahlfreiheit« und einer Bildungsbiographie im Sinne einer bloßen Aggregation einzelner Bausteine teilweise ad absurdum führen kann. Diese Art der Modularisierung setzt sich heute fast überall durch. Dem reinen Gesetz nach aber gibt es keinen Grund, dass man einzelne Module nicht wieder zu einem sinnvollen Ganzen zusammenführen könne. Man muss es nur wollen und dafür die richtige Vorstellungskraft entwickeln, also über Fähigkeiten verfügen, zu imaginieren, dass es auch anders sein könnte, als alle behaupten. An unserer Hochschule verfolgen wir mit den Studiengängen eine ganzheitliche Bildungsidee, und wir konnten diese in den Akkreditierungsverfahren erfolgreich umsetzen – Modularisierung hin oder her. Interessanterweise ist uns der Punkt, an dem wir tatsächlich aufgrund der von uns vertretenen Freiheit von Forschung und Lehre gegen ein Gesetz verstoßen würden, noch nicht begegnet. Oft brauchen wir einiges an Überzeugungskraft, aber möglich war bisher am Ende alles, was uns sinnvoll erschien und zugleich vertretbar.

Welche Leute möchte die Hochschule im Team haben? Was ist das gewünschte Selbstverständnis?

Wir sind im Moment an der Hochschule insgesamt fünf Kolleg:innen, zwei Professoren werden gerade berufen (Stand 2016). Am Institut für Ökonomie haben alle akademischen Kolleg:innen ein wirtschaftswissenschaftliches Standbein, alle sind ausgebildete Volkswirt:innen, bei mir etwa kommt die Philosophie dazu, bei anderen die Kulturgeschichte oder die Institutionsforschung. Wichtig ist uns, vielfältig und interdisziplinär vorzugehen und dabei stets im Austausch zu bleiben. Die fachlichen Qualifikationen werden bei allen Mitgliedern des Instituts durch eine hohe Motivation in der Lehre ergänzt.

Woher kommen die Studierenden? Wer fühlt sich zu Ihrem Projekt hingezogen und welche Studierenden würden Sie gerne an der Hochschule begrüßen? Gibt es Auswahl- oder Aufnahmeprogramme?

Seit 2008/2009 gibt es eine große Studierendenbewegung, die sich im »Netzwerk Plurale Ökonomik« zusammengefunden hat und die die standardisierte, weltferne Lehre an den Hochschulen stark kritisiert. In diesem Bereich sind wir bekannt und werden dort auch als eine der wichtigen Alternativen wahrgenommen. Viele unserer Studierenden haben nach dem Abitur einen Freiwilligendienst im Ausland abgeleistet. Dort wurden sie mit den Themen Armut, sozialer Ungerechtigkeit und Umweltzerstörung konfrontiert. Sie hatten weitreichende Fragen und sahen, dass die Themen mit Wirtschaft zu tun haben. Im anschließenden Studium erkannten sie aber immer mehr, dass ihnen das Studium ihre wichtigen gesellschaftlichen und ökologischen Fragen nicht nur nicht beantwortet, sondern sogar abgewöhnt. Studierende sagen immer wieder, dass sie bei uns zunächst wieder lernen, Fragen zu stellen, Zutrauen zu gewinnen und eigene Themen zu finden. Ein »Idealbild« vom perfekten Studierenden haben wir nicht. Wichtig ist allenfalls, eine entsprechende Eigenmotivation mitzubringen. Studierende sollen ihre eigenen Ideen wissenschaftlich umsetzen wollen.

Wie wird ein:e Erstsemester:in zu den hohen Zielen hingeführt?

Die Studierenden im Master bringen schon eine gewisse Vorbildung und damit eine gewisse Bildungssubstanz ein. Bei der Gestaltung der Bachelor-Studiengänge, die ja gerade erst starten, wird es noch spannender werden, denn hier schaffen wir einen Bildungsentwurf über fünf Jahre. Hier tragen wir Verantwortung für das Fundament einer akademischen Bildungsbiographie. Wir bieten einen grundständigen interdisziplinären Studiengang mit Realitätssinn an, der künftige Entscheidungsträger:innen mit Fragen über das Wissen von wirtschaftlichen Institutionen konfrontiert, die gesamte relevante Bandbreite an Perspektiven auf diese zentralen Fragen vermittelt und den Geist dafür schärft, dass grundlegende Reflexionen, eigenes Denken und die Veränderung des eigenen Denkens zentral sind. Wir wollen wie beim Master auch Studierende befähigen, sich selbst zu bilden. Dafür haben wir etwa einen hohen Anteil von eigenständigen Projekten gleichsam »zwischen« Theorie und Praxis in die Studiengänge integriert, sodass Studierende erfahren, was sie selbst zu bewirken vermögen und wie sie ihre eigenen Fähigkeiten in die Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft tatsächlich einbringen können.

Für die Studierenden stellt sich auch die Frage der Finanzierung. Private Hochschulen genießen keine hundertprozentige staatliche Förderung. Welchen finanziellen Rahmen muss eine solche Hochschule bieten und welche Konsequenzen hat das für Studierende und Lehrende?

Fakt ist, dass wir bis heute keine staatlichen Mittel bekommen. Während staatlich anerkannte Schulen großteils vom Staat refinanziert werden, fehlt bei den Hochschulen dieser Paragraph. Wir dürfen also forschen und lehren und damit auch hoheitliche Aufgaben wahrnehmen, aber den Staat kein Geld kosten. Deswegen tragen unsere Studierenden mit ihren Beiträgen zur freien und innovativen Bildungsarbeit der Hochschule bei. Sie ermöglichen die Entstehung und den Erhalt eines Bildungsortes mit, der von intensivem Austausch, dem Lernen in kleinen Gruppen und einem exzellenten Betreuungsverhältnis geprägt ist. Sie machen gemeinsam mit uns eine Freiheit akademischer Lehre möglich, die andernorts selten zu finden ist: die Freiheit, zu lernen und zu lehren, zu studieren und zu diskutieren, was ihnen selbst wichtig ist. Stipendien gestalten die Beiträge dabei sozialverträglich.

Hier stellt sich eine ökonomisch-philosophische Frage bezüglich der finanziellen Gerechtigkeit.

Genau. Deshalb vergeben wir selbst Stipendien für Studierende, die sich das Studium bei uns nicht leisten können. Zudem sind wir sehr glücklich darüber, dass wir einen engagierten Studierendenverein haben, in dem die Studierenden viele Fragen der Bedürftigkeit weitgehend selbst regeln, sich untereinander helfen und selbst Spenden einwerben. Die Studierenden versetzen sich so in die Lage, selbstständig und solidarisch für die Lebenshaltungskosten aufzukommen.

Welche Motivation haben Stiftungen und private Förderer:innen bei der Finanzierung? War es schwierig, sie einzubinden?

Da wir eine Verbrauchsstiftung sind, brauchen wir jährlich finanzielle Mittel, weswegen sorgfältig weitergeplant werden muss. Die Geldgeber:innen – Stiftungen, Privatpersonen, Unternehmen etc. – sind meist über den momentanen Zustand der Bildung sehr besorgt. Unternehmen etwa merken, dass sie nach den Bologna-Reformen nun die ersten Leute einstellen, denen bestimmte Persönlichkeitsaspekte, wie Engagement, Aufnahmefähigkeit oder Kreativität, fehlen. Sie wissen, dass sie uns nicht vorschreiben können, was sie genau benötigen. Stattdessen verstehen sie, dass es akademische Freiheit braucht, um überhaupt wieder schöpferische und verantwortliche Menschen in Wirtschaft und Gesellschaft zu haben. Auch sind unsere Spender:innen zunehmend über den Zustand der Wirtschaft besorgt, z.B. über die wachsende Dominanz der Finanzmärkte. Sie sind beunruhigt und spüren etwa

als mittelständische Unternehmen zugleich ihre soziale Verantwortung gegenüber Mitarbeiter:innen, Standort oder Region. Und bei der Unternehmensnachfolge stellen sie die Frage, welchen jungen Leuten der Betrieb in die Hände gegeben werden soll.

Welche Aufnahmekriterien für kommende Studierendengenerationen sind angedacht?

Pro Jahrgang nehmen wir 20 bis 25 Studierende pro Studiengang auf. Studierende kommen mit unterschiedlichen Motivationen gut informiert zu uns und haben sich die Bewerbungsabsicht überlegt. Wir lesen die Motivationsschreiben genau, führen Aufnahmegespräche und bieten auf unseren Studieninformationstagen zusätzlich Raum für einen ausführlichen Dialog. Noten spielen bei der Aufnahme dann eine geringere Rolle. Zum Masterstudiengang wechseln zu uns nicht nur Studierende, die sich vorher mit »Pluraler Ökonomik« beschäftigt oder VWL studiert haben, sondern es gibt auch Bewerbungen, die z.B. angesichts der starken Ökonomisierung der Gesellschaft aus anderen Bereichen kommen – etwa den Kulturwissenschaften, der Politologie oder auch aus den Ingenieurwissenschaften. Sie kommen oftmals mit einem eigenen Forschungsanliegen und der Frage, wie dieses realisierbar sei. Alle wollen sich mit ökonomischen Fragen auseinandersetzen, um zu verstehen, was in ihrem Bereich passiert. Wir haben etwa einen Maschinenbauer, der sich mit alternativem Wachstum beschäftigt und gemerkt hat, dass es jenseits technologischer Fragen eine starke ökonomische Komponente gibt, die er bei uns weiter erforschen möchte. Beim Bachelor-Studiengang gibt es Studierende, die sich nach einem freiwilligen sozialen oder ökologischen Jahr, oftmals im Ausland, für Ökonomie interessieren, aber sehen, dass die bloße Mathematisierung des Studiums zu kurz greift. Sie interessieren sich brennend für Wirtschaftsfragen in kritischem Sinne. Wir erleben in den Aufnahmegesprächen Menschen, die sich mit der Idee von Bildung auseinandersetzen wollen, die sich für die »lebendige Realität« interessieren und die offen und neugierig sind.

Besonders attraktiv ist bei uns, dass unsere Studiengänge zwar in Vollzeit gelehrt werden, aber durchweg in Blockseminaren. Das heißt, dass ein Thema fünf oder sechs Tage am Stück behandelt und gemeinsam diskutiert wird, nicht an wiederkehrenden Wochentagen in Abschnitten von 90 Minuten Vorlesung oder Übung. Für den Seminarbetrieb ist es natürlich optimal, dass der Studierendenverein die vorübergehend geschlossene Jugendherberge übernommen hat. Es ist das hoch über der Mosel stehende Gebäude eines ehemaligen Grandhotels, das in vollkommener Selbstverwaltung betrieben wird und nur für unsere Studierenden da ist. Das ist natürlich auch ein schönes Projekt, das Engagement und Zusammenwirken des Studierendenlebens verkörpert.

Welche Themen bezüglich der sozialen gesellschaftlichen Verantwortung müssen demnächst auf den Tisch kommen, über die bisher noch nicht geredet wurde? Müssten wir z.B. über ein Grundeinkommen sprechen, oder über die Verteilung von Steuerlasten?

Die Idee einer gesellschaftsrelevanten Wissenschaft wurde im letzten Jahrhundert stark betont. Hier prägte die ökonomische Wissenschaft unterschwellig Weltbilder und beeinflusste damit die öffentliche Meinung. So etwas kann nur geschehen, wenn Wissenschaft nicht plural ist, keine Diskursvielfalt erlaubt und den Menschen von der Lebensrealität trennt. Wichtig ist, uns das letzte Jahrhundert genau anzusehen und die Frage zu stellen, welche Aufgabe die Wissenschaft hatte und die jetzige Wissenschaft hat. Es geht weniger darum, Lösungsvorschläge, z.B. im Hinblick auf Grundeinkommen, zu geben, sondern darum, einen Ort zu finden, wo Menschen wieder fähig werden, Entscheidungen zu treffen. Ein Großteil der Wirtschaftswissenschaft gab bisher Politikempfehlungen oder prägte ein sogenanntes Meinungsklima, das Lösungen, wie z.B. die Deregulierung, vorgab. Für unser Projekt ist wichtig, ob im bürgerschaftlichen, unternehmerischen oder staatlichen Bereich, Diskurse zu entfachen und Perspektiven zu bieten, damit wieder ein Fundament entsteht, auf dem eine aufgeklärte Entscheidungsvielfalt möglich ist. Dafür wenden wir uns vor allem Themen zu, denen kaum wissenschaftliche und gesellschaftliche Aufmerksamkeit geschenkt wird. Mein Kollege Walter Ötsch[2] forscht z.B. seit Jahren zum Thema »Schattenbanken«. Wir stellen die Frage, wie man empirisch und methodisch erforschen kann, wer in der Wirtschaft oftmals auf verdeckte Weise Hauptentscheidungen trägt und welche Möglichkeiten staatlicher Regulierung es in einer globalisierten Wirtschaft gibt. Es geht also um Felder, auf denen bisher noch nicht viel geforscht wird, wie z.B. die Frage, wie aus einem Projekt ökonomischer Professoren eine rechtspopulistische Partei wie die AfD entstehen kann. Ökonomisch geschaffene Meinungsklimata können auf eine andere Art und Weise politisch instrumentalisiert werden und für eine erschreckende Einseitigkeit stehen. So etwas weckt unsere Neugierde.

Mein persönlicher Forschungsbereich betrifft die Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der Ökonomischen Bildung. Ich frage, wie wir dort hingekommen sind, wo wir gerade stehen, welche Konsequenzen sich daraus ergeben und wie sich die Gesellschaft daraus wieder befreien kann. Die Geschichte, die hier erzählt werden muss, ist für mich die Geschichte der Beeinflussung des menschlichen Geistes in einer Weise, die sich zugleich mit der Begeisterung für eine weltfremde Mathematik durchgesetzt hat.

2 Walter Ötsch ist ein österreichischer Ökonom und Kulturwissenschaftler. Er hatte bis 2025 die Professur für »Ökonomie und Kulturgeschichte« an der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung inne.

Also gibt es noch Hoffnung?

Es gibt Hoffnung und noch viel zu tun. Ich bin überzeugt, dass vieles, was heute in einem Graubereich von Verbot, Selbstgehorsam und Selbststeuerung liegt, wieder geöffnet und mit Bewusstsein erfüllt werden kann, sodass sich neue Handlungsräume öffnen.

Frau Graupe, ich bedanke mich für Ihre Ausführungen zum Projekt Ihrer Hochschule und den damit verbundenen Fragen zur Aufgabe der Wissenschaft selbst, vor allem auch zur Bildungsfrage.

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

Überlegungen zu einer Existenzorientierung sozioökonomischer Bildung[1]

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

---

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

Hinführung

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

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

Einführung

Die beiden gerade angeführten Zitate stammen aus Lernreflexionen von Studierenden, die bei mir die Einführungsveranstaltung in die Volkswirtschaftslehre besucht haben. Ihre Aussagen beziehen sich auf jenen Teil der Veranstaltung, in dem ich sie bitte, mehrfach eine Supermarktfiliale großer Ketten wie Lidl, Aldi, Rewe oder Edeka in der Nähe ihres Wohnorts zu besuchen. Ich fordere sie also auf, sich regelmäßig an einen jener »Nicht-Orte« zu begeben, die, mit Marc Augé gesagt[2], als sinnentleerte Funktionsorte keine individuelle Identität stiften, keine gemeinsame Vergangenheit haben und keine sozialen Beziehungen schaffen. Die Aufgabe, die ich ihnen weiterhin stelle (selbstverständlich ohne ihnen zuvor die ›methodische Brille‹ Augés bereits angeboten zu haben), lautet schlicht: »Schreiben Sie in einer Art Tagebuch auf, was Sie in bzw. während Ihrer Supermarkterfahrung wahrnehmen und beobachten und versuchen Sie, diese Beobachtungen zu reflektieren und dabei insbesondere Bezüge zu jenen wissenschaftlichen Perspektiven herzustellen, die wir gemeinsam während der Präsenzveranstaltungen erarbeiten.« Damit öffnen sich

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

in der Lehre Möglichkeiten, in die Nicht-Orte etwas einzutragen, was diesen sonst fremd ist. Denn während man an ihnen normalerweise eben nicht verweilt, sondern sie nur ebenso eilig wie stumm durchquert, um etwas anderes zu erreichen[3], können diese Orte für meine Studierenden – zumindest für eine gewisse Zeit – zu bewussten Reflexionsorten werden. Sie sollen nicht allein wegen eines nachgelagerten Zwecks dort sein (etwa für das Abendbrot zuhause oder die Party am Strand, für die noch Bier oder Grillgut benötigt wird), sondern um das Mittel selbst – das Einkaufen – in seinen Bedingungen und Möglichkeiten tätig zu betrachten. So gerät ein Teil des ökonomischen Alltags unmittelbar zum Ort des Lernens.

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

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

3 Vgl. ebd., S. 104.

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

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

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

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

5 Ebd., S. 16.

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

7 Ebd., S. 11.

ökonomische Bildung aufzeigen. Diese werden die Orientierungen an Subjekt und Lebenswelt oder Lebenssituationen, wie sie in der Sozioökonomie bereits vertreten werden[8], nochmals konsequent vertiefen. Dabei gehe ich, wie viele dieser ökonomischen Bildungsformen auch, zunächst davon aus, dass im Zentrum sozio-ökonomischen Forschens und Lernens das *wirtschaftliche Handeln des Menschen* stehen sollte. Doch suche ich – bezugnehmend auf die Existenzphilosophie – dieses nicht gegenständlich zu erfassen, also zum reinen Objekt der Erkenntnis zu machen. Es soll nicht darum gehen, aus der Distanz einer mitleidlosen Beobachterin – eines »Blicks von nirgendwo«[9], wie es Thomas Nagel nennt – zergliedernd zu analysieren, was dort drüben geschieht (etwa im lediglich beobachtbaren oder rein imaginierten Verhalten von Konsument:innen). Stattdessen sollen Formen der Erkenntnis in den Vordergrund rücken, die es Menschen ermöglichen, Probleme aus ihrem alltäglichen wirtschaftlichen Handeln – die sie in unmittelbarer Dringlichkeit angehen und immer auch Fragen nach dem eigenen Selbst aufwerfen – selbst zu bearbeiten. Dabei sollen nicht vorgegebene Erkenntnisformen der Bildung, sondern ihre eigenen Einsichten wirksam werden.[10] Dadurch rückt die Idee der *Befähigung* von Lernenden, ihre eigenen wirtschaftlichen Belange selbst erkennen und gestalten zu können, in den Vordergrund.

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

---

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

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

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

Lebenswelt und Existenz

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

Mit Hilfe der Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen, wie sie vor allem Michael Polanyi geprägt hat[17], lässt sich zum Kern dieser Ausrufe vordringen. Implizites Wissen kommt nach Polanyi vor allem im stillschweigenden Wissen um das Wie des alltäglichen, erfahrungsbezogenen Tuns und Denkens zum Ausdruck. Orientiert sich die sozioökonomische Bildung an der Existenz, so kann ihr nicht daran gelegen sein, dieses implizite Wissen zu negieren und stattdessen durch abstrakte, also möglichst erfahrungsunabhängige Begriffe oder

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Auf was ich hier hinaus will, ist nicht diese Unfreiheit im Sinne eines gegenständlichen Phänomens oder gar Faktes unserer Lebenswelt als Kund:innen zu betonen. Der eigentliche Punkt liegt anderswo: Die Erkenntnis einer solchen Unfreiheit ist wesentlicher und unauflöslicher Teil der Existenz, ja sie *ist* Existenz. Der anschließende Satz des vorigen Zitats deutet an, was ich damit meine: »Ich muss für mich selbst noch rausfinden, inwieweit ich da ausbrechen kann und möchte; aber zumindest, und das ist ein Anfang, mache ich mir diese Sache bewusst.« Wirtschaftliche Lebensvollzüge zu entdecken und tiefergehend zu verstehen geschieht hier nicht abgelöst von Alltag und Lebenswelt, sondern bleibt unmittelbar in deren Realisierung und Gestaltung eingebunden. Denn dieser Erkenntnisprozess stellt die eigene Erfahrung weniger wie ein Ding vor sich hin, um sie zu betrachten oder einem externen Standard gemäß zu kontrollieren oder – etwa im Sinne des unternehmerischen Selbst[19] – gar zu optimieren. Stattdessen verfügt sie über das Potential, selbst- und weltproduktiv in einem die Existenz inhärent gestaltenden, umfassenden Sinne zu werden.

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

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

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

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

Was zunächst unverständlich erscheinen mag, muss es bei näherer Überlegung nicht bleiben. Die ökonomische Wahlhandlungstheorie etwa schließt ihrerseits nicht aus, dass individuelle Präferenzen ihren Ursprung in einem Sozialisationsprozess haben. Doch da sie diese Präferenzen zwecks Berechnung durch externe Beobachter:innen als gegeben anzusetzen sucht[21], muss sie (implizit) davon

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

26 Ebd., S. 34.

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

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

Wissenschaft und Existenzorientierung

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

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

28 Ebd., S. 107.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

36 Ebd., S. 45.

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

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

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

Akerlof und Shiller[40] machen deutlich, dass diese Gefahr insbesondere deswegen droht, weil die ökonomischen Standardlehrbücher an keiner Stelle dazu befähigen, diese unreflektierte Übertragung durchschauen. Es wird gelehrt, allein *auf* der

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

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

39 Vgl. ebd., S. 16.

40 Vgl. ebd.

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

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

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

Bildung und Existenz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

44 Ebd., S. 3, meine Hervorhebung.

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

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

Literaturverzeichnis

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

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

Barth, Heinrich. »Grundriss einer Philosophie der Existenz.« In *Grundriss einer Philosophie der Existenz*, herausgegeben von Christian Graf, Cornelia Müller und Harald Schwaetzer, 2. Auflage. Regensburg: Roderer, 2016.

Becker, Gary S. *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: Chicago University Press, 1976.

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

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

Brodbeck, Karl-Heinz. *Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2009.

Brodbeck, Karl-Heinz, und Silja Graupe. *Geld! Welches Geld? Geld als Denkform*. Marburg: Metropolis, 2016.

Certeau de, Michel. *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve Verlag, 1988.

Daston, Lorraine, und Peter Galison. *Objektivität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2007.

Engartner, Tim, und Balasundaram Krisanthan. »Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische

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

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

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

Bildung genügen?« In *Sozioökonomische Bildung*, herausgegeben von Andreas Fischer und Bettina Zurstrassen. S. 155–176. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2014.

Fink, Eugen. *Grundphänomene des menschlichen Daseins*. Freiburg und München: Verlag Karl Alber, 1995.

Fisher, Irving. *Mathematical Investigations in the Theory of Value and Price*. New Haven: Yale University Press, 1892.

Graf, Christian. »Heinrich Barth: ›Die Seele in der Philosophie Platons‹«. In *H. Barth, Die Seele in der Philosophie Platons*, herausgegeben von Harald Schwaetzer und Kirstin Zeyer, S. IX-XII. Regensburg: Roderer, 2017.

Graupe, Silja. *Der Ort ökonomischen Denkens. Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie*. Heusenstamm: Ontos, 2005.

Graupe, Silja. *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung: Hintergründe und Beispiele (FGW-Studie Neues ökonomisches Denken, 5)*. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW), 2017.

Harvard Political Review. *An Open Letter to Greg Mankiw*. 2. November 2011. Archiviert und abrufbar unter: https://web.archive.org/web/20131114000015/http://harvardpolitics.com/harvard/an-open-letter-to-greg-mankiw/. Zuletzt abgerufen am 07 November 2025.

Hedtke, Reinhold. *Sozioökonomische Bildung in der sozialwissenschaftlichen Domäne. Didaktik der Sozialwissenschaften*. [Social Science Education Reprint Nr. 10]. Bielefeld, 2016. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2905293/2905295. Zuletzt abgerufen am 07 November 2025.

Hueck, Johanna. »Bildung in der Gegenwärtigkeit des Todes: Heinrich Barth in Auseinandersetzung mit Platons Paideia-Begriff.« In *H. Barth, Die Seele in der Philosophie Platons*, herausgegeben von Harald Schwaetzer und Kirstin Zeyer, S. LIX-LXIX. Regensburg: Roderer, 2017.

Husserl, Edmund. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1976.

International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE). *An International Student Call for Pluralism in Economics*. 2014. www.isipe.net/open-letter/. Zuletzt abgerufen am 05. November 2025.

Jevons, William Stanley. *The Theory of Political Economy*. London: Macmillan, 1871.

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

Kahneman, Daniel. »Maps of Bounded Rationality. A Perspective on Intuitive Judgement and Choice.« [Nobel Prize Lecture, 08. Dezember 2002] In *The Nobel Prizes 2002*, herausgegeben von Tore Frängsmyr, S. 449–489. Stockholm: Nobel Foundation, 2003. Online unter https://scispace.com/pdf/maps-of-bounded-rationa

lity-a-perspective-on-intuitive-2m63pvboqp.pdf. Zuletzt abgerufen am 06 November 2025.

Kirchgässner, Gebhard. *Homo oeconomicus: das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1991.

Mankiw, N. Gregory, und Mark P. Taylor. *Economics*. 3. Auflage. Andover (GB): Cengage Learning EMEA, 2014.

Mirowski, Philip. *More Heat than Light: Economics as Social Physics, Physics as Nature's Economics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

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

Netzwerk Plurale Ökonomik. *Offener Brief*. 2012. Archiviert und abrufbar unter: https://web.archive.org/web/20130621132055/https://www.plurale-oekonomik.de/projekte/offener-brief. Zuletzt abgerufen am 06 November 2025.

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

Samuelson, Paul A. und, William D. Nordhaus. *Economics*. 18. Auflage. Boston u.a.: McGraw-Hill Education, 2005.

Schütz, Alfred. *Das Problem der sozialen Wirklichkeit: Gesammelte Aufsätze*. Band 1. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1971.

Schütz, Alfred, und Thomas Luckmann. *Strukturen der Lebenswelt*. Band 1, 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1988.

Schwaetzer, Harald. »Die Erwägung des Entschlusses: Fragendes Denken – fragendes Handeln.« *Coincidentia Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte,* Beiheft 5 (2014): S. 75–99.

Walras, Léon. *Elements of Pure Econo*mics. London/New York: Allen und Unwin, 1954.

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

Zeyer, Kirstin. Operative Bildlichkeit in der cartesischen Philosophie. *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie 3* (2016): S. 289–314.

Die Spirale transformativen Lernens[1]

Silja Graupe und Lukas Bäuerle

1. Einleitung

Unübersehbar findet sich die Menschheit mit großen Herausforderungen konfrontiert: von der Klimakrise, Zerstörung der Artenvielfalt und Vermüllung des Planeten über grassierende soziale Ungerechtigkeiten, große Migrationsbewegungen und disruptive Kriege. Für die junge Generation sind all dies Probleme, die sie nicht selbst geschaffen hat, wohl aber wird lösen müssen. Sie hat beides, ihre Selbst- und Weltverhältnisse, neu zu gestalten. Welche Fähigkeiten aber braucht es dazu? Und wie lassen sich diese Fähigkeiten erlernen?[2]

Weiterhin setzt unsere Gesellschaft als Antwort auf diese Fragen vorwiegend auf formale und weitgehend standardisierte Bildungsprozesse. Treffend bezeichnet das

---

1 Dieser Beitrag erschien zuerst als Silja Graupe und Lukas Bäuerle, »Die Spirale transformativen Lernens« in *Forschungsdiskurs und Etablierungsprozess der Organisationspädagogik. Theorien, Methodologien und Methodiken im pluralen Diskurs einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin*, hg. von Marc-André Heidelmann, Victoria Storozenko und Sarah Wieners (Wiesbaden: Springer VS, 2023), S. 223–241. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40997-5_15. Abdruck mit freundlicher Genehmigung von SNCSC; der Beitrag wurde für diese Veröffentlichung geringfügig überarbeitet.

2 Wir verwenden den Lernbegriff in Anschluss an transformative Lerntheorien (in Anschluss an Jack Mezirow, »Perspective Transformation,« *Adult Education* 28, Nr. 2 (1978): S. 100–110; oder Arnd-Michael Nohl, »Typical Phases of Transformative Learning: A Practice-Based Model,« *Adult Education Quarterly* 65, Nr. 1 (2015): S. 35–49; vgl. Mandy Singer-Brodowski, »Transformative Bildung durch transformatives Lernen: Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee,« *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39, Nr. 1 (2016): S. 13–17): mit ihm sind zuvorderst die Praktiken der Bildungssubjekte angesprochen. Diese laufen nicht ausschließlich darauf hinaus, etablierte Sinnstrukturen übernehmen zu müssen (vgl. zu dieser Lesart Hans-Christoph Koller, *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, 2. Aufl. (Stuttgart: Kohlhammer, 2018); in Anlehnung an Winfried Marotzki, *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990), sondern diese auch produzieren (lernen) zu können. Mit dem Bildungsbegriff bezeichnen wir die institutionalisierten Rahmenbedingungen bzw. Orte, in denen diese oder jene Lernprozesse erfolgen.

Wort »Curriculum«, nach dem noch heute die Studienpläne der Universitäten bezeichnet sind, ursprünglich eine Rennbahn, auf der nach festen Wettbewerbsregeln Rennen ausgetragen und Sieger:innen ermittelt werden.[3] Das Lernen verbleibt dabei stets nur Mittel zu vorgegebenen Zwecken.

Wie aber soll dies noch in Kontexten gelten können, in denen einstige Selbstverständlichkeiten reihenweise erodieren und sich fundamentale Unsicherheiten Bahn brechen? Warum etwa durch Lernen zum gesamtgesellschaftlichen Wachstum beitragen, wenn dieses doch selbst fragwürdig geworden ist? Warum durch Lernen auf sozialen Aufstieg hoffen, wenn Karriereleitern ihrerseits ins Wanken geraten sind? Stattdessen müssen die Bildungssubjekte und ihre Fähigkeiten, selbst Ziele individuell wie kollektiv neu zu bestimmen, in den Mittelpunkt rücken. Statt einem fremden, vermeintlich feststehenden Sinn Folge zu leisten, müssen sie dazu befähigt werden, selbst sinnstiftend zu wirken – denkend, wie handelnd. Dafür wird es nötig sein, nicht nur das WAS von gängigen Bildungsprozessen zu überarbeiten (etwa Lehrpläne oder Themengebiete), sondern auch ihr WIE und WARUM neu zu bestimmen. Lernen, so argumentieren wir, soll Menschen ermöglichen, sich selbst zu fundamentalem Wandel zu befähigen und an der Schaffung neuer Sinnstrukturen zu partizipieren, aus denen Selbst und Welt neu hervorgehen können.

Es soll Menschen Fähigkeiten ausbilden helfen, um in einer fundamental unsicheren Welt, anders sein, anders denken und anders handeln und dabei die Ziele dieser Entwicklung immer wieder selbst begründet hervorbringen zu können.

Die Organisationspädagogik bietet für ein solches Bildungsverständnis zahlreiche Anknüpfungspunkte: alleine der Umfang und die Dringlichkeit der eingangs erwähnten Herausforderungen machen es nötig, Bildungsorte weit über ein klassisches Verständnis hinaus in verschiedensten institutionellen Zusammenhängen zu denken – von Schulen, bzw. Berufs- und Hochschulen, über den Arbeitsplatz bis hin zu Bildungswerken oder Bürgerinitiativen. In einer solchen Vielfalt eine gleichermaßen akteurssensible wie institutionelle Passgenauigkeit herzustellen: dafür bietet sich ein organisationspädagogischer Zugang in besonderem Maße an, der Bildung stets von seinem sozialen, bzw. kulturellen Setting her zu denken erlaubt, statt one-size-fits-all-Konzepte grobschlächtig zur Anwendung zu bringen.

In den kommenden Abschnitten gehen wir wie folgt vor: in den Kapiteln 2–4 stellen wir die von uns neu entworfene »Spirale transformativen Lernens« vor, die Lernprozesse in obigem Sinne konzeptuell aufwirft und verhandelbar macht (Abbildung 1). In ihr verbinden wir neun transformative Fähigkeiten zu zukunftsoffenen und -gestaltenden Prozessen des Lernens. Diese Spirale erlaubt es Menschen, in den Bereichen »neu sein« (Kap. 2), »neu denken« (Kap. 3) und »neu handeln« (Kap. 4)

3 Vgl. Peter D. Hershock, »Relating Freely,« in *Educations and Their Purposes: A Conversation among Cultures*, hg. von Roger T. Ames und Peter D. Hershock (Honolulu: University of Hawai'i Press and East-West Philosophers Conference, 2008), S. 26.

jeweils drei grundlegende Wandlungen zu vollziehen: erstens die *Erschütterung* vormals feststehender Gewissheiten, zweitens die *Öffnung* zum Neuen und Ungewohnten und drittens die *Ausrichtung* auf neue Orientierungen und Wegmarken. Dabei können die Entwicklungsschritte immer wieder von Neuem durchlaufen werden, ohne dass sich ein Kreis je schließen oder ein feststehendes Ziel erreicht würde. Auf dieser Grundlage erörtern wir in Kap. 5 abschließend kurz die organisationalen Notwendigkeiten und Möglichkeiten, die eine solche Lerntheorie mit sich bringt.

Abbildung 1: Die Spirale transformativen Lernens[4]



2. Neu sein

Der Prozess des transformativen Lernens, wie ihn die Abbildung veranschaulicht, beginnt für uns im Bereich des neu sein und damit auf dem Feld der Persönlichkeitsbildung. Bevor Menschen sich neues Wissen und kognitive Fähigkeiten aneignen lernen (*neu denken*), sollte Bildung ihnen Räume eröffnen, sich mit sich selbst und den eigenen Sinn- und Wertfundamenten freilassend auseinandersetzen zu dürfen.

4 Zitiert nach Silja Graupe, *Dem Sinn ein Leben geben. Transformatives Lernen an der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung*. Working Paper Nr. 72, Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Institut für Ökonomie (Koblenz, September 2024). Die hier wiedergegebene Abbildung stellt eine leicht abgewandelte Fassung des Originals dar, das erstmals veröffentlicht wurde in: Silja Graupe und Lukas Bäuerle, *Bildung in fragilen Zeiten: Die Spirale transformativen Lernens*, Working Paper Nr. 70, Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Institut für Ökonomie (Koblenz, Juni 2022), https://hfgg.de/wp-content/uploads/2023/05/70_WP_Graupe-Baeuerle_Bildung-in-fragilen-Zeiten.pdf, zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025.

Die Frage nach dem Sinn des eigenen Seins steht dabei explizit im Vordergrund. Angelehnt etwa an den *golden circle* von Simon Sinek[5] geht es darum, vor jeder instrumentellen Bestimmung des WIE und WAS des eigenen Lernens zu klären, WARUM man überhaupt lernen und im weiteren Sinne handeln will. Was sind die eigenen Ziele, welche Alternativen gibt es und welche davon möchten Lernende tatsächlich ergreifen und verfolgen? Und wie lassen sich jene Lernphasen gestalten, in denen Lernende eben keine festen Ziele zur Orientierung haben, sondern diese Ziele in einem noch tatsächlich offenen Raum an Möglichkeiten und Bedeutungen überhaupt erst aufspüren und entwickeln?

Unsere Spirale transformativen Lernens setzt bei denjenigen Erfahrungen an, wo bisherige Sinnhorizonte (althergebrachte WARUMs) Risse bekommen und zu scheitern drohen (vgl. die Fähigkeit 1 »Desorientierung aushalten«). Wo und wie machen Lernende in ihren konkreten lebensweltlichen Bezügen Erfahrungen, die ihre bisherigen Sinnhorizonte, beispielsweise in Form der Anforderungen des Curriculums, im wahrsten Sinne des Wortes fragwürdig erscheinen lassen? Welche Erschütterungen, gleich ob aus dem privaten oder dem gesellschaftlichen Leben herrührend, lassen das vormals Selbstverständliche als wankend erfahren? Wohl einer der bekanntesten Theoretiker transformativen Lernens, der diese Form als Ausgangspunkt allen Lernens betont, ist Jack Mezirow.[6] Nach ihm beginnt Lernen immer dort, wo tiefgreifende Veränderungen individueller Wahrnehmungen des eigenen Selbst und der Welt stattfinden: es brechen im Individuum Bedeutungsperspektiven (*meaning perspectives*) auf, welche sowohl konstitutiv für das Wirklichkeitsverständnis als auch orientierungsgebend für das menschliche Handeln als auch identitätsstiftend für den:die Einzelne:n sind.[7]

Auf die genannten Erschütterungen hin (Fähigkeit 1) geht es im zweiten Bereich unserer Spirale transformativen Lernens darum, einen offenen Raum pluraler Bedeutungsperspektiven zu gewinnen, der neben den alten, nun reflektierten Perspektiven auch neue und noch vollkommen ungewohnte Perspektiven zu umfassen vermag (Fähigkeit 2: »sich neuem Sinn öffnen«). Explizit berufen wir uns hier auf das Konzept des *sensemaking*, wie es prominent etwa von Karl E. Weick (1995) entwickelt wurde. Mit Bezug zu Mezirows Konzept der Bedeutungsperspektiven lässt sich *sensemaking*, im Deutschen oftmals übersetzt mit ›Sinnstiftung‹, als Konstruktion jenes Raumes verstehen, in dem verschiedene Positionierungen und damit Perspektivierungen überhaupt möglich werden.

---

5 Simon Sinek, *Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action* (London: Penguin Books, 2009).

6 Vgl. etwa Mezirow, »Perspective Transformation.« Und Jack Mezirow (Hg.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000).

7 Vgl. Jack Mezirow, *Transformative Erwachsenenbildung* (Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1997), S. 35.

Transformatives Lernen umschließt in diesem Bereich immer auch die sozialen und kulturellen Bedingtheiten der eigenen Bedeutungsperspektiven zu erkennen. Solange diese Bedingtheiten unbewusst bleiben, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie als rein persönlich, ja gar als persönlichkeitskonstituierend aufgefasst werden. Doch in der gemeinsamen Reflexion transformativer Lehr-Lern-Situationen kann sich zeigen, wie unterhalb der gewohnten Wahrnehmungsschwelle am Ende gesellschaftliche und kulturelle Sinnhorizonte, Stereotype und Frames das eigene Wahrnehmen, Fühlen, Denken etc. substantiell ausmachen. Es gilt dabei auch, Formen epistemischer Gewalt zu durchschauen, mit denen in der eigenen Gesellschaft und Kultur verhindert wird, dass Menschen Sprache und Ausdruck für das gewinnen können, was ihnen eigentlich wichtig ist, aber zugleich jenseits der Norm, ja buchstäblich jenseits des überhaupt Denkbaren liegt.[8] Im Spiegel der Lehrenden und der von ihnen angebotenen Perspektivvielfalt können die Lernenden eigene Prozesse der Sinnstiftung entwickeln und ausprobieren. Der gemeinsame Lernort bildet dabei einen prinzipiell geschützten Ort, in dem Vielfalt als ermöglichend und freiheitsgewährend erfahren werden kann.

Wichtig ist, dass hier nicht allein Fähigkeiten angesprochen sind, die gegenwärtige Welt auf verschiedene Weisen wahrzunehmen, sondern auch, das Zukünftige zu imaginieren und damit Noch-Nicht-Seiende zuallererst vorzustellen. »Imaginationen stoßen die Tür zu einer Zukunft auf, die wir unmöglich kennen können«[9]: Die Fähigkeit, frei Prozesse der Sinnstiftung zu vollziehen, bedeutet eben auch, offene Zukünfte (tatsächlich im Plural!) entwerfen und so einer ›Kolonialisierung der Zukunft durch die Gegenwart‹[10] aktiv vorzubeugen. Die Fähigkeit 2 unserer Spirale transformativen Lernens umfasst damit auch das, was die UNESCO seit einigen Jahren als *futures literacy skills* beschreibt.[11] In der Folge erscheinen die Lernenden als imaginative Wesen, die ihre eigenen Selbst- und Weltinterpretationen auf offene Zukünfte hin (neu) gestalten vermögen.

Genau diese Neuausbildung rückt in der Fähigkeit 3 (»neuen Handlungskompass ausbilden«) explizit in den Fokus. Während Fähigkeit 1 und Fähigkeit 2 Arten

8 Vgl. Ralf Bohnsack, *Praxeologische Wissenssoziologie* (Leverkusen-Opladen/Berlin: Barbara Budrich Verlag, 2017), Kap. 8. Und Claudia Brunner, *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne* (Bielefeld: transcript, 2020). Sowie Miranda Fricker, *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing* (Oxford: Oxford University Press, 2007).

9 Jens Beckert, *Imaginierte Zukunft: Fiktionale Erwartungen und die Dynamik des Kapitalismus* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2018), S. 424.

10 Riel Miller (Hg.), »Sensing and Making-Sense of Futures Literacy: Towards a Futures Literacy Framework (FLF),« in *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century* (New York/London: Routledge, 2018a), S. 21.

11 Vgl. Riel Miller, Hg., *Transforming the future: anticipation in the 21st century* (Paris: UNESCO und Oxon/New York: Routledge, 2018b).

der Verflüssigung und damit Beweglichkeit und Erweiterung der eigenen Persönlichkeitsstruktur beschreiben, geht es in der Fähigkeit 3 darum, im Rahmen der neu erworbenen Freiheiten der Persönlichkeitsbildung nun wieder gewünschte oder erstrebte Bedeutungsperspektiven gewissermaßen zu erhärten, um sie zum Teil des neuen, in Raum oder Zeit beständigeren Charakters werden zu lassen. Erneut gilt dabei, dass es sich ausdrücklich nicht um einen von außen induzierten und im Lernenden lediglich unbewusst vollzogenen Subjektivierungsprozess handelt. Vielmehr steht hier eine bewusste Selbstgestaltung an, zu der die Lehrenden die Lernenden lediglich befähigen, ohne aber je deren Inhalt vorzuschreiben.[12]

Wichtig ist hier, dass es sich bei der Ausprägung der Fähigkeit 3 nicht allein um die Schulung kognitiver Fähigkeiten handelt (›ich weiß, wer ich sein will‹), sondern im umfangreichen Sinne um die Herausbildung des eigenen Habitus (›ich bin, der:die ich sein möchte‹). Nach Norbert Elias bezeichnet der Begriff des Habitus ein vielschichtiges System von gewohnheitsmäßigen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern, das die Ausführung und Gestaltung individueller wie kollektiver Praktiken bestimmt und dabei stets gesellschaftliche Ursprünge hat.[13] Durchaus im Gegensatz zu Elias und auch Bourdieu gehen wir hier davon aus, dass der individuelle Prozess seiner Aneignung dennoch nicht oder zumindest nicht vollständig sozial überformt sein muss. Es kann – und sollte unserer Meinung nach auch – Bildungsprozesse geben, die Menschen erlauben, sich unterschiedliche gesellschaftliche Habitus (im Plural) anzueignen und sich dafür in unterschiedlichen ›sozialen Feldern‹ bewegen und soziale Gewohnheiten bis in deren verkörperten Dimensionen erlernen zu können. Und es sollte solche Prozesse geben, in denen radikal Neues entwickelt und erprobt werden kann; ein pädagogischer Freiraum, aus dem in dieser Offenheit auch neue Selbstverhältnisse entstehen können: an »existential space, a concrete space of practical freedom: a space of possible self-transformation«[14]. Die konstruktive Seite im Sinne einer starken, selbst-bewussten *agency* – der Fähigkeit zur Enaktierung von (individuell) Gewolltem statt nur (sozial) Erinnertem[15] – ausbilden und ausleben zu können, ist ein wesentliches Ziel des neu sein in unserer Spirale transformativen Lernens, vor allem im Bereich der Fähigkeit 3.

---

12 Vgl. zum Spannungsverhältnis von Subjektivierung und Selbstgestaltung: Lukas Bäuerle, *Ökonomie – Praxis – Subjektivierung: Eine praxeologische Institutionenforschung am Beispiel ökonomischer Hochschulbildung* (Bielefeld: transcript, 2022), Abschn. 2.2.4-2.2.5.

13 Vgl. Norbert Elias, *Die Gesellschaft der Individuen*, 4. Aufl. (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1999), Kapitel 6, 9, 11.

14 Jan Masschelein, »E-ducating the Gaze: The Idea of a Poor Pedagogy,« *Ethics and Education* 5, Nr. 1 (2010): S. 47.

15 Vgl. Margaret Archer, *Being Human: The Problem of Agency* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000). Und Roberto Mangabeira Unger, *The self awakened: Pragmatism unbound* (Cambridge: Harvard University Press, 2007).

3. Neu denken

Mit der Fähigkeit 4 (»alte Paradigmen dekonstruieren«) markieren wir in unserer Spirale transformativen Lernens den Übergang in den Bereich *neu denken*. Der Bereich *neu sein* fokussiert die je individuelle Existenz der Lernenden und die Möglichkeiten deren Transformation durch die Individuen selbst. Dabei wurde im vorangegangenen Abschnitt zwar deutlich, wie tief diese Existenz in gesellschaftlichen Normen, Mustern, Frames, Habitus etc. verankert ist, doch stand noch nicht das explizite Wissen darum im Vordergrund. Genau diese Refokussierung steht nun im Bereich neu denken an. Das Denken, so die gewöhnliche Definition des Begriffs, erlaubt es Menschen, sich (weitgehend) unabhängig von konkreten Sinneseindrücken und deren konkreten Wahrnehmung Vorstellungen und Begriffe zu bilden, Urteile zu treffen, Schlussfolgerungen zu ziehen, Probleme zu lösen und praktische Überlegungen anzustellen. In all diesen Facetten gründet es in kollektiv geteilten Paradigmen[16], Denkstilen[17], Stereotypen[18], Schemata[19] oder Orientierungsrahmen[20]. Anders gesagt, teilen Menschen »mentale Infrastrukturen«, die ihr Denken kollektiv in bestimmte Richtungen lenken, beschleunigen etc., meist ohne dass darüber ein explizites Wissen herrschte.[21] Eher denkt man gemeinsam *in* diesen Strukturen, kaum aber je *über* sie nach.

Die Fähigkeit 4 nun zielt darauf ab, sich aus dieser Unbewusstheit und Unmündigkeit das eigene (sowie auch fremdes!) Denken betreffend zu befreien. Dabei steht nicht mehr die Frage nach der eigenen Existenz und Persönlichkeit im Zentrum, sondern die Teilhabe an kollektiven Bewusstwerdungsprozessen über vorherrschende, zugleich aber möglicherweise dysfunktional gewordene mentale Infrastrukturen. Zunächst geht es dabei um ein Verständnis der immensen Bedeutung, die diesen Infrastrukturen in unserer heutigen Welt zukommt. Schon in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts hob Walter Lippmann hervor, dass Menschen zunehmend Entscheidungen über Dinge treffen müssten, die sie nie sinnlich-real erfahren und damit auch nie konkret wahrnehmen können.[22] Gerade

16 Vgl. Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (1962; Chicago: Chicago University Press, 1996).

17 Vgl. Ludwik Fleck, *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1980).

18 Vgl. Walter Lippmann, *Die öffentliche Meinung: wie sie entsteht und manipuliert wird,* hg. von Walter Ötsch und Silja Graupe (Frankfurt: Westend, 2021).

19 Vgl. Ulric Neisser, *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology* (San Francisco: W. H. Freeman, 1976).

20 Vgl. Bohnsack, *Praxeologische Wissenssoziologie.*

21 Harald Welzer, *Mentale Infrastrukturen: Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam* (Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, 2011).

22 Lippmann, *Die öffentliche Meinung*.

in einer medial vermittelten Welt wie der unseren, haben wir es oftmals nur noch mit Scheinwelten zu tun (Lippmann spricht von *pseudo-environments*), auf die wir uns in unseren täglichen Entscheidungen und Handlungen beziehen und verlassen müssen: Statistiken über Inflation, Krankenstände oder Klimaerwärmung etwa ebenso wie Bilder von Leid und Krieg oder auch Modelle zur Vorhersage zukünftiger Ereignisse. Sie alle sind für die allermeisten Menschen keine (konkret erfahrbare) Wirklichkeit, sondern ›Instrumente der Imagination‹ (Jens Beckert), die das weder konkret greifbare noch direkt sichtbare Gegenwärtige und das prinzipiell noch nicht Vorhandene, weil erst Zukünftige überhaupt erst vorstellbar machen.

Diese Instrumente der Imagination können von Lernenden in ihren Grundstrukturen und damit ihren Möglichkeiten wie Begrenzungen verstanden werden.[23] Auf welchen impliziten Überzeugungen, Weltanschauungen und Glaubenssätzen beruhen bestimmte faktische Vorstellungen der Welt und wie entstehen sie ihrerseits? Welche gesellschaftlichen Machtstrukturen verbergen sich dahinter? Wie und auf welche Weise blenden herrschende mentale Infrastrukturen bestimmte soziale, ökonomische oder ökologische Probleme aus und befördern sie so in den Schatten kollektiver Nichtbeachtung?

Die Befähigung zur Klärung solcher Fragen ist gerade in der heutigen Gesellschaft von großer Relevanz. Fake News und Desinformationskampagnen machen es im Sinne einer friedvollen sozialen Kohäsion erforderlich, dass Menschen lernen dürfen, den Voraussetzungsboden von Argumenten selbst kritisch prüfen zu können. Mehr noch geht es darum zu lernen, gemeinsam mit anderen Verständigungsprozesse auf paradigmatischer Ebene zu erzielen. Wie können sich Menschen in einer hochgradig vernetzten und komplexen Welt, in der Wissen und Verstehen nicht mehr auf das direkt Erfahrbare und Sichtbare (oder mit anderen Sinnen wahrnehmbare) gründen können, auf die ›richtigen‹ oder ›adäquaten‹ kognitiven Deutungsrahmen, Weltsichten oder Weltanschauungen zur Lösung von Problemen und grundlegender noch zur Problemdefinition einigen? Zur Bearbeitung solcher Fragen braucht es in den Worten Uwe Schneidewinds ein ›hermeneutisches Systemwissen‹: »Das Wissen, dass die Realität menschlicher Gesellschaften auch aus der Welt von Wahrnehmungen, Narrativen und Interpretationen besteht. Diese Interpretationen zu verstehen ist ein ebenbürtiges Systemwissen, dem es sich hermeneutisch zu nähern gilt.«[24] Aus der sozialen Konstituiertheit allen Wissens ist nun

23 Lukas Bäuerle, »Reproduction, Deconstruction, Imagination. On Three Possible Modi Operandi of Economic Education,« *JSSE – Journal of Social Science Education* 19, Nr. 3 (2020): Abschn. 4.

24 *Uwe Schneidewind*, »Was ist und wozu dient Utopie?,« *Schaderstiftung*, 31. Januar 2017, https://www.schader-stiftung.de/individuelle-auswahl/artikel/was-ist-und-wozu-dient-utopie-der-blick-aus-und-in-verschiedene-zeiten-gegenwart, zuletzt abgerufen am 28. November 2025.

wiederum nicht zu schließen, dass es überhaupt kein gültiges Wissen gäbe. Doch muss es in Zeiten einer zunehmenden Verselbständigung von *pseudo-environments* darum gehen, Wissen konsequent auf die erfahrbare und sich dynamisch wandelnde Lebenswelt zurückzubinden.[25]

Neu denken beginnt in der Erschütterung kollektiver Sinnhorizonte. Aber das Ziel dieses Prozesses – das zeigt sich im Übergang zu Fähigkeit 5 – kann nicht in einer absoluten Dekonstruktion oder gar Zerstörung aller kollektiven Wissensfundamente liegen. Dekonstruktion ist kein Selbstzweck. Denn was wären Gesellschaften ohne das grundlegende Vertrauen in Möglichkeiten sozialer Verständigung? Die Gefahren eines solchen drohenden Verlusts lassen sich zurzeit bereits an vielen Stellen ablesen, so etwa in der Unmöglichkeit, über verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen hinweg Einigung darüber zu erzielen, was die faktischen Gefahren des SARS-Cov-2 und die ebenso faktischen Vorteile und Risiken von Impfungen gegen ihn sein mögen. Keine Gesellschaft, deren Wissensfundamente vollständig erodiert wären, würde mehr zu geteilten Verständnissen ihrer dringlichen Probleme als Voraussetzung für kollektives Handeln kommen können. Insofern muss mit der Fähigkeit 4 eine Auflösung von Sinnhorizonten gerade deswegen erfolgen, um sie immer wieder auf die Höhe der Zeit und ihrer Phänomene bringen zu können.

In der Fähigkeit 5 geht es vor diesem Hintergrund darum, zwischen Gefahren einer auf paradigmatischer Ebene zementierten Monokultur des Denkens auf der einen und eines lediglich destruktiv verstandenen *anything goes* auf der anderen Seite gekonnt hindurchnavigieren zu lernen. Einen wichtigen Weg sehen wir hier in der Befähigung zu einer Pluralität der Erkenntnisformen, die sowohl vertikale als auch horizontale Dimensionen umfasst. Mit der ›Vertikalen‹ meinen wir dabei die Fähigkeit, in die paradigmatischen Tiefenschichten gesellschaftlicher Debatten, Wissensformen etc. vorzudringen, um dort je nach Problemstellung immer wieder Veränderungen etwa in weltanschaulichen Grundannahmen vornehmen zu können. Diese Veränderungen sollten allerdings nicht in Beliebigkeit oder Destruktion, sondern in individuelle und kollektive Entscheidungen für die Nutzung bestimmter mentaler Infrastrukturen münden. Auf dieser Grundlage geht es sodann darum, sich in horizontaler Dimension jeweils ein möglichst breites Spektrum an Wissensbeständen, Verstehensmöglichkeiten etc., also ein Systemwissen in engerem Sinne erarbeiten zu dürfen.

Wichtig erscheint uns dabei, ›Fakten‹ nicht mehr einfach auswendig, sondern die wichtigsten Prozesse der Erkenntnisgewinnung selbst nachvollziehen zu lernen. An die Stelle unbewusster Aneignung von Stoff im Rahmen endlos wiederholten Problemlösens tritt hier ein aktives Erlernen des WIE des Denkens. Schafft doch genau dies die notwendigen Verbindungen zwischen vielfältigem Faktenwissen (dem WAS des Wissens an der Oberfläche der Erkenntnis) und den Begründungen für

25 Vgl. Bäuerle, *Ökonomie – Praxis – Subjektivierung:* Abschn. 2.1.

die Notwendigkeit bestimmten Wissens überhaupt (dem WARUM des Wissens in der Tiefe paradigmatischer Erkenntnis). Transformatives Lernen sollte Menschen dabei die Gelegenheit geben, in paradigmatischer Tiefe ihre eigenen Standpunkte zu finden und sich auf diesen das je spezifische professionelle Methoden- und Faktenwissen anzueignen. Auch sollte Lernen Freiräume eröffnen, um die Standpunkte anderer in ihrer grundlegenden Verschiedenheit und der darauf entstehenden Pluralität von Weltwissen etc. zumindest nachzuvollziehen. Dabei gilt es, die Beschränkungen und Möglichkeiten des Fremden wie Eigenen in den Blick nehmen und zwischen den Standpunkten vermitteln zu können. Dass Lernen hierbei keinen Anspruch auf Allwissenheit und Vollständigkeit erheben kann, erscheint uns dabei selbstverständlich. Vielmehr sollte Pluralität exemplarisch und anhand konkreter Problemlagen, die von Relevanz für die Lernenden sind, eingeübt werden.

Reines Wissen über die Zustände der Welt, mag es auch noch so plural konstituiert sein, vermag nicht zum Handeln zu bewegen. Denn Antworten auf die Frage »Was ist?«, lassen keine Antworten auf die tatsächlich handlungsleitenden Fragen »Was ist wünschenswert?« und »Was ist möglich?« zu. Letztere verweisen deswegen nochmals auf eine weitere Dimension neuen Denkens, die in Prozessen transformativen Lernens ebenso dezidiert zu berücksichtigen ist. In der Fähigkeit 6 (»Visionen und Strategien schaffen«) vereinen wir vor allem das Können, »Zielwissen« und »Transformationswissen« hervorzubringen.[26]

Mit der Fähigkeit 6 verfügt unsere Spirale transformativen Lernens damit über einen Entwicklungsraum, in dem sich Lernende nicht nur vielfältige Neuorientierungen des Wissens über die Welt (Systemwissen) und deren wissensimmanenten Zielen und Gründen (hermeneutisches Systemwissen: Warum will ich überhaupt wissen?) erarbeiten, sondern sich tatsächlich Neudefinitionen von Zielen der (Neu-)Gestaltung von Welt und die Möglichkeiten ihrer Realisierbarkeit aktiv erarbeiten können. Dabei stehen im Gegensatz zur Fähigkeit 3 nicht mehr allein Ziele individueller Lebensführung und -entwicklung im Vordergrund, sondern die Erarbeitung gesellschaftlich oder doch zumindest gemeinschaftlich geteilter Ziele. Wie sieht etwa eine Umwelt aus, die auch noch in hundert Jahren das gute Leben für alle Menschen oder gar alle Lebewesen ermöglichen wird? Und wie eine Politik, die Wege in diese Zukunft ermöglicht? Richtig ist, dass auch hier wieder die Förderung von Vorstellungskraft, Imagination und allgemein einer *futures literacy* gefragt ist.

Wie Joseph & Mikel betonen[27], liegt in solchen dezidiert ethisch aufgeladenen Formen der Imagination auch die Befähigung, tatsächlich am Horizont einer imagi-

---

26 Vgl. Uwe Schneidewind, »Utopische Wissenschaft,« in *Unternehmen der Gesellschaft: Interdisziplinäre Beiträge zu einer kritischen Theorie des Unternehmens,* hg. von der Forschungsgruppe Unternehmen und Gesellschaftliche Organisation (FUGO) (Marburg: Metropolis, 2017), S. 148.

27 Pamela Bolotin Joseph und Edward Mikel, »Transformative Moral Education: Challenging an Ecology of Violence,« *Journal of Peace Education* 11, Nr. 3 (2014): S. 326f.

nierten Zukunft tätig zu werden, statt eine problematische Gegenwart in Ohnmacht und/oder Sarkasmus immer weiter zu reproduzieren.

4. Neu handeln

Wie aber kommen Lernende vom Denken ins Handeln? Die Kluft zwischen beiden Polen muss als eine der wesentlichen Hemmnisse derzeitiger Transformationsbemühungen identifiziert werden. Ihr gilt es mit einem eigenen Bereich der performativen Befähigung zu begegnen. Diesen bezeichnen wir in unserer Spirale transformativen Lernens als *neu handeln*.

Zunächst möchten wir betonen, wie dieser Bereich aus dem Gros einschlägiger und wirkmächtiger Lerntheorien für gewöhnlich ausgeblendet wird. Legt man etwa in Bildungsangelegenheiten das Menschenbild des *homo oeconomicus* zugrunde, so scheinen Lernende nur kognitiv zwischen verschiedenen Alternativen wählen zu können. Sie können also etwa kalkulieren, was zu ihrem je individuellen Vorteil gereichen könnte. Doch lässt sich dabei keinerlei Unterschied zwischen einer im Denken getroffenen Entscheidung einerseits und ihrer tatsächlichen Realisierung andererseits machen. Vielmehr wirkt es so, als erübrige sich mit der kognitiv getroffenen Wahl das eigentliche Handeln in der Lebenswirklichkeit. Letzteres wird entweder vollständig ignoriert, oder es scheint, als stimme es mit rein abstrakten Überlegungen restlos überein. Solche Lerntheorien haben strenggenommen noch nicht einmal ein Verwirklichungsproblem, weil sie von vornherein keines konzipieren. Selbst in bestehenden transformativen Ansätzen (etwa in der kritischen Tradition von Mezirow) stehen schwerpunktmäßig individuelle und kollektive Bewusstwerdungsprozesse im Rahmen der Bildung im Vordergrund. Wie in den letzten Abschnitten deutlich wurde, leugnen auch wir deren Bedeutung keineswegs; doch reichen sie unseres Erachtens nicht aus, um die in unserer Gesellschaft zunehmend aufscheinende Kluft zwischen Denken und Handeln tatsächlich überbrücken zu können. Problematisch erscheinen uns weiterhin solche Lernansätze, in denen Praxis dem Denken *nachgelagert* ist, also instrumentell verstanden oder intentional einfach nur noch ›ausgeführt‹ wird. Diese Praxisformen mögen situationsbezogen effektiv (gewesen) sein, in zunehmend dynamischen und unplanbaren Kontexten braucht es aber eine neue Integration von Denken und Handeln.[28] Wie aber kann dieser Brückenschlag gelingen?

Die Fähigkeit 1 setzt, wie wir bereits beschrieben haben, bei der Reflexion vorhandener Erfahrung an, die für die Lernenden Erschütterungen mit sich brachten.

28 Vgl. Jennifer M. Gidley, *Postformal Education: A Philosophy for Complex Futures* (Cham: Springer International Publishing, 2016), https://doi.org/10.1007/978-3-319-29069-0, zuletzt abgerufen am 07. November 2025.

Im Bereich *neu handeln* geht es nun nicht darum, Erfahrungen zu reflektieren, sondern zuallererst *zu machen*: Lernende lernen im Rahmen der Fähigkeiten 7, 8 und 9 unmittelbar *innerhalb* dynamischer Erfahrungswelten zu handeln, ohne je eine vollständige Distanzierung von ihnen im (reinen) Denken zu erreichen oder auf eine solche Distanzierung überhaupt abzuzielen. Wie wir sehen werden, resultiert daraus – andererseits – aber gerade keine blinde Praxis.

Richtig ist, dass mit diesem Ausgangspunkt eine enorme Erschütterung sowohl vieler Managementpraktiken als auch gängiger Wissenschaftsverständnisse einhergeht. Denn die vermeintliche Sicherheit, wie sie mit der Position eines »Blicks von Nirgendwo«[29] einhergeht, geht in einer solchen Praxis verloren. Vielmehr sind Menschen in der direkten Erfahrung unmittelbar am Handlungsgeschehen beteiligt: Sie agieren als Gestaltende und Gestaltete zugleich, und das Geschehen verändert sich im Prozess ebenso wie sie selbst. In der Fähigkeit 7 (»Interagieren in einer komplexen Welt«) gilt es, diesen Prozess und die mit ihm einhergehenden Erschütterungen zunächst zuallererst aushalten zu lernen. Anstatt stets weiter am Rande des Spielfeldes rein beobachtend zu verharren oder ihm womöglich gar von außen her den eigenen Willen aufzuzwingen, geht es darum, die eigenen Ziele und Visionen tätig in die Welt hineinzutragen und sich dafür unmittelbar in dynamische Wechselverhältnisse mit anderen Menschen sowie der Natur einzulassen. In einer solchen prozesshaften Gestaltung positionieren sich handelnde Menschen nicht mehr instrumentell, sondern interrelational zu ihrer Umwelt. Sie lassen sich auf ein dynamisches Interaktionsgeschehen ein, in der Subjekte und Objekte im ständigen Fluss sind und sich aus diesem Fluss heraus immer wieder neu formieren.[30]

Dabei stehen bestehende Denkmuster oftmals eher im Weg, als dass sie helfen könnten, weswegen hier insbesondere eine Fähigkeit zur »Exnovation«[31], bzw. zum »Entlernen« wichtig ist: Normalerweise gehen die heutigen Wissenschaften von einem Primat kognitiver Wahrnehmungsrahmen (Frames, Stereotypen) aus, sodass Handeln als reine (physische) Reaktion auf diese Rahmen erscheint und diese reaktiven Handlungsmuster sodann wieder über unsere Weltsichten und ihre Limitierungen entscheidet. Im Bereich *neu handeln* aber wird dieses Verhältnis genau umgedreht: innerhalb konkreter Handlungspraktiken entdecken Lernende Möglichkeiten, ihre vormaligen Welt- und Selbstverhältnisse zu verändern, aufzugeben oder gar aufzusprengen und sich durch dieses »Einklammern« neue Weltzugänge

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

30 Vgl. dazu etwa die Beispiele von Follet in Karl Edward Weick, *Sensemaking in Organizations* (Thousand Oaks: Sage, 1995), S. 32.

31 Vgl. Aniek Hebinck, Gijs Diercks, Timo von Wirth, P. J. Beers, Lisa Barsties, Sophie Buchel, Rachel Greer, Frank van Steenbergen und Derk Loorbach, »An Actionable Understanding of Societal Transitions: The X-Curve Framework,« *Sustainability Science* 17, Nr. 3 (2022): S. 1009–1021, https://doi.org/10.1007/s11625-021-01084-w, zuletzt abgerufen am 07. November 2025.

zu eröffnen.[32] Sich vollkommen einlassend auf einen Handlungsvollzug, lernen Menschen im aktiven Tun ihren Wahrnehmungshorizont zu erweitern und sich so neue Zugänge zur Welt zu eröffnen, die zu neuen Gegenständen der Reflexion avancieren können und als solche erneut althergebrachte Denkschemata infrage stellen (oder eben ausklammern) lassen.

Die Einlassung auf ein komplexes, unvermitteltes Interaktionsgeschehen mit dem sozial-ökologischen Erfahrungsraum impliziert nun ausdrücklich nicht, die Spirale transformativen Lernens zu unterbrechen und alle Verbindungen zur Fähigkeit 6 und damit zu eigenen oder geteilten Zielen und Visionen abzuschneiden. Doch stehen letztere nun in besonderer Weise auf dem Prüfstand und werden mit der Fähigkeit 8 (»Transitionspfade ausprobieren«) durch eine bestimmte Handlungsform komplettiert, die tatsächliche Handlungsfähigkeit in fragilen Zeiten sicherstellt. Eine planungsbasierte Transformation, konzipiert am Reißbrett und entsprechend ausgeführt, ist spätestens in komplexen oder gar chaotischen Situationen, in denen im Vorhinein eben gerade noch nicht feststeht, was die beste Lösung sein könnte, nicht mehr möglich. Angesichts so immenser Probleme wie neuer Pandemien oder unberechenbarer Wetterphänomene im Zuge der Klimakrise steht oftmals im Vorhinein noch nicht einmal fest, worin genau diese Probleme bestehen oder zumindest was von ihnen als erstes behandelt werden sollte. Der Komplexitätsforscher Dave Snowden macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass es in solchen Kontexten auf die Fähigkeit ankommt, nicht darauf zu warten, bis es zu spät ist, sondern vorausschauend mögliche Problemkonstellationen in konkreten Handlungssituationen zu imaginieren und sodann unterschiedliche Lösungsansätze auszuprobieren.[33] Es gehe darum, erst auszuprobieren (*probe*), dann wahrzunehmen (*sense*) und sodann auf die Situation zu antworten (*respond*), ohne dass hierbei je stereotype Wahrnehmungsmuster oder abstrakte Analysen eine große Rolle spielten. In ganz ähnlicher Weise stellt Roberto Unger im Rahmen seiner Transformationstheorie die ›experimentelle Kooperation‹ von Menschen ins Zentrum, die in eine imaginierte Richtung hin orientiert sind.[34]

---

32 Vgl. Silja Graupe, »Der Gemeinsinn als dynamisches Fundament von Wirtschaft und Gesellschaft: Für ein neues Erkenntnisparadigma der Ökonomie,« in *Jenseits der Konventionen: Alternatives Denken zu Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Eine Festschrift für Walter O. Ötsch*, S. 387–418 (Marburg: Metropolis, 2020). Sowie die Ausführungen zu »spontaner Praxis« in Bäuerle, *Ökonomie – Praxis – Subjektivierung*, Abschn. 2.3.3.

33 Vgl. Dave Snowden, »Stories from the Frontier,« *E:CO* 7, Nr. 3–4 (2005): S. 155–165. Und Dave Snowden und Alessandro Rancati, *Managing Complexity (and Chaos) in Times of Crisis: A Field Guide for Decision Makers Inspired by the Cynefin Framework* (Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021), https://op.europa.eu/publication/manifestation_identifier/PUB_KJNA30569ENN, zuletzt abgerufen am 07. November 2025.

34 Vgl. Unger, *The self awakened*, S. 203. Und Roberto Mangabeira Unger, *The Religion of the Future* (Cambridge: Harvard University Press, 2014), S. 309.

Nicht um die Erreichung konkret messbarer Ziele geht es hier, sondern darum, neue Räume der Interaktion zwischen Menschen sowie zwischen Menschen und Natur zu schaffen, die in eine bestimmte Richtung weisen. Wie sich ein solch experimentelles von einem instrumentellen Transformationsgeschehen unterscheidet, sei an einem prominenten Beispiel veranschaulicht. Die Gestaltung der Welt im Sinne der 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung der Vereinten Nationen (*sustainable development goals*, SDGs) auf Grundlage der Fähigkeit 7 anzugehen, würde bedeuten, sich nicht an abstrakten Plänen und entsprechenden Indikatoren zu orientieren. Gleich ob es um weniger Hunger, mehr soziale Gerechtigkeit oder den Zugang zu sauberem Wasser geht: stets steht im Rahmen der Fähigkeit 8 im Vordergrund, sich auf einen konkreten Handlungskontext so einlassen zu lernen, dass direkte und offene Interaktionen mit den Betroffenen möglich werden, bei denen die Sorge um den anderen und die gemeinsame Problemdefinition und -lösung im Vordergrund stehen.

Damit ist erneut (vgl. die Fähigkeiten 2 und 5) das Lernen von Fähigkeiten gefragt, die den Horizont weiten und öffnen. Doch geht es hierbei nun um Fähigkeiten, die weder durch Lehrbücher noch im Seminarraum, sondern nur im aktiven und tätigen Ausprobieren in Kooperation mit anderen Menschen sowie in Interrelationen mit der Natur erworben werden können: Welchen Ausschnitt aus einer komplexen Handlungssituation, in die man sich aktiv begibt, hebt man gemeinsam zunächst als überhaupt beachtenswert hervor? Wie gruppiert man um diesen herum weitere Aspekte der Situation und wie entwickelt man daraus zusammen nicht im Abstrakten, sondern im konkreten und zugleich diversen Tun alternative Lösungen? Innerhalb von Lernkontexten ist hierbei von Bedeutung, dass die Lehrenden in all diesen Schritten keine Richtungen vorgeben, sondern als ihre Aufgabe ansehen sollten, Lernkontexte im Sinne von ›safe enough spaces‹[35] zu gestalten: weit genug, damit Lernenden inmitten tatsächlicher Welterfahrungen tatsächlich auf Augenhöhe mit Handlungsakteur:innen Lösungen entwickeln können und abgesichert genug, dass sie an den Aufgaben und Anforderungen nicht zerbrechen müssen. In diesem Sinne werden sie zu Begleiter:innen der Lernenden. Eine solch experimentelle Herangehensweise findet sich prominent in erfahrungsbasierten Lernansätzen eingelöst, das etwa als *Action Learning* oder als problemorientiertes Lernen ausgestaltet sein kann und stets die unmittelbare, praktische Auseinandersetzung innerhalb bestimmter Problemfelder in den Mittelpunkt stellt.

Gewiss ist in vielen, wenn nicht in den meisten Situationen die Zeit des Experimentierens irgendwann vorbei: Menschen müssen sich für bestimmte Handlungsoptionen entscheiden und diese sodann etwa institutionell etablieren und vor allem auch verantworten. In unserer Fähigkeit 9 (»verantwortlich handeln«), der letzten unserer Spirale transformativen Lernens, geht es genau darum, diese Art der

35 Michael S. Roth, *Safe Enough Spaces: A Pragmatist's Approach to Inclusion, Free Speech, and Political Correctness on College Campuses* (New Haven: Yale University Press, 2019).

Verantwortung zu erlernen. In der Fähigkeit 6 war bereits die Rede von der ethisch aufgeladenen Imagination, d.h. der Fähigkeit, sich etwa eine friedliche, aber (noch) nicht vorhandene Welt vorstellen und auf dieser Basis etwa Gewalt kritisieren und ablehnen zu können. Hier nun kommt demgegenüber eine stärker praktische Fähigkeit ins Spiel: das Gute in praktischen, bereits gelebten Handlungsvollzügen erkennen und es inmitten von Komplexität, Uneindeutigkeit und Widersprüchlichkeiten des Alltags aktiv nähren und fördern zu können.

Selbstverständlich ruft der Begriff des ›Guten‹ unmittelbar Fragen auf. Muss es nicht offensichtlich Kriterien dafür geben, nach denen Handlungen als ›gut‹ zu beurteilen sind? Was soll der geltende Standard dafür sein und woher ist er zu nehmen? Bereits bei Immanuel Kant ist die Frage »Was soll ich tun?« zumindest implizit an das Vorhandensein von Normen gebunden, die das Sollen vorschreiben und sich zu abstrakten Moralvorstellungen abstrahieren lassen. Damit scheint die konkrete Handlungssituation noch an von außen vorgegebenen, allgemeinen Zielen ausgerichtet werden zu können – ganz gleich ob es sich dabei um allgemeine Aspekte der Moral oder konkretere Werte wie »Ehrlichkeit«, »Transparenz« oder »Verlässlichkeit« handelt. Damit scheint dann auch wieder ein vom eigentlichen Geschehen distanzierender Modus der Reflexion einherzugehen. Es wirkt so, als könne oder müsse (!) das Denken in abstrakten Zielen am Ende doch die Herrschaft über jede Form gelebter Praxis gewinnen. Doch muss unsere Spirale transformativen Lernens tatsächlich auf diese Weise in übergeordneten Zielen enden, die lediglich intellektuell fassbar sind?

Wir argumentieren nun, dass im Bereich *neu handeln* eine andere Form des Verantwortungsverständnisses helfen kann. Gerade im interkulturellen Dialog mit ostasiatischen philosophischen Traditionen wird seit langem darüber diskutiert, dass abstrakte Handlungsprinzipien nicht nur schwer aufzustellen und durchzusetzen sind, sondern gar an sich ein Problem darstellen können, weil sie jede Form lebendigen Gemeinsinns, Empathie und tatsächliche Verantwortungsübernahme für konkrete situative Belange zu unterdrücken vermögen.[36] Die ostasiatische Antwort liegt in einem anderen Menschenbild begründet: Nicht Individualität, Trennung und Opposition werden hier als (ontologische) Grundeigenschaften des Menschen betrachtet. Vielmehr entsteht Identität aus den Beziehungen, die Menschen mit anderen Menschen haben, und die Sorge gilt dabei als eine universelle Grunderfahrung, aus der alles ethisches Handeln erwachsen kann.[37]

---

36 Silja Graupe, *Der Ort ökonomischen Denkens. Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie* (Heusenstamm: Ontos, 2005), Abschn. 4.6.1. Vgl. David L. Hall und Roger T. Ames, *Thinking from the Han: Self, Truth, and Transcendence in Chinese and Western Culture* (New York: State University of New York Press, 1998), S. 284.

37 Vgl. Robert E. Carter, *Encounter with Enlightenment: A Study of Japanese Ethics* (New York: State University of New York Press, 2001), S. 32.

Auf unsere Spirale transformativen Lernens bezogen meint dies: Wo immer Menschen die Gelegenheit gegeben wird, die Fähigkeiten 1 bis 8 ausbilden zu dürfen, handeln sie nicht mehr so, als seien sie einander Wölfe, wie Thomas Hobbes meinte. Sobald die Lernenden im Bereich *neu handeln* von Grund auf sorgende Interrelationen erfahren und ihre Gestaltung gemeinsam mit anderen ausprobieren dürfen (Fähigkeiten 7 und 8), werden sie sich in fürsorgenden Beziehungen wiederfinden.[38] Die daraus gewonnenen Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten müssen deswegen im Bereich der Fähigkeit 9 nicht gleich wieder an moralischen Maßstäben gemessen werden, die im Grunde nur zur Bändigung rein intellektualistischer Egoist:innen konstruiert sind. Vielmehr kann sich hier das Verhältnis von situativer Handlungsfähigkeit und der Herausbildung moralischen Verständnisses geradezu umzukehren. Denn, so beschreibt es die Care-Ethikerin Nel Noddings, vermögen interrelational und empathisch gebildete Menschen aus ihren direkten Erfahrungen der Sorge (*caring-for*) durchaus allgemeinere Prinzipien der Fürsorge (*care-about*) zu gewinnen. Intendiert ist dabei allerdings nicht, zu abstrakten, intellektualistischen Auffassungen von Moral zu kommen. Eher geht es um Fähigkeit, allgemeinere Handlungsbedingungen so gestalten zu lernen, dass sie in Zukunft einem selbst und anderen Menschen wiederum die Erfahrung unmittelbarer Sorge ermöglichen werden.[39]

Richtig ist, dass das Lernen auf diese Weise niemals zu einem Ende, zu einer Art Kulminationspunkt kommen kann. Es stellt keine Leiter dar, sondern eine spiralförmige Bewegung: Die Herausbildung der Fähigkeit 9 endet nicht in einem Himmel ethischer Prinzipien, in den sich Menschen von der Komplexität und Ungewissheit ihrer Erfahrungswelten jemals endgültig verabschieden könnten. Stattdessen wird die Frage nach der eigenen Verantwortung in konkreten Handlungssituationen und dem Wunsch, daraus Rahmenbedingungen für sorgendes Handeln auch in Zukunft schaffen zu können, erneut zu Erschütterungen führen, die Menschen sich selbst infrage stellen und damit erneut in den Bereich neu sein der Spirale transformativen Lernens eintreten lassen. Dabei handelt es sich unserer Meinung nach nicht um einen geschlossenen Zirkel, sondern um eine sich zwar beständig wiederholende, zugleich aber öffnende Bewegung »of transformational growth«[40].

---

38 David J. Flinders, »Nel Noddings,« in *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present Day,* hg. von Joy A. Palmer, David Cooper und Liora Bresler (London/New York: Routledge, 2001), S. 210–214. Vgl. Nel Noddings, *Caring: A Relational Approach to Ethics & Moral Education*, 2. Aufl. (Oakland: University of California Press, 2013), S. xiii.

39 Nel Noddings, *Starting at Home: Caring and Social Policy* (Oakland: University of California Press, 2002), S. 23–24.

40 Carter, *Encounter with Enlightenment*, S. 192.

5. Ausblick

In den vorangegangenen Abschnitten haben wir eine Theorie transformativen Lernens entwickelt, die Aspekte der Persönlichkeitsbildung, der Wissenstransformation und der Herausbildung einer umfassenden Handlungsfähigkeit in dynamischen und komplexen Zeiten umfasst und miteinander verbindet. Dabei fokussierten wir zunächst wesentlich die theoretischen und bildungsphilosophischen Fundierungen einer solchen Lerntheorie. Offengelassen haben wir hingegen weitgehend, a) wie unsere Spirale transformativen Lernens sich pädagogisch-didaktisch konkretisieren und b) in spezifischen Bildungszusammenhängen etablieren und für notwendige Reformen fruchtbar machen lässt. Beide Desiderate werden künftige Forschungsarbeiten erschließen und schließen müssen. Hier bieten sich zahlreiche Brückenköpfe zu organisationspädagogischen Diskursen und Erfahrungen an, die sich im Sinne einer kontextsensiblen Adaption unserer Lerntheorie fruchtbar machen ließen. Zugleich sei abschließend bereits auf zweierlei verwiesen: Erstens ruht die Entwicklung unserer Spirale transformativen Lernens nicht auf rein theoretischen Überlegungen, sondern umgekehrt auf unseren konkret-praktischen, also organisationalen, Erfahrungen der universitären Bildung und hier insbesondere der Entwicklung, Akkreditierung, Durchführung und Evaluierung vollständiger Bachelor- und Masterprogramme an der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung. Kurz gesagt, verbinden sich hier bereits seit Jahren im Bereich der ökonomischen Bildung Module der Persönlichkeitsbildung (neu sein) mit solchen zur Befähigung zu kritischem, pluralem und visionsorientiertem System-, Ziel- und Transformationswissen (neu denken) und Modulen praktisch-reflexiven Engagements (neu handeln). Zweitens sind wir bereits dabei, die Spirale transformativen Lernens auch konzeptionell für die ökonomische Bildung fruchtbar zu machen und dabei insbesondere aufzuzeigen, welche fundamentalen Paradigmenwechsel hier im Bereich aller neun Fähigkeiten notwendig zu vollziehen sind. In einem in Kürze erscheinenden Artikel entwickeln wir, aufbauend auf der hier grundgelegten Lerntheorie, einen *Transformative Economic Capabilities* (TEC) Approach, bestehend aus neun Fähigkeiten, die change agents benötigen (werden), um die Herausforderung zunehmend instabiler Handlungskontexte im Bereich der Wirtschaft effektiv begegnen zu können.[41]

41 Der Artikel ist erschienen als Lukas Bäuerle und Silja Graupe. »Enacting Economic Transformation. The Transformative Economic Capabilities (TEC) Approach,« *World Futures* 81, Nr. 4 (2025): S. 225–54. https://doi.org/10.1080/02604027.2024.2417040.

Literaturverzeichnis

Archer, Margaret. *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Bäuerle, Lukas. »Reproduction, deconstruction, imagination. On three possible modi operandi of economic education.« *JSSE – Journal of Social Science Education* 19, Nr. 3 (2020): S- 21-36.

Bäuerle, Lukas. *Ökonomie – Praxis – Subjektivierung: Eine praxeologische Institutionenforschung am Beispiel ökonomischer Hochschulbildung*. Bielefeld: transcript, 2022.

Beckert, Jens. *Imaginierte Zukunft: Fiktionale Erwartungen und die Dynamik des Kapitalismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2018.

Bohnsack, Ralf. *Praxeologische Wissenssoziologie*. Leverkusen-Opladen/Berlin: Barbara Budrich Verlag, 2017.

Brunner, Claudia. *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne.* Bielefeld: transcript, 2020.

Carter, Robert E. *Encounter with enlightenment: A study of Japanese ethics*. New York: State University of New York Press, 2001.

Elias, Norbert. *Die Gesellschaft der Individuen*. 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1999.

Fleck, Ludwik. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1980.

Flinders, David J. »Nel Noddings.« In *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present day,* herausgegeben von Joy A. Palmer, David Cooper und Liora Bresler, S. 210–214. London/New York: Routledge, 2001.

Fricker, Miranda. *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

Gidley, Jennifer M. *Postformal education: A philosophy for complex futures*. Cham: Springer International Publishing, 2016. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29069-0. Zuletzt abgerufen am 07. November 2025.

Graupe, Silja. *Der Ort ökonomischen Denkens. Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie*. Heusenstamm: Ontos, 2005.

Graupe, Silja. »Der Gemeinsinn als dynamisches Fundament von Wirtschaft und Gesellschaft. Für ein neues Erkenntnisparadigma der Ökonomie«. In *Jenseits der Konventionen: Alternatives Denken zu Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Eine Festschrift für Walter O. Ötsch,* S. 387–418. Marburg: Metropolis, 2020.

Graupe, Silja. »Change is always as a last resort change in habits of thought: For a new biodiversity of cognition in the face of today's crisis.« *International Journal for Pluralism and Economic Education* 11, Nr. 3 (2021): S. 243–254. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15238.19520. Zuletzt abgerufen am 07. November 2025.

Hall, David L., und Roger T. Ames. *Thinking from the Han: Self, truth, and transcendence in Chinese and Western culture*. New York: State University of New York Press, 1998.

Hebinck, Aniek, Gijs Diercks, Timo von Wirth, P. J. Beers, Lisa Barsties, Sophie Buchel, Rachel Greer, Frank van Steenbergen, und Derk Loorbach. »An actionable understanding of societal transitions: The X-curve framework.« *Sustainability Science* 17, Nr. 3 (2022): S. 1009–1021. https://doi.org/10.1007/s11625-021-01084-w. Zuletzt abgerufen am 07. November 2025.

Hershock, Peter. D. »Relating freely.« In *Educations and their purposes: A conversation among cultures,* herausgegeben von Roger T. Ames & Peter. D. Hershock, S. 21–40. [Gehalten auf der East-West Philosophers' Conference]. Honolulu: University of Hawai'i Press and East-West Philosophers Conference, 2008.

Joseph, Pamela Bolotin, und Edward Mikel. »Transformative moral education: Challenging an ecology of violence.« *Journal of Peace Education* 11, Nr. 3 (2014): S. 317–333.

Koller, Hans- Christoph. *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2018.

Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. 1962; Chicago: Chicago University Press, 1996.

Lippmann, Walter. *Die öffentliche Meinung: wie sie entsteht und manipuliert wird*. Herausgegeben von Walter Ötsch und Silja Graupe. Frankfurt: Westend, 2021.

Marotzki, Winfried. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990.

Masschelein, Jan. »E-ducating the gaze: The idea of a poor pedagogy.« *Ethics and Education* 5, Nr. 1 (2010): S. 43–53.

Mezirow, Jack. »Perspective transformation.« *Adult Education* 28, Nr. 2 (1978): S. 100–110.

Mezirow, Jack. *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1997.

Mezirow, Jack (Hg.). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Miller, Riel (Hrsg). »Sensing and making-sense of futures literacy: Towards a Futures Literacy Framework (FLF).« In *Transforming the future: Anticipation in the 21st century*, S. 15–50. New York/London: Routledge: 2018a.

Miller, Riel, Hg. *Transforming the future: Anticipation in the 21st century*. Paris: UNESCO und Oxon/New York: Routledge, 2018b.

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

Neisser, Ulric. *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology.* San Francisco: W. H. Freeman, 1976.

Noddings, Nel. *Starting at home: Caring and social policy*. Oakland: University of California Press, 2002.

Noddings, Nel. *Caring: A relational approach to ethics & moral education*. 2. Auflage. Oakland: University of California Press, 2013.

Nohl, Arnd-Michael. »Typical phases of transformative learning: A practice-based model.« *Adult Education Quarterly* 65, Nr. 1 (2015): S. 35–49.

Roth, Michael S. *Safe enough spaces: A pragmatist's approach to inclusion, free speech, and political correctness on college campuses*. New Haven: Yale University Press, 2019.

Schneidewind, Uwe. »Utopische Wissenschaft.« In *Unternehmen der Gesellschaft: Interdisziplinäre Beiträge zu einer kritischen Theorie des Unternehmens*, herausgegeben von der Forschungsgruppe Unternehmen und Gesellschaftliche Organisation (FUGO), S. 147–159. Marburg: Metropolis, 2017.

Schneidewind, Uwe. »Was ist und wozu dient Utopie?« *Schaderstiftung*, 31. Januar 2017. https://www.schader-stiftung.de/individuelle-auswahl/artikel/was-ist-und-wozu-dient-utopie-der-blick-aus-und-in-verschiedene-zeiten-gegenwart. Zuletzt abgerufen am 28. November 2025.

Sinek, Simon. *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. London: Penguin Books, 2009.

Singer-Brodowski, Mandy. »Transformative Bildung durch transformatives Lernen: Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee« *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39, Nr. 1 (2016): S. 13–17.

Snowden, Dave. »Stories from the frontier.« *E:CO* 7, Nr. 3–4 (2005): S. 155–165.

Snowden, Dave, und Alessandro Rancati. *Managing complexity (and chaos) in times of crisis: A field guide for decision makers inspired by the Cynefin framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. https://op.europa.eu/publication/manifestation_identifier/PUB_KJNA30569ENN. Zuletzt abgerufen am 07. November 2025.

Unger, Roberto Mangabeira. *The self awakened: Pragmatism unbound*. Cambridge: Harvard University Press, 2007.

Unger, Roberto Mangabeira. *The religion of the future*. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

Weick, Karl Edward. *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

Welzer, Harald. *Mentale Infrastrukturen: Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, 2011.

Bildung neu denken in Krisenzeiten

Transformatives Lernen an Schulen und Hochschulen[1]

Dieser Beitrag begründet und entwickelt vor dem Hintergrund der komplexen Krisen und ungewissen Zukünfte unserer heutigen Gesellschaft ein neues Verständnis von transformativem Lernen. Dieses soll Lernenden ermöglichen, sich als Persönlichkeiten zu stärken sowie kritische und kreative Kräfte in sich zu wecken, um sich für eine lebendige und vielfältige Natur, eine solidarische und demokratische Gesellschaft sowie eine gerechte und lebensdienliche Wirtschaft einsetzen zu können. Es wird die Spirale transformativen Lernens als pädagogisches Konzept für diese neuen Bildungsansatz skizziert und die 4FutureLabs der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung in Koblenz als ein praktisches Beispiel zu deren Anwendung im Schulunterricht vorgestellt.

Ausgangslage

Inmitten diverser und multipler Krisen – Kriege, Armut, Inflation, Pandemien sowie Umweltzerstörung und Klimawandel, um nur einige zu nennen – stellt sich die Frage nach der Bedeutung der Lehre sowohl in Hochschulen als auch Schulen neu. Denn junge Menschen wachsen nicht nur inmitten sich bereits entfaltender Krisen auf; sie werden auch morgen eine Welt voll Umbrüche, Komplexität und Ungewissheit aktiv und verantwortungsvoll zu gestalten haben. Jugendstudien besagen, dass sich mehr als drei Viertel aller jungen Menschen Sorgen um die Zukunft machen.[2] Das gilt schwerpunktmäßig für Umwelt- und Klimakrisen, aber auch für soziale

1 Dieser Beitrag erschien zuerst als Silja Graupe, »Bildung neu denken in Krisenzeiten: Transformatives Lernen und 4FutureLabs an Schulen,« in *Lehrkräftebildung von morgen*, herausgegeben von Julia Arnold, Nicole Graulich, Marcus Kubsch und Stefan Sorge (Münster: Waxmann, 2024) unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0. Er wurde für diesen Sammelband überarbeitet und erweitert.

2 Vgl. etwa Vodafone Stiftung Deutschland, *Jugendstudie 2022: Wie junge Menschen die Politik in Deutschland und die Vertretung ihrer Interessen erleben* (Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland, 2022), S. 27, https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/04/Jugendstudie-2022_Vodafone-Stiftung.pdf, zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025.

Krisen.[3] Ein besonderes Problem liegt dabei in einem »Zukunftsvakuum«, wie es das Rheingold-Institut nennt[4]: Es herrschen dystopische Zukunftsbilder vor, ohne dass diese Bilder reflektiert oder gar revidiert werden könnten. Dennoch glaubt eine Mehrheit der jungen Generation, dass ein umfassender gesellschaftlicher Wandel notwendig sei, um die Krisen aufzuhalten. So erwarten laut einer Studie des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) beispielsweise 86 Prozent der jungen Menschen, dass der Staat durch gezielte gesetzliche Maßnahmen für mehr Umweltschutz sorgen muss.[5]

Hochschulen und Schulen haben es also mit einer verunsicherten, zugleich aber grundsätzlich veränderungsbereiten jungen Generation zu tun. In dieser droht, um es mit einem von der UNESCO geprägten Begriff zu sagen, eine »futures illiteracy« vorzuherrschen.[6] Gemeint ist damit die Unfähigkeit, bewusst konstruktive Zukunftsvisionen zu schaffen und Schritte zu deren Verwirklichung einzuleiten. Zugleich aber dominiert unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Einsicht in die Notwendigkeiten gesellschaftlicher Veränderungen, und viele junge Menschen engagieren sich auch aktiv. Was aber benötigen sie, damit dieses Engagement tatsächlich erblühen kann?

Lücken bisheriger Hochschullehre

Am Beispiel der ökonomischen Bildung, in der ich zuhause bin, lässt sich zunächst aufzeigen, was dies nicht bedeutet. Ausgehend von der letzten großen Finanzkrise 2007/2008 existiert eine weltweite Bewegung von Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher Fächer, die unter anderem deren extreme Einseitigkeit und Weltferne kritisiert. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Studierenden vor allem unter drei Problemlagen leiden: Sie lernen zu wenig über die reale Welt, sie lernen nicht, in dieser Welt zu handeln und sie werden nicht befähigt, sich poli-

3 Vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU), *Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen* (Berlin: BMUB, 2018), S. 12, https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pools/Broschueren/jugendstudie_bf.pdf, zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025.

4 Rheingold-Institut, *Psychologische Grundlagenstudie zum Stimmungs- und Zukunftsbild in Deutschland. Ergebnisbericht* (Köln: Rheingold, 7. Oktober 2021), S. 47, https://www.rheingold-marktforschung.de/wp-content/uploads/2022/09/Ergebnisse-Zukunftsstudie_final.pdf, zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025.

5 Vgl. BMU, *Zukunft? Jugend fragen!*, S. 26.

6 Vgl. Riel Miller, Hg., *Transforming the future: anticipation in the 21st century* (Paris: UNESCO und Oxon/New York: Routledge, 2018).

tisch-moralisch zu engagieren.[7] Dennoch suchen Vertreter:innen der Disziplin deren Status Quo weiterhin zu verteidigen. »Lernt unsere Sprache, bevor Ihr mitredet!«, bringt etwa Ökonom Rüdiger Bachmann eine gewichtige Verteidigungslinie auf den Punkt.[8] Damit artikuliert ist die Ansicht, dass altes Wissen und alte Werkzeuge des Denkens (Methoden, Theorien) weiterhin *vor* jeglicher Auseinandersetzung mit der Realität gelehrt werden sollten. Unter Umständen könnte dieser Ansatz in einer weitgehend stabilen Welt adäquat sein. In der heutigen Welt aber ist er fehl am Platze. Denn sie ist enorm komplex.

Dave Snowden, Komplexitätsforscher und Entwickler des *Cynefin Frameworks*[9], schlägt vor, sich die Welt als in vier Bereiche aufgeteilt vorzustellen: einen ›einfachen‹, einen ›komplizierten‹, einen ›komplexen‹ und einen ›chaotischen‹. Im Bereich des ›Einfachen‹ gilt, dass Handlungen auf einem Common Sense beruhen können: Was richtig und was falsch ist, kann fraglos als allgemeingültig gelten – also allen gemeingültig sein – und Menschen können sich unreflektiert auf Best Practices im Sinne bloßer Reaktionen auf stereotype Weltwahrnehmungen verlassen. Folglich ist ihnen auch nur ein bestimmtes Mindset sowie ein bestimmtes Faktenwissen anzutrainieren, und Handlungen können sich aus diesen stereotyp speisen. Im Bereich des ›Komplizierten‹ hingegen braucht es jenes Expert:innenwissen, wie es in der eben zitierten Aussage Bachmanns anklingt: Auch hier gibt es noch ein ›richtig‹ und ›falsch‹, und eine kausale Analyse ist möglich. Doch können Menschen ein Wissen darüber nur mit Hilfe aufwändiger wissenschaftlicher Prozeduren und Apparaturen erlangen. Deswegen ist es in einer komplizierten Welt auch richtig zu fordern, dass *vor* jeder erfolgsversprechenden Handlung eine spezielle Wissenschaftssprache zu erlernen sei.

In einer ›komplexen‹ oder gar ›chaotischen‹ Welt hingegen existieren aber weder einfache noch komplizierte verborgene Wahrheiten mehr. Stattdessen steht fundamental offen, wie sich Ereignisse entwickeln werden, und es ist Aufgabe von Menschen, sich an ihrer Entwicklung richtungsweisend oder gar richtungsgestaltend zu beteiligen. Sinn wird hier nicht nur gefunden, sondern, wie der englische Begriff »sensemaking« zum Ausdruck bringt, gemacht und hervorgebracht. Deswegen bedarf es hier etwa Fähigkeiten, Visionen zu entwerfen, neue Zukünfte zu imaginieren und praktisch neue Handlungswege zu erproben sowie schrittweise institutionell zu festigen. Allgemeiner gesagt: Es bedarf Fähigkeiten, um in einer beständigen

7 Vgl. Lukas Bäuerle, Stephan Pühringer und Walter O. Ötsch, *Wirtschaft(lich) studieren: Erfahrungsräume von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften* (Wiesbaden: Springer VS, 2020).

8 Rüdiger Bachmann, »Lernt unsere Sprache, bevor Ihr mitredet!« *Spiegel Online*, 5. Januar 2012, https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/ein-uni-oekonom-teilt-aus-lernt-unsere-sprache-bevor-ihr-mitredet-a-807029.html, zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025.

9 Vgl. Dave Snowden, »Cynefin: A Sense of Time and Space, the Social Ecology of Knowledge Management,« in *Knowledge Horizons: The Present and the Promise of Knowledge Management*, hg. von C. Despres und D. Chauvel (Oxford: Butterworth-Heinemann, 2000).

Welt des Wandels immer wieder Althergebrachtes zu prüfen und Neues zu erproben. Dies stellt die (Hochschul-)Didaktik vor fundamental neue Herausforderungen. »Findet Eure Sprache, während wir gemeinsam anpacken!« So oder so ähnlich könnte hier ein pädagogischer Leitspruch lauten.

Die Forderung »Lernt unsere Sprache, bevor ihr mitredet!« impliziert also nur so lange eine adäquate Didaktik, wie die Welt, in der sich die Lernenden bewegen, als ›einfach‹ oder ›kompliziert‹ gelten kann. Aber heutzutage ist dies kaum mehr der Fall. Verweist die Krisenhaftigkeit der Welt doch gerade darauf, dass sie zumindest ›komplex‹, wenn nicht gar ›chaotisch‹ geworden ist. Dies bedeutet, dass nicht mehr im Vorhinein – also vor jeder Auseinandersetzung mit der Praxis und praktischen Problemen – feststehen kann, was adäquate Denk- und Handlungsweisen sein können. Vielmehr ist inmitten der Praxis, die im Vorhinein keine Ursache-Wirkungs-Beziehungen mehr aufzuweisen vermag, Sinn immer wieder neu zu schaffen (sensemaking) und neue Lösungsmöglichkeiten ebenso wie Wertmaßstäbe im Handlungsvollzug zu schaffen. Es reicht nicht mehr hin, aus Altem, also vormals gesichertem Wissen zu lernen oder zu hoffen, gleichsam hinter dem Schleier alltäglicher Praxis kausale Zusammenhänge a priori feststellen zu können. Hinzukommt noch ein weiterer Punkt: Die Welt, in der wir leben, ist nicht nur in die unterschiedlichen Bereiche von ›einfach‹, über ›kompliziert‹, und ›komplex‹ bis hin zu ›chaotisch‹ einzuteilen; diese Einteilung selbst muss uns als fundamental ungewiss gelten: Menschen können nicht im Vorhinein wissen, welcher dieser Bereiche eine bestimmte Situation, in der sie zu leben und zu handeln haben, entspricht. Vielmehr müssen sie sich für die Einordnung entscheiden lernen – und diese Entscheidung stellt einen fundamental kreativen und ungewissen Akt dar: Wie ist die Welt, in der wir handeln, grundsätzlich beschaffen? Welche wissenschaftlichen Instrumente möchten und sollten wir zu ihrem Verständnis in Anschlag bringen? Wie können wir das bislang noch Unbekannte, Übersehene oder Unterdrückte entdecken und zum Ausdruck bringen? Und welchen Beitrag können und möchten wir in einer bestimmten Situation leisten, also wie können wir Sinn ein Leben geben?

Selbstverständlich hat die Komplexitätsforschung bereits als Gegenstand Eingang in die universitäre Lehre gefunden, teils sogar in den Wirtschaftswissenschaften selbst. Doch ist dies nicht der wesentliche Punkt, den ich hier zu machen suche. Vielmehr ziele ich statt auf bloße inhaltliche Änderungen auf die Formen akademischer Lehre ab. Es genügt meines Erachtens nicht, hier und dort so etwas wie das *Cynefin Framework* zu lehren. Vielmehr geht es mir darum, deutlich zu machen, welch radikalen curricularen Wandel eine Lehre benötigt, die ausdrücklich auch die ›komplexen‹ und ›chaotischen‹ Aspekte unserer heutigen krisenhaften Zeit berücksichtigt und Menschen zu deren Gestaltung (statt zu einem bloßen ›Wissen über‹) befähigt. Dieser Wandel erschöpft sich dabei nicht in der Hinzunahme einzelner weiterer Kompetenzen, die Studierenden vermittelt werden sollten. Er geht vielmehr

einher mit einem grundsätzlichen Paradigmenwechsel in unserem Verständnis sozialer Institutionen und der Rolle menschlicher Gestaltungskraft darin.

Ein neues paradigmatisches Verständnis der Gesellschaft

Meines Erachtens rufen die komplexen bis chaotischen Krisen der heutigen Welt und die damit verbundenen Fragen nach einer nachhaltigen Gesellschaftsgestaltung nach grundsätzlichen Wandlungsprozessen in der Bildung. Diese erschöpfen sich dabei nicht in der bloßen Hinzunahme einzelner weiterer Kompetenzen, die Lernenden vermittelt werden sollten. Sie sollten stattdessen mit einem grundsätzlichen Paradigmenwechsel in unserem Verständnis sozialer Institutionen und der Rolle menschlicher Gestaltungskraft darin einhergehen. Dieser Wechsel sei in diesem Abschnitt zunächst näher skizziert.

Zunächst möchte ich es mit Hilfe einer Metapher formulieren: Vor ungefähr hundert Jahren wurden die Geowissenschaften von einem neuen Verständnis der Erde erschüttert. Es kam zu einem Paradigmenwechsel, der mitunter als Wandel vom »Fixismus« zum »Mobilismus« beschrieben wird. Vor den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts hatte man gedacht, nicht nur die Erdkruste, sondern auch das Innere der Erde sei im Wesentlichen so fest, dass die Kontinente sicher mit ihm verbunden und damit ortsfest sein könnten. Alfred Wegener erteilte dieser Vorstellung eine Absage. Er zeigte, dass die Kontinente wie auf einem Meer aus flüssigem, beweglichem Gestein schwimmen und deswegen beständig in Bewegung sind. Und mehr noch: Die damals noch unbekannte, heute aber gültige Theorie der Plattentektonik besagt, dass Kontinente nicht nur driften, sondern auch in einen ständigen Kreislauf der Gesteine einbezogen sind: An der Oberfläche einst Erstarrtes und Verkrustetes sinkt ab, wird in der Tiefe auf- und umgeschmolzen und verflüssigt sich. Das Verflüssigte steigt dann wieder auf, um erneut zu vorübergehend festen Strukturen zu erstarren. Es gibt nichts, das sich in diesem Kreislauf nicht irgendwann veränderte, also dem ständigen Wandel entzogen wäre.

Ich schlage vor, dass wir uns soziale Institutionen fortan mit Hilfe dieser Metapher ebenso als in beständiger Veränderung begriffen vorstellen. Dies bedeutet nicht, alles soziale Leben mit einem Male als flüssig und veränderlich zu begreifen. Institutionen im Sinne von Normen und Gesetzen, von Werten und Gewohnheiten sowie von kollektiven Mindsets sind selbstverständlich in unserer Gesellschaft oftmals erstarrt. Sie sind – ebenso wie die Erdplatten – verkrustet und gewähren damit Stabilität und Vorhersehbarkeit. Doch sollte dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie lediglich aus alten und überkommenen Strukturen bestehen, die teils wenig Verbindung mehr zur aktuellen sozialen (und ökologischen!) Dynamik unseres Lebens aufweisen. Jeder Institution, so hat es bereits Cornelius Castoriadis formu-

liert[10], gehen instituierende, schöpferische Tätigkeiten von Menschen voraus, die sie ins Leben rufen – und diese Tätigkeiten lassen sich durch vorhandene Institutionen weder erklären noch regulieren. Sie stellen vielmehr im Sinne eines sozialen »Magmas«[11] die Geburtsstätte neuer Institutionen dar und verfügen als solche zumindest potenziell über eruptive ebenso wie tektonische Kräfte: Sie vermögen bestehende Institutionen entweder aufzusprengen oder in einem ständigen Prozess des Aufschmelzens (soziale Exnovation) und Neustrukturierens (soziale Innovation) zu erneuern.[12]

Mit ›Institutionen‹ meine ich hier allgemein »jegliche Form bewusst gestalteter oder ungeplant entstandener stabiler, dauerhafter Muster menschlicher Beziehungen, die in einer Gesellschaft erzwungen oder durch die allseits als legitim geltenden Ordnungsvorstellungen getragen und tatsächlich ›gelebt‹ werden.«[13] Es lassen sich nun verschiedene Schichten dieser Institutionen ausmachen, die sich nach dem Grad ihrer Festigkeit und Dauer unterscheiden lassen (vgl. Abbildung 1).[14] So gibt es zunächst die am meisten erstarrten, weil unabhängig von jeglicher konkreten Lebenswirklichkeit geltenden »regulativen Institutionen«. Diese bestehen aus formalen Regeln und kodifizierte Normen, die ggf. mit Sanktionen und Gewalt durchgesetzt werden können. Zweitens sind es die »normativen Institutionen«, die Werte und Normen umfassen, die das soziale Miteinander durch Vorstellungen von Wünschens- und Erstrebenswertem koordinieren. Diese beiden institutionellen Schichten bilden gleichsam die »Lithosphäre« unserer Gesellschaft – also eine ›erstarrte Hülle‹ an etablierten Praktiken und Artefakten, die sich kaum dynamischen Veränderungen anzupassen versteht, sondern allenfalls unter starkem Veränderungsdruck zerbrechen kann.

---

10 Vgl. Cornelius Castoriadis, *Gesellschaft als imaginäre Institution: Entwurf einer politischen Philosophie* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984).

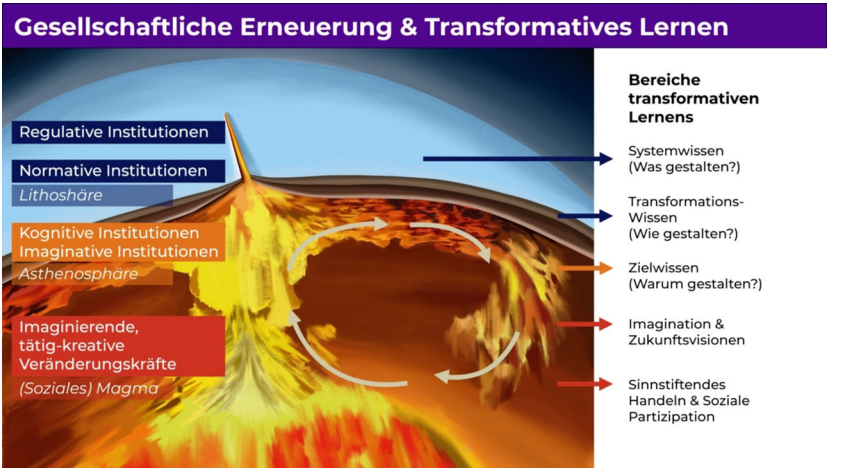
11 Vgl. ebd., S. 559ff.

12 Vgl. für genauere Ausführungen: Silja Graupe, »Die Biodiversität des Erkennens. Visionäre Zukunftsgestaltung braucht reflexive Freiheit,« in *Economists for Future. Verantwortung übernehmen für eine bessere Welt*, hg. von Lars Hochmann (Hamburg: Murmann Verlag, 2020).

13 Karl-Heinz Hillmann, *Wörterbuch der Soziologie* (Stuttgart: Kröner, 2007), S. 381.

14 Drei der im folgenden genannten »Schichten« lassen sich angelehnt an den Neo-Institutionalismus verstehen – vgl. dazu Swaran Sandhu, »Grundlagen und Kernbegriffe des Neo-Institutionalismus,« in *Public Relations und Legitimität: Der Beitrag des organisationalen Neo-Institutionalismus für die PR-Forschung*, S. 73–150 (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012), https://doi.org/10.1007/978-3-531-19304-5_3. Die Schicht der »imaginativen Institutionen füge ich selbst hinzu.

Abbildung 1: Ein neues Gesellschaftsbild und Lernverständnis (eigene Abbildung)



Unterhalb dieser Lithosphäre lassen sich zwei weitere Schichten imaginieren: jene der kognitiven und der imaginativen Institutionen. Diese bestehen aus Denkweisen und Weltsichten, die – im Sinne von Denkstilen, Mindsets oder auch Paradigmen – prägen, wie Menschen die Welt wahrnehmen, aus welchen Gründen sie handeln und welche Vorlieben, Normen, Weltanschauungen etc. sie ausbilden. Diese Muster bestimmen also normalerweise *mit* was Menschen über sich und die Welt nachdenken, ohne dass sie eigens *über* sie nachdächten. Dabei reichen die imaginativen Institutionen bis weit in implizite Vorstellungsbilder hinein, die eher mit unartikulierbaren Gefühlen und Intuitionen verbunden sind und über keinen klaren sprachlichen Ausdruck verfügen. Wie die anderen Institutionen auch, sind sie dabei nicht rein individueller, sondern sozialer Natur. Die kognitiven und imaginativen Institutionen lassen sich als etwas beweglicher und plastisch verformbarer vorstellen als jene der regulativen und normativen Institutionen. Ähnlich wie die Asthenosphäre in der Geologie sind sie es, die die letzteren in Bewegung versetzen und zum Aufbrechen ebenso wie zum Aufschmelzen veranlassen können.

Für ein Verständnis von grundsätzlichem institutionellem Wandel ist nun das »soziale Magma« zentral. Gemeint sind damit, allgemein gesagt, Aktivitäten des Menschen, die seine kognitiven und imaginativen Institutionen ihrerseits in Bewegung und Veränderung versetzen können. Allem Imaginierten geht, so Castoriadis, ein Imaginierendes, also Akte kreativer Vorstellungskraft voraus. Diese machen es möglich, sinnlich nicht Gegenwärtiges zu erschaffen und somit insbesondere Zukunftsbilder zu entwerfen, die sodann handlungsleitend werden können.[15] Diesen Akten wiederum liegen soziale Interaktionen im Sinne der *Communities of Practice*

15 Vgl. Castoriadis, *Gesellschaft als imaginäre Institution.*

nach Etienne Wagner[16] oder der *socialization* im Sinne Ikujiro Nonakas[17] zugrunde: menschliches Engagement in informaler sozialer Praxis, aus dem neues Wissen und Vorstellungskraft entspringen kann, ohne umgekehrt durch dieses Wissen oder durch diese Kraft vollständig erfassbar zu sein. Menschen lernen hier, so praktisch tätig zu werden, dass sie in konkreten Erfahrungen die sonst herrschenden Stereotype, Paradigmen etc. außer Kraft setzen und spontan genuin neue Handlungsweisen zu entwickeln – noch bevor eine reflexive Bewertung oder Beurteilung erfolgt.[18]

Allgemein gesagt sehe ich es als wesentliches Problem unserer Gesellschaft, dass die tektonischen Kräfte zu schwach sind. Daher müssen sich erst gewaltige eruptive Kräfte unterirdisch – also unter der Schwelle bewusster Wahrnehmung und expliziter Gestaltung – aufstauen, bevor es dann zu stark krisenhaften Vernichtungen und Aufsprengungen des Gewohnten kommt. Veränderung droht nur ›by desaster‹, nicht aber ›by design‹ stattfinden zu können. Nun ist mit letzterem nicht gemeint, die Institutionen gleichsam von außen mit Hammer und Meißel bearbeiten und wie ein Demiurg formen zu wollen. Vielmehr beziehe ich hier ›by design‹ auf etwas, das ich als »Gestaltungsklima« bezeichne: ein Set an sozialen Dynamiken, mit denen Menschen die Institutionen ihrer Gesellschaft –ähnlich dem Kreislauf der Gesteine in der Geologie – angesichts unvorhersehbaren Wandelns beständig verändern und immer wieder neu hervorbringen können.

Ein neues Bildungsverständnis

Legen wir ein solch dynamisches Verständnis unserer Gesellschaft zugrunde, so wandeln sich die Schwerpunkte von Bildung. Zunächst entsteht ein Fokus, der den Blick weniger auf das Erlernen von Bestehendem oder Vergangenem als auf die Ermöglichung von Zukünftigem lenkt. Es geht, um einen heutzutage häufig gebrauchten Begriff zu nutzen, um den Erwerb von »Future Skills«[19]. Ich meine damit allerdings nicht die bloße Vermittlung von technologischen und digitalen Kompetenzen, damit Lernende sich an den technologischen Wandel besser anpassen können. Stattdessen steht hier die Befähigung zur sinnstiftenden Gestaltung einer komplexen Gegenwart und ungewissen Zukunft im Vordergrund. Diese lässt

16 Vgl. Etienne Wagner, *Communities of Practice: Learning, Meaning, And Identity* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000).

17 Vgl. Ikujiro Nonaka, Ryoko Toyama und Toru Hirata, *Managing Flow: A Process Theory of the Knowledge-Based Firm* (New York: Palgrave McMillan, 2008).

18 Vgl. erneut Graupe, »Biodiversität des Erkennens.«

19 Vgl. etwa Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. und McKinsey & Company, *Future Skills 2021: 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel*, Diskussionspapier Nr. 3 (Essen: Stifterverband, November 2021), https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021, zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025.

sich am ehesten im Bereich der »transformativen Kompetenzen« verorten, wie er ebenfalls Teil der Diskussion um die Future Skills ist: Geht es hier doch tatsächlich darum, »die großen gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit wie zum Beispiel den Klimawandel oder die COVID-19-Krise angehen und lösen zu können. Im Zentrum stehen dabei Kompetenzen wie Missionsorientierung und Innovationskompetenz, die helfen, viele Menschen hinter einem gemeinsamen Ziel zu vereinen und so gänzlich neue Kräfte zu entfesseln.«[20]

Doch reicht auch ein solches Verständnis nicht hin, da es etwa voraussetzt, dass Handlungsziele bereits bestehen. Genau dies aber ist heutzutage nicht mehr der Fall. Unter anderem deswegen braucht es ein neuartiges und umfassendes Konzept transformativen Lernens, dass auch die Reflexion und Neuschaffung gesellschaftlicher Ziele ausdrücklich in Bildungsprozesse zu integrieren verspricht. Ein solches Konzept kann seinen Ausgangspunkt etwa bei der Arbeit des Soziologen Jack Mezirow[21] nehmen. Mit Hilfe der Abbildung 1 sei hier kurz skizziert, was damit gemeint ist. Statt auf einfaches Faktenwissen zu setzen, geht es darum, dass Lernende sich auf drei Ebenen Wissen aneignen können.[22] Auf der Ebene der imaginativen und kognitiven Institutionen erwerben sie ein *Zielwissen* (was wollen wir wirklich erreichen? Wofür setzen wir uns ein? Wofür lohnt es sich zu leben, zu arbeiten etc.?). Auf der Ebene der normativen Institutionen geht es um ein *Transformationswissen,* das gerade auch ein praktisches Know-how darstellt (wie wollen wir zukünftig zusammenleben, welche Werte und Normen sollen uns dabei leiten und welche sind zu verändern?). Schließlich vermittelt die Ebene der regulativen Institutionen ein *Systemwissen* über die aktuell geltenden regulativen Institutionen und ihre möglichen Alternativen. Nochmals weiter- bzw. tiefergehend meint transformatives Lernen nun auch, Formen imaginierender Kreativität ausbilden lernen zu dürfen, mit denen sich aktiv bestehende Mindsets, Weltbilder etc. reflektieren und neue schaffen lassen. Zudem braucht es (Frei-)Räume für das Lernen: Prozesse spontaner sozialer Partizipation, in denen Lernende in und mit der Welt so interagieren dürfen, dass ihr Handeln nicht von festen Mindsets bestimmt wird. Stattdessen können sie lernen, diese Mindsets inmitten praktischer Lebensvollzüge aufzulösen und neu hervorzubringen.

Das Transformative Lernen macht also zum Anliegen, dass den Lernenden auch die institutionellen Tiefenschichten als prinzipiell reflektierbar und gestaltungsfä-

---

20 Ebd., S. 5.

21 Vgl. Jack Mezirow, hg., *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000).

22 Vgl. etwa Mandy Singer-Brodowski und Uwe Schneidewind »Transformative Literacy: gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten,« in *Krisen- und Transformationsszenarios: Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm* (Wien: Forum Umweltbildung, 2014).

hig zugänglich werden. Dabei geht es sowohl um soziale Innovationen, also um den Aufbau neuer Deutungsmuster, als auch um das Abschmelzen und Auflösen alter kultureller Interpretationsrahmen, also soziale Exnovation. Wie etwa können Weltanschauungen, die ökologischen Schaden verursachen oder soziale Ungleichheit reproduzieren, ihrer prägenden Einflüsse im individuellen Denken und in kollektiven Mindsets beraubt werden?

Die Spirale transformativen Lernens

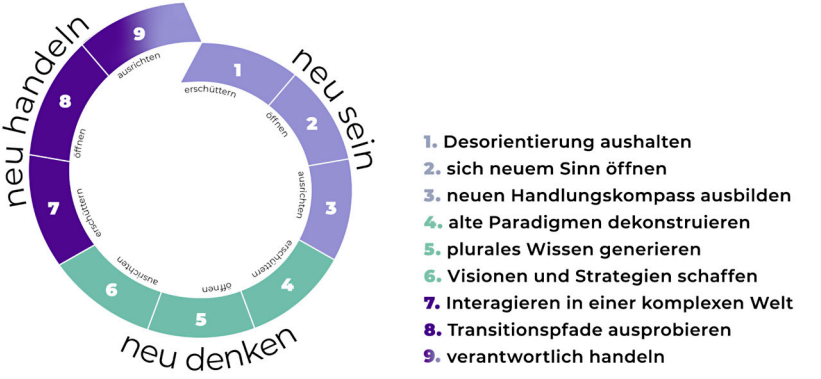
Die »Spirale transformativen Lernens«[23] zeigt, wie sich dieses neue Bildungsverständnis als pädagogisches Konzept fassen lässt (vgl. Abbildung 2). Das Innerste dieser Spirale symbolisiert, dass Lernprozesse in der heutigen ungewissen Welt von einem Dreiklang aus »erschüttern«, »öffnen« und »neu ausrichten« geprägt sein sollten. Damit wird der tektonische Wandel von Denk- und Handlungsgewohnheiten nicht allein als Gegenstand, sondern als aktiv nachzuvollziehender Prozess ins Lernen eingebracht: Institutionen werden in all ihren vier Schichten in ihren historischen Gewordenheiten, Fragwürdigkeiten und Erschütterbarkeiten ins Licht kritischen Bewusstseins und der Reflexion gehoben. Zugleich werden Ausdrucksmöglichkeiten für Ängste, Unbehagen ebenso wie für Wünsche nach Veränderung geschaffen, so dass Raum für soziale Exnovationen entsteht (»erschüttern«). Sodann können Freiräume im Lernprozess geschaffen werden, um eine Vielfalt an Perspektiven auf und Möglichkeiten für alternative Institutionen zu erarbeiten (»öffnen«, soziale Innovation). In einem dritten Schritt werden die Lernenden ermutigt und befähigt, sich inmitten dieser Vielfalt reflektiert und eigenständig für bestimmte Institutionen zu entscheiden und ihnen verantwortlich zur Etablierung und Stabilisierung zu verhelfen (»neu ausrichten«, soziale Innovation).

Alle drei genannten Schritte (erschüttern, öffnen, neu ausrichten) vollziehen sich im transformativen Lernen wiederum in drei Bereichen. Der Bereich des »neu denken« zielt dabei vor allem auf das Verstehen der vier starren bis zähflüssigen institutionellen Schichten und ihrer Wandelbarkeiten ab – und damit auf ein neu verstandenes Systemwissen und Transformationswissen. Der Bereich »neu sein« umfasst vor allem Aspekte der Persönlichkeitsbildung, wie sie sich im Bereich zwischen Zielwissen und imaginierender Kreativität vollziehen. Lernende sollen hier

23 Vgl. Silja Graupe und Lukas Bäuerle, *Bildung in fragilen Zeiten: Die Spirale transformativen Lernens*, Working Paper Nr. 70, Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Institut für Ökonomie (Koblenz, Juni 2022), https://hfgg.de/wp-content/uploads/2023/05/70_WP_Graupe-Baeuerle_Bildung-in-fragilen-Zeiten.pdf, zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025. Und in diesem Band: Silja Graupe und Lukas Bäuerle, »Die Spirale transformativen Lernens,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

neue Ziele imaginieren und die damit verbundenen Transformationen tiefsitzender Weltanschauung und kultureller Prägungen ihres eigenen Lebens aktiv vollziehen lernen. Der Bereich »neu handeln« meint schließlich weniger, sich innerhalb fest etablierter Institutionen bewegen zu lernen oder sich an sie anzupassen. Vielmehr geht es darum, in praktischen Handlungsvollzügen und *Communities of Practice* – im Sinne des sinnstiftenden Handelns und sozialer Partizipation – aus unmittelbarer Erfahrung neue Formen der Sinngebung zu entdecken und daraus Visionen für das zukünftig Mögliche entwerfen zu lernen.

Abbildung 2: Die Spirale transformativen Lernens[24]



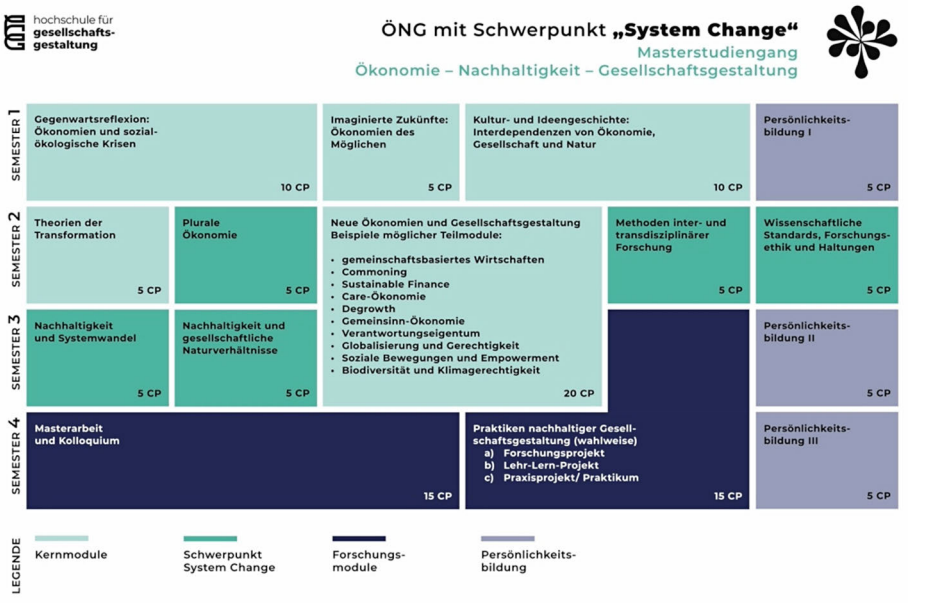
Ein Anwendungsbeispiel in der akademischen Lehre

Als Hochschule für Gesellschaftsgestaltung (HfGG) reicht es uns nicht aus, das Transformative Lernen als theoretisches Konzept zu entwerfen. Vielmehr zielen wir auf praktische Umsetzungen in der Lehre ab. Dabei lässt sich mit Hilfe der »Spirale transformativen Lernens« nicht nur die Entwicklung einzelner Module, sondern auch gesamter Studiengänge näher erläutern und begründen. Mit Hilfe

24 Zitiert nach Silja Graupe, *Dem Sinn ein Leben geben. Transformatives Lernen an der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung*. Working Paper Nr. 72, Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Institut für Ökonomie (Koblenz, September 2024). Die hier wiedergegebene Abbildung stellt eine leicht abgewandelte Fassung des Originals dar, das erstmals veröffentlicht wurde in: Silja Graupe und Lukas Bäuerle, *Bildung in fragilen Zeiten: Die Spirale transformativen Lernens*, Working Paper Nr. 70, Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Institut für Ökonomie (Koblenz, Juni 2022), https://hfgg.de/wp-content/uploads/2023/05/70_WP_Graupe-Baeuerle_Bildung-in-fragilen-Zeiten.pdf, zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025.

der Abbildung 3 lässt sich dies exemplarisch veranschaulichen. Sie zeigt den Studienverlaufsplan des Masters »Ökonomie – Nachhaltigkeit – Gesellschaftsgestaltung« an der HfGG.

Abbildung 3: Studienverlaufsplan des Masters »Ökonomie – Nachhaltigkeit – Gesellschaftsgestaltung« der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung[25]



Module der Persönlichkeitsbildung im Sinne des »neu sein« durchziehen das gesamte Studium. Sie verzahnen sich im zweiten Semester in den Forschungsmodulen »Methoden inter- und transdiszipinärer Forschung« und »Wissenschaftliche Standards, Forschungsethik und Haltungen« sowohl mit dem Bereich »neu handeln« (im Sinne der eigenen wissenschaftlichen Praxis) als auch mit dem Bereich »neu denken« (im Sinne des reflektierten Wissens über die Wissenschaft als Praxis). Der Bereich »neu denken« erstreckt sich darüber hinaus über die ersten beiden Semester, wobei vor allem ein Bogen von der Erarbeitung kultur- und ideengeschichtlichen Wurzeln heutiger ökonomischer und sozial-ökologischer Problemlagen über die multidimensionale Analyse gegenwärtiger Krisen bis hin zu Fragen nachhaltiger Zukunftsvisionen und -entwicklungen gespannt wird. Der Bereich »neu handeln«

25 Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, *Studienverlaufsplan des Masters »Ökonomie – Nachhaltigkeit – Gesellschaftsgestaltung«* der, https://hfgg.de/wp-content/uploads/2024/02/OeNG_Studienverlaufsplaene.pdf, zuletzt abgerufen am 8. Dezember 2025.

wird insbesondere im dritten und vierten Semester eröffnet. Er kann, muss sich aber dabei nicht auf die Masterarbeit erstrecken. In dem großen Modul »Neue Ökonomien und Gesellschaftsgestaltung« mit insgesamt zwanzig Credit Points wird er dabei mit dem des »neu denken« verschränkt.

Bildung und Future Skills

Unsere Entwicklungen der akademischen Lehre lassen sich gut in die gegenwärtige Diskussionen um die »Future Skills« einordnen; zugleich weisen sie über sie hinaus. Die Future Skills sind ein großes und national sichtbares gemeinschaftliches Aktionsprogramm von Wirtschaft und Zivilgesellschaft, das vom Stifterverband initiiert und betrieben wird. Dieses Programm soll die Bedingungen für den Erwerb digitaler und weiterer zukünftig relevanter Kompetenzen verbessern helfen. Insgesamt dominieren dabei an deutschen Hochschulen momentan Bemühungen, Studierenden bessere technologische Kompetenzen und digitale Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. Doch bestehen die Future Skills auch aus »klassischen Kompetenzen« und den »transformativen Kompetenzen«. Letztere sind dezidiert nichtdigitale Fähigkeiten, die Menschen befähigen sollen, große gesellschaftliche Probleme wie den Klimawandel oder globale Krisen gemeinsam zu bewältigen. Wie bereits erwähnt stehen dabei Kompetenzen wie »Missionsorientierung« und »Innovationskompetenz« im Mittelpunkt. Diese sollen helfen, Menschen auf gemeinsame Anliegen auszurichten und daraus zusätzliche kollektive Kräfte zu mobilisieren.[26]

Unsere Studiengänge sind insbesondere darauf angelegt, die klassischen und transformativen Kompetenzen bei Studierenden zu stärken. Dabei gilt, dass wir diese Kompetenzen nicht separat zu vermitteln suchen, sondern in einem spiralförmig angelegten und sich stets vertiefenden und erweiternden Prozess (vgl. erneut Abbildung 2). Zudem scheint es uns notwendig, das Kompetenzraster der Future Skills um weitere Fähigkeiten zu ergänzen, damit Studierende sich tatsächlich auf die Gestaltung komplexer bis chaotischer gesellschaftlicher Situationen vorbereiten können. Die Abbildung 4 zeigt hierfür einen möglichen Ansatz. In den Spalten sind dabei die drei Lernfelder aufgeführt, wie sie unsere Module zur Persönlichkeitsbildung prägen. Die Zeilen stehen für unterschiedliche Qualifikationsziele, wie sie für den Umgang vor allem mit Komplexität wesentlich sind. In dunkelviolett sind die Future Skills eingetragen, wie sie der Stifterverband erarbeitet hat. In fliederfarbenen Feldern finden sich unsere Ergänzungen und Erweiterungen. So integrieren wir etwa in unsere Module zur Persönlichkeitsbildung Ansätze zur Stärkung imaginativer und visionärer Fähigkeiten (ähnlich den »Futures Literacy«-

26 Vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. und McKinsey & Company, *Future Skills 2021*, S. 5.

Ansätzen der UNESCO[27]), um unter Ungewissheit überhaupt neue individuelle und gesellschaftliche Ziele imaginieren und bestimmen zu können. Auch legen wir Entwicklungspfade zur Stärkung von Autonomie, Selbstreflexivität und -bestimmung der Lernenden an und sprechen sie dabei dezidiert als imaginative, kooperative und kommunizierende Wesen an. Darüber hinaus legen wir Wert auf die Vermittlung emergenter Kompetenzen, also auf Fähigkeiten, inmitten komplexer Situationen sinnstiftend kommunizieren und handeln zu können. So werden insgesamt die (Selbst)Gestaltungskompetenzen von Menschen in Situationen, in denen neuer Sinn und neue Wege erst zu entwickeln und zu entdecken sind, in die Transformative Pädagogik maßgeblich eingebracht. Damit geben wir den eher klassischen Diskurs um die Entwicklung instrumenteller und primär auf eine Anpassung zugeschnittenen Kompetenzen zwar nicht auf, betten ihn aber in ein größeres Ganzes ein.

Abbildung 4: Übersicht über Kompetenzen im Rahmen der »Future Skills« (eigene Darstellung)

	Imagination und Vorstellungskraft	**Kommunikation und Ausdruck**	**Handlungsfähigkeit und Verantwortung**
Bildung von Identität; Selbstreflexion und -bewusstsein	**Imaginative Kreativität und Resilienz** (HfGG Gestaltungskompetenz)	Imaginative Kreativität und Resilienz (HfGG Gestaltungskompetenz)	**Reflexive Kooperationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit** (HfGG Gestaltungskompetenz)
Agieren in einer unsicheren und komplexen Welt			
Entwicklung und Berücksichtigung von Vielfalt und Multiperspektivität	Sensemaking & Mindset Change (HfGG Gestaltungskompetenz)	**Interkulturelle Kommunikation** (klassische Kompetenz)	**Emergente Gestaltungskompetenzen** (HfGG Gestaltungskompetenz)
Ausgleich von Spannungen und Dilemmata		Dialog- und Konfliktfähigkeit (Transformative Kompetenz)	
Schaffung neuer Ziele und Lösungen	**Innovationskompetenz** (Transformative Kompetenz)	**Kreativität** (Klassische Kompetenz)	**Lösungsfähigkeit** (Klassische Kompetenz)
Eintreten für und Vermittlung von Werten und Lösungen	**Visionsorientierung** (HfGG Gestaltungskompetenz)	**Missionsorientierung** (Transformative Kompetenz)	**Unternehmerisches Handeln** (Klassische Kompetenz)

27 Vgl. Miller, *Transforming the future*.

Ein praktisches Beispiel aus der schulischen Bildung

Gewiss stellt die Integration der Befähigung zur Imagination und kreativer Vorstellungskräfte im Bereich »neu sein« eine große Herausforderung für die Anwendung der Spirale transformativen Lernens im heutigen Schulunterricht dar. Statt weitere theoretische Überlegungen anzustellen, möchte ich hierfür im Folgenden eine praktische Möglichkeit skizzieren. Die Rede ist von »4FutureLabs«, die wir an der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung für Hochschulen und Schulen entwickeln und bislang in der Sekundarstufe II erproben.

Dieses Lernformat baut auf Konzepten wie der »Futures Literacy« der UNESCO[28], der *Causal Layered Analysis*[29] und des Learnings in Doing[30] auf. Es ermöglicht Schüler:innen, sich ihres kreativ-imaginierenden Potentials bewusst zu werden und dessen Bedeutungen für individuelle und soziale Zielvorstellungen zu verstehen. Damit rückt auch ihre Teilhabe am »sozialen Magma« stärker ins Bewusstsein. Ganz im Sinne der Spirale transformativen Lernens vollziehen die Lernenden dabei eine Bewegung von der Erschütterung über die Öffnung bis hin zu einer neuen Ausrichtung. Dabei dürfen sie vor allem ihre Persönlichkeitsbildung fokussieren – und zwar nicht abgetrennt von heutigen Krisen, sondern inmitten von ihnen.

Die 4FutureLabs, die etwa über vier halbe Tage reichen und damit eine fächerübergreifende Projektwoche füllen können, ermöglichen es Lernenden zunächst, ihre Vision für einen sie betreffenden Lebensbereich in 15 bis 20 Jahren zu entwerfen – etwa im Hinblick auf die Arbeit der Zukunft, auf ein zukunftsfähiges Wirtschaften oder das städtische Leben von morgen. Dabei bieten ihnen die Lehrenden vielfältige Hilfestellungen. Diese sind oft kreativer Natur, um ein solch zukunftsbezogenes Denken anzuregen und zugleich mögliche Zukunftsängste aktiv aufzugreifen und anzusprechen. Diese Visionen werden dann auf ihre (bis dahin eher stillschweigenden) Voraussetzungen hin überprüft. Welche Wandel halten die Schüler:innen für realistisch und möglich, welcher ist für sie überhaupt vorstellbar? Welche Ängste und Hoffnungen verbinden sie damit und wie äußern sich diese? Ziel in dieser Phase ist, existierende Weltsichten und ihre Auswirkungen auf individuelle und gesellschaftliche Zukunftsvorstellungen offenzulegen und damit der Reflexion und (potentiellen) Erschütterbarkeit zugänglich zu machen.

In einem zweiten Schritt werden alternative, plurale Zukunftsentwürfe mit den Lernenden entworfen. Im Sinne etwa der *Causal Layered Analysis* wird dabei mit den Schüler:innen an möglichen neuen Weltsichten, Metaphern und Litaneien gearbeitet. Danach werden Szenarien entworfen, wie sich aus diesen kreativen – und aus-

28 Vgl. Miller, *Transforming the future*.

29 Sohail Inayatullah (Hg.), *The Causal Layered Analysis (CLA) Reader: Theory and Case Studies of an Integrative and Transformative Methodology* (Tamsui, Taipei: Tamkang University Press, 2004).

30 Vgl. Wagner, *Communities of Practice*.

drücklich auch zum Träumen anregenden – Umbrüchen neue imaginative, kognitive, normative und regulative Institutionen entwickeln lassen. Was wären etwa Unterschiede, wenn das zukünftige Leben in Städten vom Ideal kooperativen Zusammenlebens bestimmt wäre? Was wäre, wenn es keinen Individualverkehr mehr gäbe? Wie sähe Lebensqualität aus, wenn die Temperaturen auf den Straßen über 50 °C stiegen? Wie sähe jeweils das eigene Leben darin aus und für was würden sich die Lernenden wie engagieren wollen? Welche institutionellen Umfelder bräuchten sie jeweils dafür und wie könnten diese entstehen oder erhalten werden? Flankiert von Wissensinputs und kreativen Übungen geht es in dieser Phase vor allem darum, Öffnungen auf der Ebene imaginierender Gestaltungskraft zu ermöglichen.

In einem dritten und letzten Schritt werden den Lernenden sodann Räume eröffnet, sich neu ausrichten zu können. Welche Zukunft ist die für sie am meisten wünschenswerte? Da Zukunft per Definition niemals vorhanden ist (dann wäre sie ja die Gegenwart), erfahren die Schüler:innen nun, wie Zukunftsvorstellungen Teil ihrer gegenwärtigen Imaginationskraft sind – und wie sie diese zu einer wichtigen Gestaltungskraft ihres Alltags machen können. Fragen an die Schüler:innen können hier sein: Wenn sie eine bestimmte Zukunft in 15 oder 20 Jahren verwirklichen möchten, was wären hier und heute die ersten Schritte, die sie unternehmen können und sollten? Was können sie konkret tun? Was können sie lassen? Wie sich engagieren? Wie ihren weiteren Bildungsweg gestalten?

Abschluss

In diesem Beitrag habe ich Notwendigkeiten und Möglichkeiten eines grundlegend neuen Bildungsverständnisses skizziert, das die Krisenhaftigkeit unserer Welt ernstnimmt und jungen Menschen zugleich Hoffnungen und Fähigkeiten vermittelt, in dieser Welt nicht nur zu überleben, sondern aktiv Zukunft zu gestalten. Dabei habe ich argumentiert, dass Bildungsverantwortliche sich zunächst tiefergehenden Fragen nach gesellschaftlichem Wandel stellen sollten, und daraus ein neues Verständnis transformativen Lernens entwickelt. Am Beispiel der HfGG habe ich exemplarisch gezeigt, wie sich dieses neue Verständnis in der Hochschullehre übersetzen lässt. Ein Beispiel, wie dieses Lernen konkret in den Schulunterricht integriert werden kann, habe ich zudem anhand der 4FutureLabs skizziert.

Es bleibt eine wesentliche Frage: Welchen institutionellen Wandel wird das Hochschul- und Schulsystem selbst brauchen, um das in diesem Beitrag aufgezeigte transformative Lernen möglich zu machen? Ohne hierauf fertige Antworten geben zu können, schiene mir ein möglicher Weg, eine adaptierte Form der 4FutureLabs in die Lehrkräftebildung zu integrieren. Nicht allein, um zu lernen, wie sich diese Labs mit Studierenden oder Schüler:innen durchführen lassen, sondern um einen offenen Raum sozialer Interaktion zu schaffen. Einen Raum, an dem

angehende Lehrkräfte selbst lernen dürfen, wie sie jene Schule imaginieren und gestalten wollen, an der sie die junge Generation befähigen, in einer fundamental ungewissen Welt lebenswerte Zukünfte für alle zu schaffen.

Literaturverzeichnis

Bachmann, Rüdiger. »Lernt unsere Sprache, bevor Ihr mitredet!« *Spiegel Online*, 5. Januar 2012. https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/ein-uni-oekonom-teilt-aus-lernt-unsere-sprache-bevor-ihr-mitredet-a-807029.html. Zuletzt abgerufen am 28.10.2025.

Bäuerle, Lukas, Stephan Pühringer, und Walter O. Ötsch. *Wirtschaft(lich) studieren: Erfahrungsräume von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS, 2020.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU). *Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen*. Berlin: BMUB, 2018. https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pools/Broschueren/jugendstudie_bf.pdf. Zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) und Bundesamt für Naturschutz (BfN). *Naturbewusstsein 2021 – Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. Berlin: BMUV/BfN, 2023. https://www.bmuv.de/publikation/naturbewusstsein-2021. Zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025.

Castoriadis, Cornelius. *Gesellschaft als imaginäre Institution: Entwurf einer politischen Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984.

Graupe, Silja. »Die Biodiversität des Erkennens. Visionäre Zukunftsgestaltung braucht reflexive Freiheit.« In *Economists for Future. Verantwortung übernehmen für eine bessere Welt*, herausgebenen von Lars Hochmann. Hamburg: Murmann Verlag, 2020.

Graupe, Silja, und Lukas Bäuerle. *Bildung in fragilen Zeiten: Die Spirale transformativen Lernens*. Working Paper Nr. 70. Koblenz: Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Institut für Ökonomie, Juni 2022. https://hfgg.de/wp-content/uploads/2023/05/70_WP_Graupe-Baeuerle_Bildung-in-fragilen-Zeiten.pdf. Zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025.

Graupe, Silja. Paul Kühn und Kathrin Twiesselmann-Steigerwald. »Lust auf Zukunft! Methoden der 4FutureLabs im Rahmen der Future Skills Journey.« In *Future Skills lehren und lernen. Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung*, herausgegeben von H. Koch, C. Schneider und U. Wilke, S. 67–74. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2024.

Graupe, Silja, und Lukas Bäuerle. »Die Spirale transformativen Lernens.« In *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.

Hillmann, Karl-Heinz. *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner, 2007.

Inayatullah, Sohail, Hg. *The Causal Layered Analysis (CLA) Reader: Theory and Case Studies of an Integrative and Transformative Methodology*. Tamsui, Taipei: Tamkang University Press, 2004.

Mezirow, Jack (Hg.). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Miller, Riel, Hg. *Transforming the future: anticipation in the 21st century*. Paris: UNESCO und Oxon/New York: Routledge, 2018.

Nonaka, Ikujiro, Ryoko Toyama und Toru Hirata. *Managing Flow: A Process Theory of the Knowledge-Based Firm*. New York: Palgrave McMillan, 2008.

Rheingold-Institut. *Psychologische Grundlagenstudie zum Stimmungs- und Zukunftsbild in Deutschland. Ergebnisbericht*. Köln: Rheingold, 7. Oktober 2021. https://www.rheingold-marktforschung.de/wp-content/uploads/2022/09/Ergebnisse-Zukunftsstudie_final.pdf. Zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025.

Sandhu, Swaran. »Grundlagen und Kernbegriffe des Neo-Institutionalismus.« In *Public Relations und Legitimität: Der Beitrag des organisationalen Neo-Institutionalismus für die PR-Forschung*, herausgegeben von Swaran Sandhu, S. 73–150. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19304-5_3.

Singer-Brodowski, Mandy, und Uwe Schneidewind. »Transformative Literacy: gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten.« In *Krisen- und Transformationsszenarios: Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm*. Wien: Forum Umweltbildung, 2014.

Snowden, Dave. »Cynefin: A Sense of Time and Space, the Social Ecology of Knowledge Management.« In *Knowledge Horizons: The Present and the Promise of Knowledge Management*, herausgegeben von C. Despres und D. Chauvel. Oxford: Butterworth-Heinemann, 2000.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. und McKinsey & Company. *Future Skills 2021: 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel*. Diskussionspapier Nr. 3. Essen: Stifterverband, November 2021. https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021. Zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025.

Vodafone Stiftung Deutschland. *Jugendstudie 2022: Wie junge Menschen die Politik in Deutschland und die Vertretung ihrer Interessen erleben*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland, 2022. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/04/Jugendstudie-2022_Vodafone-Stiftung.pdf. Zuletzt abgerufen am 28. Oktober 2025.

Wagner, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, And Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Abschluss

Wozu ich wirke

Persönliche Reflexionen[1]

Im Jahre 2024 erhielt Silja Graupe den ISSO Zukunftspreis der Martin Görlitz Stiftung in Koblenz. In ihrer Preisrede, die im Folgenden wiedergegeben ist, reflektiert sie ihr eigenes Wirken. Dabei dringt sie bis tief in die Gründe ein, die sie motivieren, Bildung neu zu gestalten – auch in dunklen Zeiten.

Lieber Martin Görlitz, liebe Laudatoren und Laudatorinnen,
liebe Studierenden, liebe Freundinnen und Freunde, liebe Gäste,

von Herzen danke ich Ihnen und Euch für den heutigen Tag und unser gemeinsames feierliches Beisammensein. Vor allem danke ich Dir, lieber Martin, für die Verleihung des ISSO Zukunftspreises an mich und für den erfolgreichen Weg, den wir in Koblenz und hier im schönen Dreikönigenhaus schon gemeinsam bestreiten durften. Ebenso danke ich allen Zustifterinnen und Zustiftern des Preises!

Mein Dank gilt auch meinen Vorredner:innen – und dabei gerade Euch Studierenden für Eure wertschätzenden Worte. Sie haben deutlich gemacht, wie das gemeinsame Wirken und Gestalten der Gesellschaft auf Augenhöhe und in Verbundenheit bei uns an der Hochschule lebendig ist. Dies ist mir in meinem Lebenswerk besonders wichtig.

Bei der heutigen Feier ist eine besondere Mischung an Menschen anwesend. Es sind hier Personen, die mein Leben schon sehr lange prägen, so etwa mein Vater. Auch sind Verantwortliche aus Politik, Wirtschaft, Universität und Gesellschaft versammelt, zudem viele Mitarbeitende der HfGG. Außerdem Ihr Studierenden, von denen viele gerade erst vor einer Woche ihr Studium an unserer Hochschule begonnen haben. Es wird im Folgenden also meine Aufgabe sein, über Generationen und soziale Milieus hinweg eine gemeinsame Sprache zu finden. Daher habe ich mich entschieden, offen und direkt zu sprechen, wie bei unserem gemeinsamen Lehren und Lernen hier an der HfGG üblich.

1 Preisrede anlässlich der Entgegennahme des »ISSO-Zukunftspreises« am 11. Oktober 2024 in Koblenz.

Wie wir gehört haben, ist der ISSO Zukunftspreis eng mit dem »vierten König« verbunden, von dem mir gerade die wunderschöne Keramikskulptur überreicht wurde. Diese Figur möchte ich zum Anlass nehmen, zunächst ein wenig Wasser in den heiligen Wein dieser würdigenden Veranstaltung zu gießen. Meine Recherchen zu der doch recht unbekannten – man könnte auch sagen: randständigen – Figur dieses Königs haben ergeben, dass er sich literarisch wohl erstmals in der Erzählung *The Story of the Other Wise Man* (1892) des amerikanischen Theologen und Schriftstellers Henry van Dyke finden lässt. 1961 kam der Roman *Der vierte König* von Edzard Shaper hinzu. Laut beiden literarischen Fassungen

> »macht sich der vierte König – ebenso wie auch die drei Könige der katholischen Tradition – zur Zeit der Geburt des Heilands auf, um ihm zu huldigen. Er erreicht sein Ziel aber erst nach drei Jahrzehnten, wobei er seine ursprünglich für den neugeborenen König mitgebrachten Gaben für Werke der Barmherzigkeit hingibt. Er kommt gerade noch rechtzeitig, um den Gekreuzigten auf Golgatha zu sehen.«[2]

Offen gesagt, ist dieser König also nach den Standards unseres modernen Lebens alles andere als ein Erfolgsmensch. Eher ist er, neudeutsch formuliert, ein Loser, ein Opfer: Statt effizient zu sein, trödelt er herum. Statt seinem Leben der Mehrung oder doch wenigstens der Bewahrung des Reichtums zu verschreiben, betätigt er sich als Gutmensch und gibt all denen, die es sich nicht verdient haben. Und am Ende kommt er auch noch zu spät. Statt Geburt, Aufbruch und Fortschrittsversprechen beizuwohnen, kann er allein Leid, Schmerz, Sterben und Tod bekunden. Kurz: Der vierte König ist eine Antipode zu unserem heutigen Fortschrittsglauben. Warum also einen Zukunftspreis ausgerechnet in sein Licht stellen? Im Folgenden möchte ich ergründen, wie genau dies trotz aller vordergründigen Widersprüche eine ausgezeichnete Idee sein kann. Zumindest werde ich darlegen, wie mich als Preisträgerin sehr viel mehr mit dieser merkwürdig nutzlosen Figur verbindet, als es auf den ersten Blick scheinen mag.

> »Es ist ganz wahr, was die Philosophie sagt, daß das Leben rückwärts verstanden werden muß. Aber darüber vergißt man den andern Satz, daß vorwärts gelebt werden muß.«[3]

In diesem Sinne werde ich ein wenig genauer Rechenschaft darüber ablegen, was mein Tun als Ökonomin, Philosophin, Gründerin und Präsidentin der Hochschule

---

2 Vgl. »Der vierte König,« *Wikipedia*, abgerufen am 5. April 2025, https://de.wikipedia.org/wiki/Der_vierte_K%C3%B6nig.

3 Sören Kierkegaard, *Die Tagebücher*, übers. von Theodor Haecker (Innsbruck: Brenner-Verlag, 1923), S. 203.

für Gesellschaftsgestaltung prägt – und welche Hintergründe dies hat. Dabei werden wir nicht nur wieder dem vierten König, sondern auch anderen merkwürdigen Gestalten begegnen, allen voran einem Koch, der Ochsen zerteilt, und seinem Fürsten.

Orte und Nähe

Wenn ich in einem Satz sagen sollte, wer ich bin, so würde ich antworten: »Ich bin eine Philosophin der Orte.« Das klingt zunächst banal. Ist es das aber tatsächlich? »Orte« lassen sich etwa mit dem Walisischen *cynefin* übersetzen, das so etwas wie »Heimat«, »Habitat«, oder »Orte, an denen man selbstverständlich lebt« bedeutet.[4] Insbesondere verstehe ich »Orte« im Sinne des japanischen *basho* (場所), dem ich u.a. meine Dissertation gewidmet habe.[5] Mit *basho* wird etwas bezeichnet, in dem sich Menschen, Dinge und Prozesse befinden und von dem sie – analog zu einem Kraftfeld in der Physik – auf eine bestimmte Art und Weise geprägt und bestimmt sind.[6] Orte gestalten, so könnte man sagen, Mensch und Ding – meist ohne dass wir dies in unserem Alltag bemerkten. An einem *basho* herrscht ein bestimmter *Drive*, eine besondere Art Tendenz, wie alles getan und gedacht wird. Der *basho* ist, um es mit einer eher abgegriffenen Metapher zu sagen, wie Wasser für Fische: lebensspendend, sinngebend, die gesamte Existenz prägend – und dabei zugleich so selbstverständlich, dass es meist weder notwendig noch überhaupt möglich erscheint, über ihn explizit zu reflektieren. Menschen denken und handeln *in* Orten, meist aber ohne *über* sie zu denken. Sie scheinen uns meist zu natürlich, als dass wir ihnen besondere Beachtung schenkten. Sie sind uns nicht zu fern, sondern zu *nah*, als dass wir sie leicht fokussieren könnten. Statt wie eine Weitsichtige meinen Blick auf die Fehler anderer zu richten und sie zu kritisieren, möchte ich mich im scharfen Sehen dieses Nahen, also der Schwächen meiner eigenen Kultur und Gesellschaft widmen. »In unserem gewöhnlichen, vorwärtsstrebenden Leben bleibt das, was sich unmittelbar unter unseren Füßen befindet, hinter uns zurück und kommt uns nie zu Gesicht. Einen Schritt zurücktreten heißt in dieser Situation, Licht auf das ›unter dem

4 Vgl. etwa Dave Snowden, »Cynefin: A Sense of Time and Space, the Social Ecology of Knowledge Management,« in *Knowledge Horizons: The Present and the Promise of Knowledge Management*, hg. von C. Despres und D. Chauvel (Oxford: Butterworth-Heinemann, 2000).

5 Vgl. Silja Graupe, *Der Ort ökonomischen Denkens. Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie* (Heusenstamm: Ontos, 2005). Und Silja Graupe, *The Basho of Economics. An Intercultural Analysis of the Process of Economics* (Heusenstamm: Ontos, 2007). Sowie Silja Graupe und Ikujiro Nonaka, »Ba. Introducing Dynamic Spatial Thinking into the Theory of the Firm and into Management,« *Philosophy of Management* 9, Nr. 2 (2010): S. 7–30.

6 Vgl. Kitarō Nishida, *Logik des Ortes: Der Anfang der modernen Philosophie in Japan* (Freiburg: Karl Alber, 2022).

Fuße Befindliche‹ zu werfen«, so formuliert es Keiji Nishitani, jener Zen-Meister und Philosoph des 20. Jahrhunderts, aus dessen Schriften ich so unermesslich viel die letzten Jahrzehnte über lernen durfte.[7]

Es wird also deutlich, dass ich mich für das Selbstverständliche, ja allzu Selbstverständliche in unserer Gesellschaft interessiere. Damit fühle ich mich etwa Marc Augé verbunden, der sich als »Ethnologe des Nahen« bezeichnet[8] oder mit Annie Ernaux, die sich als »Ethnologin ihrer selbst« betrachtet.[9] Warum aber mit dem Nahen beschäftigen? In unserem Alltag – ob in Wirtschaft, Wissenschaft, Politik oder Zivilgesellschaft – nimmt es sehr oft die Gestalt des scheinbar Unumstößlichen, des Unhinterfragbaren, des Faktischen und Sachzwanghaften an. »Das war schon immer so, es kann nicht anders sein!«, heißt es dann. »Wir diskutieren das nicht!« Bei solchen TINA-Argumenten (*there is no alternative!*) überfällt mich ein unbändiger Drang, hinter die Kulissen schauen zu wollen. Stehen tatsächlich keine Optionen offen, anders wahrzunehmen, zu fühlen, zu denken und zu handeln? Vielleicht könnte man eine solche Frage als schieren Luxus abtun. Sie ist es aber nicht. Ich zumindest bin der festen Überzeugung, dass wir die heutigen multiplen Krisen nur überwinden können, wenn wir nicht immer mehr vom Gleichen, d.h. auf der gleichen Grundlage, tun, sondern fundamental anders handeln. Dafür aber müssen wir lernen, die Orte des Normalen zu erschüttern und zu wandeln. François Jullien spricht treffend von der Kunst des »Ortswechsels des Denkens«[10], und diese Kunst suche ich zu pflegen. Dies tue ich nicht nur aus einer tiefsitzenden Lust am freien Denken, sondern auch aus Verantwortung gegenüber der Gestaltung lebenswerter Zukünfte – für die nachfolgenden und nach-nachfolgenden Generationen.

Um irgendeine Art solipsistischer Nabelschau geht es mir dabei nicht. Im Zen-Buddhismus heißt es: »In einem einzigen Tautropfen: die ganze Welt.« Wenn wir nah genug rangehen, um dorthin zu blicken, wo es für uns allzu selbstverständlich wird, dann verengt sich zwar zunächst der Blick. Aber durch diese Fokussierung können wir sodann die gesamte Welt neu in den Blick nehmen. Wenn ich etwa, wie ich es seit ca. zwei Jahren tue, autoethnographisch von meinen Erfahrungen als schwer erkrankte Person mit chronischen Schmerzen berichte,[11] dann lande ich nicht bei einer Begutachtung meines Innersten. Ich schaffe Resonanzen mit dem Leid meiner Mitmenschen. Ebenso lege ich Abgründe unseres ökonomisierten medizinischen Systems offen, die keineswegs nur mich, sondern auch unzählige andere quälen. »Genauso erlebe ich es auch«, schreiben oder sagen mir wildfremde

7 Keiji Nishitani, *Was ist Religion* (Frankfurt a.M.: Inselverlag, 2001), S. 45.

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

9 Vgl. etwa Annie Ernaux, *Die Scham* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2023), Innentitel.

10 François Jullien, *Der Umweg über China: Ein Ortswechsel des Denkens* (Berlin: Merve, 2002).

11 Vgl. Silja Graupe, »Aus den Schatten der Normalität. Transformationen ›von unten‹,« *agora42, Nr.* 3 (2023): S. 3–6

Personen ebenso wie Studierende in Reaktion auf meine Texte oder Interviews. »Ich konnte es bislang aber nicht sagen. Ich litt, indes ich litt stumm.« Im Spiegel meiner Werke vermögen sie zu erkennen, was ihnen widerfährt, und sie können Sprache dafür gewinnen. Das ist für mich höchstes Lob.

Ungewissheit und Brüchigkeit

Nun kann man natürlich nicht jeden *basho* erforschen. Tatsächlich verfolge ich in meiner Lehre, Forschung und Gestaltung des gesellschaftlichen Dialogs im Grunde stets nur ein spezifisches Interesse. Ich habe, neudeutsch gesagt, einen einzigen Purpose:

Ich lebe in, wirke an und stehe ein für Orte, die fundamental von Ungewissheit, Relationalität und Offenheit geprägt sind.

Oh je! Ihr könnt sicher sein, dass mich dieser Fokus bereits jede Menge Schweiß, Mut und Anstrengung gekostet und mir Ärger eingebracht hat. Insbesondere hat er mich oft an die Grenze dessen gebracht, was meine akademischen Kolleg:innen bereit waren, als wissenschaftlich zu akzeptieren – und teilweise sogar über diese Grenze hinaus. Dies hat damit zu tun, um hier eine verwickelte Kultur- und Ideengeschichte des Abendlandes in wenigen Sätzen zusammenzufassen, dass unsere Wissenschaftstradition seit Jahrtausenden ganz überwiegend versucht hat, den Wirren und Unüberschaubarkeiten des Alltags so weit wie möglich zu entfliehen. Anstatt sich so nahe wie möglich ans Chaos menschlichen Lebens heranzuwagen, suchte sie in ihrem Mainstream überwiegend Distanz. Sie wollte, insbesondere seit Descartes, einen »Blick von Nirgendwo«[12] einnehmen, um *dort drüben* irgendetwas Stabiles, Unveränderliches, Vorhersehbares, Berechenbares und damit ultimativ auch Beherrschbares hinter allem menschlichen Wirren und Leid zu finden – sei es ein Gott, ein Gesetz der Materie oder abstrakte Rechenformeln.[13] Gerade auch die moderne Ökonomik huldigt diesem Grundgedanken bis heute. Lieber flüchtet sie sich in mathematische und statistische Scheinwelten und übersieht im Gegenzug Großteile menschlichen Leids (des Leids von Pflanzen und Tieren allemal), anstatt sich grundsätzlich zu überlegen, ob das Ansinnen der Weltflucht nicht vielleicht grundsätzlich problematisch sein könnte.[14] Die nahezu obsessive Suche nach dem

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

13 Vgl. Lorraine Daston und Peter Galison, *Objektivität* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2007).

14 Vgl. etwa in diesem Band: Silja Graupe, »Der kühle Gleichmut der Ökonomie. Leidenschaftslosigkeit als Paradigma der Wirtschaftswissenschaft,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026). Und Silja Graupe, »Der erstarrte Blick. Eine erkenntnistheoretische Kritik ökonomischer Lehrbücher,« in *Bildung*

Ewig-Unveränderlichen ist ihr so selbstverständlich geworden, dass kaum jemand mehr die Frage zu stellen wagt, ob sie zwar nicht immer, wohl aber oft eher zur Mehrung von Leid, denn zu seiner Minderung beitragen könnte. Diese Frage stellt sich innerhalb des herrschenden Denkstils schlicht nicht. »Sie können uns gerne erklären, dass sie anders rechnen wollen«, schleuderte mir einmal ein Ökonom entgegen. »Sie können aber unmöglich behaupten, dass wir gar nicht mehr rechnen sollten!«

Genau das aber tue ich. Damit meine ich nicht, dass sich nichts berechnen ließe. Das wäre absurd. Aber ich bin überzeugt, dass die Eigenschaft der Berechenbarkeit nicht die wichtigste und grundlegendste unserer Welt ist. Vielmehr folge ich prozessphilosophischen Ansätzen insbesondere aus den Traditionen Ostasiens. Diese gehen davon aus, dass der Boden, auf dem wir stehen, denken und wirken, stets von fundamentaler Unsicherheit geprägt ist: Er wackelt. Die Inselwelt Japans wird nahezu täglich von kleineren bis mittleren, zuweilen auch schlimmsten, Erdbeben erschüttert. Das Leben auf ihr erweist sich somit prinzipiell als unberechenbar und unbeherrschbar. Auch unser soziales Fundament scheint mir nicht von unumstößlichen Strukturen geprägt. Sie sind nicht unverrückbar in Stein gemeißelt, sondern von Offenheit und Lebendigkeit geprägt. Und anstatt uns in mathematische scheinbar sichere Welten zu flüchten, sollten wir uns genau diesem Phänomen widmen.[15]

In meinen neueren Arbeiten suche ich diese paradigmatische Wende von Berechenbarkeit und Beherrschbarkeit hin zu Ungewissheit, Komplexität und Dynamik mit Hilfe einer wesentlichen Neuerung in der Geologie vor ungefähr hundert Jahren zu veranschaulichen. Alfred Wegener setzte sich seit den 1920er Jahren dafür ein, die Kontinentalplatten, auf denen sich alles irdische Leben abspielt, als einen lediglich vorübergehend festen Zustand zu begreifen, der in einen beständigen dynamischen Kreislauf der Gesteine eingebettet ist: In ihrem Inneren erwies sich die Erde für ihn als heiß, flüssig und unbeherrschbar. Alles Gestein, das sich daraus kristallisiert und die Erdkruste bildet, vermag nur vorübergehend zu erstarren. Irgendwann sinkt es wieder in den flüssigen Erdkern ab, und der Kreislauf aus Flüssigem und Festem beginnt von Neuem. In metaphorischer Hinsicht sehe ich Ähnliches in unserer Gesellschaft am Werk: Die vermeintlichen Sachzwänge etwa ›des Marktes‹, die gerade die Ökonomik beschwört, mögen zwar in Stein gemeißelt scheinen. Aber eigentlich handelt es sich lediglich um erstarrte Routinen gesellschaftlichen Zusammenlebens, die Menschen umschmelzen können, um sie fundamentaleren sozialen und ökologischen Dynamiken anzugleichen. Versagen wir darin, so entpuppt sich der

---

jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

15 Vgl. etwa Silja Graupe, »Orte der Technik. Ba 場 und Basho 場所 in der modernen japanischen Philosophie,« in *Philosophie des Ortes*, hg. von Annika Schlitte et al. (Bielefeld: transcript, 2014), S. 115–138.

Wandel dennoch als unaufhaltsam. Nur vollzieht er sich eruptionsartig. Er entlädt sich in schweren Krisen, die alle Sicherheiten in gewaltigen Ausbrüchen hinwegsprengen und so unsägliches Leid über Menschen und Natur bringen.

Überleben und Leben

»Wir dürfen nicht im Überlebensmodus sein. Wir müssen uns im Wachstumsmodus befinden.« In diesem Zitat, das Jeff Bezos, dem Gründer von Amazon, zugeschrieben wird, spiegelt sich für mich eine gefährliche Variante des trügerischen Glaubens an Festigkeit. Statt sich den Krisen der Welt aktiv zuzuwenden, herrscht hier eine Fortschrittsideologie vor, die meint, jeden Ort hinter sich lassen zu können, sobald er zerborsten und zerstört ist, um sich irgendwo anders erneut vorübergehend festen Boden zu suchen, der sich ausbeuten lässt. Statt sich um die Verlierenden zu kümmern, versucht man woanders erneut eine Zeit lang neue Gewinne zu machen, bevor auch diese Orte wieder in Chaos versinken. In dieser Logik vergiftet man komplexe Ökosysteme, zerstört diverse Kulturräume und kolonialisiert mehr und mehr Teilbereiche unserer komplexen Gesellschaft: die Bildung, das Gesundheitssystem, das Recht, die Politik. Erst versucht man sie zu beherrschen und auszubeuten, bevor man weiterzieht und sie gestört oder sogar zerstört wieder sich selbst überlässt. Menschen wie Bezos, aber auch Elon Musk zögern nicht, diese Ausbeutung so lange fortzuführen, bis unser gesamter Planet statt von gestaltbarer Dynamik von unkontrollierbaren Wirren geprägt sein wird. Doch auch dies wird sie nicht dazu bewegen, ihren Traum von Beherrschbarkeit und Ausbeutbarkeit aufzugeben. Denn sie phantasieren davon, dass dann wenige ›fortschrittliche‹ Menschen zum Mars oder anderen Himmelsgestirnen unterwegs sein werden, um diesem Traum im Weltraum weiter zu frönen.

Genau diesem »Wachstumsmodus« möchte ich nicht dienen. Stattdessen wende ich mich jenem »Überlebensmodus« zu, der Bezos so verhasst ist. Ich möchte lernen und lehren, in und für eine Welt zu leben, die von fundamentaler Ungewissheit geprägt ist; eine Welt, die sich als zutiefst verletzlich erweist und zugleich von unendlicher zerbrechlicher Schönheit ist; eine Welt, in der Alter, Krankheit, Sterben und Tod unhintergehbar sind und die gerade auch deswegen voll unerschöpflicher Möglichkeiten steckt, Sinn zu stiften.[16] Wie können wir ein gutes Leben führen, das auch noch unsere Kinder und Kindeskinder werden leben können? Wie können wir

16 Vgl. etwa Silja Graupe, »Change is always as a last resort change in habits of thought: For a new biodiversity of cognition in the face of today's crisis,« *International Journal for Pluralism and Economic Education* 11, Nr. 3 (2021): S. 243–254.

gut leben, eben *weil* wir die Schreie der Natur, der Kranken, der Sterbenden und der Armen hören und mit ihnen für Achtung, Würde und Zufriedenheit eintreten?[17]

»It is hard to be down, when you are up«, soll einst auf der 101. Etage des World Trade Centers gestanden haben.[18] Spätestens seit Descartes haben gerade auch Wissenschaftler:innen versucht, die Perspektive eines göttlichen Auges einzunehmen, das eben von »Nirgendwo« auf das Geschehen der Welt blickt. Sie meinten, aus sicherer Distanz schauen zu können, was *dort drüben* in der Welt des Sozialen und der Natur passiert, um es von dort aus berechnen und beherrschen sowie ultimativ ausbeuten zu können. In der Folge fällt es ihnen schwer, sich hinab in die Niederungen des gelebten Alltags zu begeben. Sie sind es nicht gewohnt, mitten in der Welt statt über sie zu forschen.

Ikarus, die berühmte Figur aus der griechischen Mythologie, wollte einst fliegen lernen, um sich über die Welt zu erheben und ihr zu entfliehen. Doch in seiner Hybris kam er der Sonne zu nah. Das Wachs seiner Flügel schmolz; er stürzte auf die Erde hinab. Ich meine, dass wir einen solch desaströsen Absturz als Wissenschaftler:innen nicht länger riskieren sollten. Stattdessen sollten wir uns »einen Fußbreit über dem Boden«[19] bewegen lernen: Nah genug dran an der Dynamik des Alltags und zugleich fähig, sich nicht gänzlich von ihr mitreißen zu lassen; eine notwendige minimale Distanz bewahrend, die uns nicht zu Rädchen im Getriebe, sondern zu aktiven Sinnstifter:innen in der Welt macht. Es gilt zwischen einem reinen Überlebensmodus auf der einen und einem reinen Fortschrittsmodus auf der anderen Seite einen *Lebensmodus* aufzuspüren, der nicht in Verzweiflung endet, sondern Ungewissheit und Offenheit immer wieder neu als Quellen von Lebendigkeit und Gestaltungskraft zu erschließen versteht.

Biographische Spuren

Woher meine Liebe zum quirligen und unüberschaubaren Alltag kommt, lässt sich wohl kaum endgültig aufklären. Jedenfalls bin ich in eine Hamburger Familie hineingeboren, die sowohl von mittelständischem Handwerk und Unternehmertum als auch von großer Hingabe zur Pflege von Kranken und Hilfsbedürftigen geprägt ist. Schon als Kleinkind nahm mein Vater mich in die Werkstätten seines Metallverarbeitungsbetriebes mit, wo ich, sicher auf dem Schoß von Arbeitern sitzend, die Welt

17 Vgl. etwa Silja Graupe, Rainer Loske und Walter O. Ötsch, »›Erkühne Dich, weise zu sein!‹ Grundrisse einer Gemeinsinn-Ökonomie,« *Gesellschaft · Wirtschaft · Politik* (GWP) 68, Nr. 2 (2019): S. 243–250.

18 Zitiert in Michel de Certeau, *Die Kunst des Handelns* (Berlin: Merve, 1988), S. 180.

19 Vgl. James Heisig, *Dialogues at One Inch Above the Ground: Reclamations of Belief in an Interreligious Age* (New York: Crossroad Publishing, 2003).

vom Gabelstapler aus erkunden konnte. Kaum den Windeln entwachsen, durfte ich bereits miterleben, wie diese Arbeiter und die Ingenieure gleichsam in einem gut einstudierten, gleichwohl aber stets improvisierenden Tanz jene Bleche und Komponenten fertigten, die mein Vater sodann zu verkaufen verstand. Die Mitarbeitenden hatten dabei ihre je eigenen Geschichten und Besonderheiten, ebenso wie jeder Winkel der Betriebsstätte seine Geheimnisse hatte. Relationalität und humanes Zusammenspiel waren mir dabei wie unsichtbare Bänder, die alles miteinander verbanden. Jene Betriebswirtschaftslehre, die diese Lebendigkeit aus Sicht eines übergeordneten Managements in Maß und Zahl zu ordnen und gewinnmaximierend auszubeuten sucht, lernte ich erst später während meines Studiums des Wirtschaftsingenieurwesens an der TU Berlin kennen. Sie ist mir stets fremd geblieben, eben weil sie die Lebendigkeit der Handwerkskunst und den tiefen Respekt vor den Arbeitern, mit denen ich aufgewachsen war, so schmerzlich vermissen lässt. Mehr noch: Sie erwies sich in Gestalt von Berater:innen, die unseren Familienbetrieb heimsuchten, als er in Schwierigkeiten geriet, weit eher als Totengräberin, denn als lebensspendende Gestaltungskraft. Das habe ich nie vergessen.

Meine Mutter lehrte mich die direkte Hingabe an den Menschen in all seiner Vielschichtigkeit und Verletzlichkeit. Leidenschaftliche Krankenschwester, die sie war, verschonte sie mich nicht vor Leid, Alter, Sterben und Tod. Stattdessen schien uns beiden selbstverständlich, dass ich sie begleitete, wenn sie Kranke und Sterbende pflegte. Als meine Großmutter starb, war ich gerade einmal sechs Jahre alt. Wir kamen an ihrem Totenbett zusammen, als wäre es das Normalste der Welt. Betend und trauernd stellten wir uns dem gänzlich unerwarteten Einbruch des Todes in unsere Wirklichkeit, ohne Wenn und Aber. Hier erlebte ich erstmalig, wie sich das Leben in solchen Grenzmomenten intensiviert. Ich erlebte, wie sich trauern und gleichzeitig lachen lässt. Diese Erfahrung bestätigte sich in vielen anderen Fällen später in meinem Leben. Durch meine Mutter habe ich gelernt, hinzusehen und mich dem Leben in all seinen Schattierungen bedingungslos zuzuwenden. Durch sie habe ich Lebensstärke nicht durch Wegsehen und Distanznahme, sondern durch beständige und oftmals bedingungslose Bejahung des Hier und Jetzt gefunden. Sie verkörperte diese Haltung: *Ich bin da*.

Meine Liebe zu den Orten offenen und unüberschaubaren Lebens habe ich auch während vieler Reisen in ferne Länder entdecken und verfeinern dürfen. Dabei war ich, seitdem ich mit nur dreizehn Jahren alpin zu klettern begann, meist schutzlos unterwegs: mit Steigeisen und Seil auf den höchsten Gipfeln der Alpen, zu Fuß und mit schwerem Rucksack durch die Türkei und entlang alter Pilgerwege in Japan, mit Eseln durch einsame Bergregionen Frankreichs und Spaniens oder mit dem Fahrrad durch Jordanien, Ägypten, Island und Tibet. Weil ich dabei stets wild zeltete und auch keinerlei blecherne Schutzhülle um mich herum besaß, lernte ich auf Natur und Mitmenschen zu hören und ihnen zu vertrauen. Auf meinen Reisen, die ich seit 1997 gemeinsam mit meinem Mann Christof durchführe, haben chinesi-

sche Militärs mir ebenso geholfen wie Nomaden, Bäuerinnen und Schulkinder. Ich wurde von jordanischen Familien spontan zum Tee eingeladen, als mir die Kräfte auszugehen drohten. Im kalten und sturmumtosten Hochland Islands improvisierten spanische Reisende mir ein festliches Nachtmahl, als mir die Beine versagten. Auch wenn ich immer wieder zunächst Angst hatte, so durfte ich erleben, wie die allermeisten Unbekannten mich schützten, für mich sorgten und freundlich waren, als ich verletzlich war. Durch sie durfte ich lernen, dass neue Einsichten und Gestaltungsmöglichkeiten nicht durch Distanznahme, sondern aus Sich-Einlassen und Hingabe erwachsen. Ich durfte erkennen, dass das Fremde uns bereichert, weil es uns erlaubt, uns selbst fundamental in Frage zu stellen und anders, wenn nicht gar andere zu werden.

Diese Kunst der Selbsttransformation im Spiegel des Anderen durfte ich insbesondere während meiner Zeiten in Japan erfahren.[20] Vor dem Kühlregal eines örtlichen Supermarktes rätselte ich, welche japanischen Schriftzeichen wohl auf eine Milch verwiesen, die ich trinken könnte. Thierry Roboüam, ein jesuitischer und zugleich shingon-buddhistischer Priester, führte mich an einer katholischen Universität mitten in Tokio in den Buddhismus ein. Ich praktizierte als Laiin in einem zenbuddhistischen Tempel und pilgerte auf dem Kumano-Kodo, einem uralten Pilgerweg.

Durch zahllose und unendlich bereichernde Erlebnisse wie diese lernte ich, wie grundlegend anders Leben und dessen Sinn sein können, und wie sehr mich das Fremde öffnen und an Umbruchstellen meiner eigenen Existenz führen kann; Stellen an denen ich essenzielle Unterschiede spüren und mich mit Leib und Seele in sie stürzen kann, bis es die Person, die ich bis dahin gewesen war, innerlich in der Mitte zerreißt. So kann auch mitten in mir ungeahnt Neues hervorsprießen.

Ränder und Zentren

Ich kehre zurück zu meinem akademischen Werk. Mit meiner Faszination für lebendige und verletzliche Orte bin ich in der Wirtschaftswissenschaft und auch der Philosophie oft isoliert. Gerade die ökonomische Bildung erweist sich als ungemein verhärtet; sie ist erstarrt. Dabei beharrt sie vehement auf Distanznahme und Flucht in mathematische Scheinwelten. Jedes Jahr aufs Neue trainiert sie Hunderttausende oder gar Millionen junger Menschen rund um den Globus in Weltfremdheit, Empa-

20 1997 bis 1998 studierte ich an der Sophia Universität in Tokio, 2008 forschte ich mit Ikujiro Nonaka an der Hitotsubashi Universität ebenfalls in Tokio; seit 1997 pflege ich eine Praxis der Zen-Meditation und befasse mich intensiv mit der japanischen Philosophie, insbesondere der Philosophie der Kyōto Schule.

thielosigkeit, Moralferne und Praxisuntauglichkeit hinein.[21] An der TU Berlin widerfuhr mir diese Bildung von 1995 bis 2000 zunächst selbst. Ich fand mich in ihr – trotz meiner andersartigen Erfahrungen in der Familie – zunächst gefangen, bevor meine Kritik an ihr einsetzen konnte. Statt sie also von außen tadeln zu können, musste ich lernen, mich Schritt für Schritt aus ihr zu befreien. Dies nahm, grob gesagt, von 2000 bis 2005 den Großteil meines Lebens in Beschlag. In ungezählten einsamen Stunden, Tagen, Wochen und Monaten in der Berliner Staatsbibliothek suchte ich im Spiegel des Fremden, den ich mir durch die japanische Philosophie erschloss, zu verstehen, wie ich mich (und in der Folge auch andere) aus dem extremen Höhenflug der Ökonomik wieder zurück ins weltliche Leben befördern konnte.

Niemals habe ich dabei den Anspruch aufgegeben, Wissenschaftlerin zu sein. Zugleich aber biederte ich mich dem Mainstream nicht an. Vielmehr war mein Ansinnen stets, die (Wirtschafts-)Wissenschaften so weit aufzudehnen, dass das Reich dessen, was als akademisch und wissenschaftlich legitimiert gilt, größer und vielfältiger werden kann. Von Toni Morrison, afroamerikanische Schriftstellerin, stammt der Satz: »Ich stand ganz am Rand […], machte diesen zum Zentrum […] und überließ es dem Rest der Welt, sich auf mich zuzubewegen.«[22] Ein solches Zentrum suche ich insbesondere mit der HfGG zu begründen. Sie soll, wiederum mit einem Begriff Michel Foucaults gesagt, eine *Heterotopie* sein, d.h. ein realer Ort anderer und neuer Formen von Wissenschaft und Bildung, der eben nicht einfach nur erdachte Utopie, sondern gelebte Praxis ist. Insbesondere um die staatliche Anerkennung unserer Hochschule von 2012 bis 2014 heftig ringend, war mir wesentlich, sie derart meisterlich am Rand des Konventionellen zu positionieren, dass sich mit ihr das herkömmliche Verständnis des Akademischen tatsächlich erweitern würde.[23] Es ist heute schon lange kein Geheimnis mehr, wie dies nur durch außerordentlich heftige Kämpfe mit dem Deutschen Wissenschaftsrat sowie dem Wissenschaftsministerium in Mainz möglich werden konnte. Um Haaresbreite hätten wir diese Kämpfe verloren, aber eben nur fast. Tatsächlich entbrannte der Hauptstreit mit den staatlichen Institutionen dabei entlang der Frage, ob unsere Art der Forschung und Lehre überhaupt als ›wissenschaftlich‹ gelten dürfe. Ich bin froh, dass wir heute, lediglich knapp zehn Jahre später, diesen Streit nicht nur gewonnen haben; er ist gänzlich verschwunden. Mittlerweile dienen wir akademischen Kolleg:innen sogar zunehmend

21 Vgl. Silja Graupe, »Zwischen Marktgläubigkeit und Marktkritik,« *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 1 (2016): S. 26–30. Und Graupe, »Der erstarrte Blick,« in diesem Band.

22 Lotta Suter, »Toni Morrison (1931–2019): Den Rand zum Zentrum gemacht,« *WOZ – Die Wochenzeitung*, 15. August 2019, https://www.woz.ch/!7P7FA1P3QJQ0, zuletzt abgerufen am 27. Oktober 2025.

23 Vgl. etwa in diesem Band: Silja Graupe, »Einer Bildungsvision gerecht werden. Ein Gespräch über die Gründung einer Hochschule,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

als Vorbild – und das bis hinein in Präsidien deutscher Hochschulen. Die Welt bewegt sich tatsächlich auf uns zu!

Sprache und Lebendigkeit

Um mein akademisches Werk noch ein wenig näher zu charakterisieren, möchte ich der abendländischen Erzählung des Vierten Königs die Geschichte des »Kochs Ding« zur Seite stellen, wie sie sich in der ostasiatischen Denktradition findet:

> »Der Koch Ding zerteilte einen Ochsen für den Fürsten Wen Hui. Wo immer seine Hand zupackte, seine Schulter sich anlehnte, sein Fuß hintrat, sein Knie anstieß, da fiel das Fleisch mit einem zischenden Laut. Ritsch und ratsch, jeder Streich seines Messers war völlig im Einklang. Es stimmte zusammen wie im Tanz des Maulbeerbaum-Hains und in der Melodie des Jingshou. [Bedankend sprach der Fürst]: ›Vortrefflich! Ich habe die Worte des Kochs Ding gehört und habe gelernt, wie ich mein Leben ausbilden bzw. pflegen kann.‹«[24]

Tatsächlich handelt es sich beim »Ochsenteilen« nicht bloß um die blutige Tätigkeit des Schlachtens. Eher steht es metaphorisch für die Herausforderung, die Wirklichkeit immer wieder neu zu erfassen, um angemessen in ihr zu handeln. Der Begriff »Verstehen« lässt sich im Japanischen und Chinesischen zurückführen auf »zerteilen«: Mit Verstand und Sprache können wir die Dynamik und Lebendigkeit der Welt niemals vollständig erfassen. Vielmehr haben wir stets neu zu entscheiden, was wir von ihr hervorheben und was wir im Gegenzug in den Schatten unserer Aufmerksamkeit stellen wollen. Der Koch Ding demonstriert dem Fürsten Wen Hui, wie sich Welt derart erkennen lässt, dass sich dies im Einklang mit dem Fluss des Lebens vollzieht; ein Fluss, der einerseits beständig vergeht und sich andererseits immer wieder neu ins Unbekannte ergießt.

Die Geschichte des Kochs Dings mahnt uns, wie sehr es in unserer menschlichen Verantwortung liegt, wie wir die Welt und uns selbst darin wahrnehmen. Wir können damit unendlich viel erlangen – und zugleich auch ebenso viel zerstören und verlieren. Für mich entspringen daraus vielerlei Herausforderungen, von denen ich im Folgenden ein paar skizzieren möchte.

---

24 Zitiert in: Rolf Elberfeld, *Phänomenologie des Lebens als Selbst-Transformation* (Hildesheim: Universität Hildesheim, 2006), S. 277.

Ordnung und Chaos

Einen wesentlichen Aspekt meiner Arbeit sehe ich darin, Zeugnis über das Zerstörungswerk abzulegen, das die Wissenschaften allgemein und die Wirtschaftswissenschaft im Besonderen durch ihr Beharren auf extreme Abstraktheit und Weltfremdheit anzurichten imstande sind: Was geschieht, wenn gerade die Ökonomik und alles praktische Handeln, das sich von ihr leiten lässt, die Wirklichkeit eben gerade nicht im Einklang mit dem Fluss des Lebens, sondern nach ihm äußerlichen Maßstäben zerschneidet, zurichtet und zu beherrschen sucht? Im modernen Sinne die Welt wissenschaftlich verstehen zu wollen, birgt stets Gewalt in sich. Denn es setzt voraus, künstlich Ordnung inmitten von Unordnung zu bringen. Dafür müssen wir einerseits eigentlich Inkommensurables in gleiche Klassen oder Gruppen pressen und anderseits Zusammenhängendes voneinander separieren. Natürlich wird so Klarheit und Regelmäßigkeit geschaffen, wo zuvor Wuseligkeit und Undurchsichtigkeit dominierten. Zugleich werden aber auch Lebendigkeit getötet und Erfahrungen kategorisch ausgeblendet. Vielem wird die Sprache und der Ausdruck genommen; es wird zum Verstummen gebracht.[25] NISHIDA Keiji, jener moderne japanische Philosoph, der im Rahmen meiner Dissertation meinem Denken neue Flügel verlieh, sagt: »Es ist unzulässig, an der Wirklichkeit äußerlich herumzuoperieren, um sie dem Maß unseres Denkens anzugleichen.«[26] Dies aber gebietet die moderne objektive Wissenschaft. Sie verlangt, die Natur, den menschlichen Körper und sogar den menschlichen Geist in Untersuchungsapparate zu zwingen, um ihnen Geheimnisse abzupressen, sie zu beherrschen und ultimativ sogar auszubeuten. »Abstraktion in der Wirklichkeit durchzuführen, heißt Wirklichkeit zerstören«, sagt Georg Wilhelm Friedrich Hegel.[27] Genau *so* ist es.

Das muss nicht per se falsch oder verwerflich sein. Was ich aber in jedem Falle als bedenklich erachte, ist die Tatsache, dass die Wissenschaft genau über diesen Zerstörungsprozess zuallermeist schweigt. Was eigentlich eine ethische Frage sein sollte – wie möchten wir auf die Welt zugehen und was ihr antun, um Wissen über sie erlangen? –, wird behandelt, als ob es ein Sachzwang sei.[28] Es wird so getan, als könne Wissenschaft nicht anders, als Millionen Studierende Jahr für Jahr weltweit in eine im Grunde destruktive Tätigkeit einzuführen. Ein Großteil meiner Forschungs- und Publikationstätigkeit besteht nun in exakt umgekehrter Absicht darin, explizit

25 Vgl. etwa in diesem Band: Silja Graupe, »›Gefangene der Bilder in unseren Köpfen‹. Die Macht abstrakten ökonomischen Denkens,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

26 Nishida, *Logik des Ortes*, S. 61.

27 Zitiert in: Karl-Heinz Brodbeck, *Der Zirkel des Wissens – Vom gesellschaftlichen Prozess der Täuschung* (Aachen: Shaker Verlag, 2001), S. 231.

28 Unter anderem hier habe ich viel von meinem Doktorvater Karl-Heinz Brodbeck lernen dürfen, der hierfür den Begriff der »impliziten Ethik« geprägt hat.

zu erforschen und zu beschreiben, welche Schatten die wissenschaftliche Abstraktion werfen kann und tatsächlich wirft – nicht um sie pauschal verteufeln, sondern um ein komplexeres Bild zu gewinnen und gerade jungen Menschen eine Entscheidungsfreiheit zu ermöglichen, wie und welche Wissenschaft sie tatsächlich selbst betreiben möchten.[29]

Betroffenheit und Gewalt

Eine Art, wie ich dies tue, liegt darin, den Prozess der Wissenschaft aus der Perspektive von Betroffenen zu beschreiben, deren Lebenswelt kategorisiert und deren Erfahrungswelten zerstückelt oder gar gänzlich negiert werden. Was können Menschen inmitten einer völlig zerstörten Umwelt wie die des 2011 havarierten Atomreaktors in Fukushima überhaupt denken und tun, wenn alles um sie herum mit einem Schlag vollständig unleserlich wird – und dies, obwohl sie bis wenige Minuten zuvor noch fest daran glaubten, die Natur mit den Mitteln der Naturwissenschaft und Technik beherrschen zu können?[30] Wie ergeht es Lehrkräften, wenn sie ihre eigentliche Berufung in bloße Jobs verwandelt sehen und ihre Lehrstätten in fabrikähnliche Institutionen?[31] Wie müsst Ihr Studierenden Teile Eures Menschseins ausklammern, absondern oder gar abtöten lernen, um in jenem »epistemischen Hürdenlauf«, den Euer (Wirtschafts-)Studium darstellen soll, bestehen zu können? Wie Euch Zielen unterordnen, denen Ihr zumeist nicht explizit zugestimmt habt, ja die Euch sogar überhaupt nie zu Bewusstsein gebracht wurden?[32]

---

29 Vgl. etwa Silja Graupe, »Der erstarrte Blick. Eine erkenntnistheoretische Kritik ökonomischer Lehrbücher,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026). Und Silja Graupe, »Bezugsdisziplin Wirtschaft,« *Politikum* 4 (2017): S. 67–68. Sowie ebenfalls in diesem Band: Silja Graupe, »›Die Welt mit anderen Augen sehen und meinen Weg finden‹ Überlegungen zu einer Existenzorientierung sozioökonomischer Bildung,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

30 Vgl Graupe, »Orte der Technik,« S. 115–138.

31 Vgl. dazu in diesem Band, in Bezug auf den Schulalltag: Silja Graupe, »Der manipulierbare Geist. Das Menschenbild hinter dem *Change Management* – und wie man sich dagegen wehren kann,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026). Und Silja Graupe, »Verändere! Dich! Jetzt!«, in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

32 Vgl. dazu in diesem Band: Silja Graupe, »Wirtschaftswachstum und Bildungswiderstand. Von der Freiheit und Unfreiheit des ökonomischen Denkens,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

Wenn ich die Perspektive von Betroffenen einnehme, ist mir darin das Aufdecken epistemischer Gewalt ein zentrales Anliegen.[33] Bei Gewalt denken wir meist an äußere Einwirkungen. Jemand wird geschlagen oder auf andere Weise physisch malträtiert. Das Konzept der epistemischen Gewalt besagt, dass Menschen auch Opfer gesellschaftlicher Verhältnisse sein können, wenn nicht vorrangig äußerlich Wunden geschlagen werden. Eine wichtige Form dieser Gewalt sehe ich darin, wie seit Ende des 19. Jahrhunderts in Politik, Public Relations, Wirtschaft und Wirtschaftswissenschaft gleichermaßen versucht wird, die Vorstellungskräfte, Einstellungen, Ideen und Gefühle von Menschen unterhalb ihrer eigenen Wahrnehmungsschwelle zu beeinflussen und zu manipulieren. Es soll, so formulierte es Walter Lippmann, eine Pseudo-Umwelt zwischen den Menschen und der realen Umgebung, in der er lebt und handelt, eingefügt werden. Über diese soll der Mensch selbst keine Kontrolle haben, gleichwohl sie über seine Reaktionen in der realen Umgebung entscheidet.[34] Wer über die Prägung dieser Pseudo-Umwelt entscheiden kann, soll damit zugleich auch Macht über die Gesellschaft ausüben können. Wie stark diese zutiefst undemokratische und unaufgeklärte Sicht auf Mensch und Gesellschaft die ökonomische Bildung und insbesondere die volkswirtschaftlichen Standardlehrbücher prägt, habe ich immer wieder eingehend analysiert und kritisiert.[35] Auch habe ich – gemeinsam mit meinem Kollegen Walter O. Ötsch[36] – immer wieder zu zeigen versucht, wie manipulative Ausprägungen epistemischer Gewalt gerade im Rahmen des Neoliberalismus die öffentliche Meinung über den Staat auf tiefste Weise negativ beeinflussen, eine unkritische Vergötterung der »unsichtbaren Hand« des Marktes befördern und eine produktive Wahrnehmung des Gesellschaftlichen massiv behindern oder gar verhindern. Ohne eine systematische Aufarbeitung dieser Gewalt werden wir kaum in der Lage sein, die heutigen Herausforderungen unserer Gesellschaft zu meistern. Denn eine Einigung auf gemeinsam

33 Vgl. für eine Übersicht: Claudia Brunner, *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne* (Bielefeld: transcript, 2020).

34 Vgl. Walter O. Ötsch und Silja Graupe, *Macht der Bilder, Macht der Sprache* (Neu-Isenburg: Angelika Lenz Verlag, 2018).

35 Vgl. etwa Silja Graupe, *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung: Hintergründe und Beispiele (FGW-Studie Neues ökonomisches Denken, 5)* (Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW), 2017). Und Silja Graupe, »Eine Wissenschaft um ihrer selbst willen: Der motivationale Frame der Ökonomik,« in *Imagination und Bildlichkeit der Wirtschaft. Zur Geschichte und Aktualität imaginativer Fähigkeiten in der Ökonomie*, hg. von Walter O. Ötsch und Silja Graupe (Wiesbaden: Springer VS, 2020), S. 117–169. Sowie Silja Graupe und Tanja Steffestun, »The market deals out profits and losses – how standard economic textbooks promote uncritical thinking in metaphors,« *Journal of Social Science Education* 17, Nr. 3 (2018): S. 5–18.

36 Vgl. etwa Ötsch und Graupe, *Macht der Bilder.*

geteilte Wahrnehmungen der Wirklichkeit sowie auf demokratische Regeln für den Umgang mit unterschiedlichen Wahrnehmungen sind dafür unerlässlich.

Die Machtausübung epistemischer Gewalt besteht – gleichsam wie die zweite Seite ein und derselben Medaille – auch darin, dass Betroffene das, was sie selbst mit Gewissheit erfahren, entweder gar nicht erst ausdrücken lernen dürfen, oder aber ihnen kein Glauben geschenkt wird, wenn sie es versuchen. Sie hat deswegen ebenfalls mit Sprachlosigkeit und Verstummen zu tun. Sie vermag Menschen – ganz oder in Teilen – unsichtbar und vergessen zu machen. Sie vernichtet, indem gewichtige Teile humaner Erfahrungswelten als radikal unverständlich gebrandmarkt werden. Sie macht, ob bewusst oder unbewusst ausgeübt, Formen menschlicher Existenz unsichtbar oder gar unlebbar. Denn wer keine Sprache hat, von dem kann nichts gewusst werden, und von dem nichts gewusst wird, von dem kann man noch nicht einmal sicher sein, dass es sie:ihn gibt. Meine Aufgabe sehe ich darin, sicht- und spürbar zu machen, wie Wissenschaft und Wirtschaft, allen voran das Denken in Geld, Maß und Zahl, an solchen Gewaltakten teilhaben oder sie sogar primär hervorbringen kann.[37]

Ein solches Anliegen zeitigt gewiss Widersprüche. Schließlich geht es darum, Sprache für tiefsitzende Formen der Sprachlosigkeit zu gewinnen. Es soll unsagbares Leid wieder sagbar gemacht werden. Es liegt immenses Befreiungspotential darin zu erkennen, wie Probleme der Ausdrucksfähigkeit dessen, was wir sind und was wir sein möchten, von tief eingegrabenen Strukturen unserer Gesellschaft mit verursacht werden.[38] Gerade im gemeinsamen Lernen und Lehren mit Euch Studierenden erlebe ich das immer wieder. Es tut bereits gut, nur zu erfahren, dass wir in unserer Sprachlosigkeit keineswegs allein sind, selbst wenn wir noch tief in ihr verstrickt sind.

Ausdruck und Resonanz

Natürlich gilt es, noch einen Schritt weiterzugehen. Nicht nur möchte ich Sprache für Sprachlosigkeit gewinnen, sondern neue Ausdrucksformen für all das schaffen, was sich im normalen *basho* der Ökonomik und einer von Wachstum und Fortschritt getriebenen Gesellschaft insgesamt eben nicht (oder doch zumindest nicht leicht)

37 Vgl. etwa Silja Graupe, »Geld als Denkzwang? Auswege aus dem Gefängnis der Ökonomie,« in *Geld! Welches Geld? Geld als Denkform*, hg. von Karl-Heinz Brodbeck und Silja Graupe (Marburg: Metropolis, 2016), S. 121–152. Und Silja Graupe, »Das Schweigen im Supermarkt: Über das Geld als Denkzwang,« *Evolve* 23, (2019): S. 54–55.

38 Vgl. etwa in diesem Band: Silja Graupe, »Die Entleerung der Bildung. Ökonomisierung als radikales Reframing,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

sagen lässt. Wie lassen sich neue Resonanzräume schaffen, so dass das, was normalerweise zum Verstummen gebracht wird, wieder tönen und klingen kann? Diese Frage bringt mich zurück zum Koch Ding. Dieser führt uns vor, wie wir unseren »Ochsen«, also die Gesamtheit unserer Erfahrungen, wie in einem improvisierenden Tanz beständig neu (zer-)teilen und so immer wieder neue Aspekte des Lebens erkennen können. Wir können also lernen, die Welt nicht nur zu zerhacken, um abstrakte, leblose Erkenntnis zu gewinnen und unseren eigenen Vorteil daraus zu ziehen. Wir können uns Mühe geben, eigene und fremde Lebensvollzüge so vielfältig wie möglich zu verstehen und dafür die Kraft der Sprache kreativ, sinnstiftend und verantwortlich einzusetzen.

Es geht also nicht allein darum zu schweigen, um den Gefahren von Sprache und Wissenschaft auszuweichen, sondern darum, sich des unterscheidenden oder gar zerschneidenden Verstandes immer wieder neu bedienen zu lernen, um ihn der Dynamik des Lebens anzugleichen. Ja, der Verstand kann zum integrativen Teil der Dynamik des Lebens werden! Weil ich hiervon überzeugt bin, widme ich einen Großteil meiner Lehr- und Forschungstätigkeit der Aufgabe, nicht nur einen Werkzeugkasten, sondern ein ganzes Sortiment an Instrumenten zu schaffen, mit denen sich ansonsten ausgeblendete Teile unserer Lebenswelten eben doch wahrnehmen lassen. Gerade in den letzten Jahren ist es mir dabei ein großes Anliegen geworden, imaginär-visionäre Erkenntnisweisen zu beleben.[39] Denn zusammen mit dem Gemeinsinn ermöglichen sie es uns, den tektonischen Wandel, d.h. fundamentale Umbrüche in den Institutionen unserer Gesellschaft im Einklang mit der inhärenten Dynamik unserer Welt, dem »sozialen Magma« (Cornelius Castoriadis), aufzuspüren und zum Wohle der Menschen zu gestalten.[40]

Auch schöpfe ich zur Gestaltung eben besagter Instrumente seit langem aus interkulturellen sowie kultur- und ideengeschichtlichen Grenzgängen.[41] Immer mehr

---

39 Vgl. etwa Walter O. Ötsch und Silja Graupe, *Imagination und Bildlichkeit der Wirtschaft. Zur Geschichte und Aktualität imaginativer Fähigkeiten in der Ökonomie* (Wiesbaden: Springer VS, 2020).

40 Vgl. etwa Silja Graupe, »Der Gemeinsinn als dynamisches Fundament von Wirtschaft und Gesellschaft: Für ein neues Erkenntnisparadigma der Ökonomie,« in *Jenseits der Konventionen. Alternatives Denken zu Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Eine Festschrift für Walter O. Ötsch*, hg. von S. Pühringer, S. Graupe, K. Hirte, J. Kapeller und S. Panther (Marburg: Metropolis, 2020), S. 387–418.

41 Vgl. etwa Silja Graupe, »Standing on Mount Lu: How economics has come to dominate our view of culture and sustainability; and why it shouldn't,« in *How is Global Dialogue Possible? Foundational Research on Values, Conflicts, and Intercultural Thought*, hg. von J. Seibt und J. Garsdal (Berlin: De Gruyter, 2014), S. 523–550. Und Silja Graupe, »Spiel-Räume der Wirtschaft. Wie die interkulturelle Ökonomie die Macht ökonomischer Metaphern brechen kann,« in *Ökonomie als Problem. Interdisziplinäre Beiträge zu einer Kritik ökonomischen Wissens*, hg. von I. De Gennaro, S. Kazmierski, R. Lüfter und R. Simon (Freiburg i.Br.: Karl Alber, 2021), S. 115–138.

wird mir zudem die Autoethnographie wichtig.[42] Denn gerade sie vermag bislang eher unerforschte Spielräume neuer Wahrnehmung zwischen Individuum und Gesellschaft auszuloten. In der japanischen Philosophie und Psychologie begegnen einem immer wieder die Begriffspaare »omote und ura« (»außen und innen«) – sowie »tatamae und honne« (»äußere Strukturen/Konventionen und innere Welten).[43] Sie bezeichnen dabei keine Gegensätze, sondern sich wechselseitig bedingende Konstellationen. Sie stehen, genauer gesagt, in einer Art Resonanzverhältnis: Je gründlicher ich in mein eigentliches Inneres vordringe, desto fundamentaler lassen sich auch äußere institutionelle Gefüge verstehen. Über sich selbst zu erzählen, meint also nicht, sich bloßzustellen. Es meint die Kunst, das eigene (Selbst-)Bewusstsein so weit zu vertiefen, dass das »Ich« nicht mehr gegen andere abgeschlossen und verteidigt werden muss. Es kann vielmehr zu einem Erzählraum werden, in dem für mich und andere erkennbar wird, wie wir als Individuen stets und überall stillschweigend von gesellschaftlichen Konventionen geprägt sind und uns deswegen auch nur zusammen mit einem Wandel dieser Konventionen verändern können: Die Welt lässt sich nur durch uns Menschen hindurch umstürzen – und wir haben auch immer ein Stück Welt aus den Angeln zu heben, um selbst andere werden zu können.

Ich und Welt

Genau diesen »Zwischenraum« (japanisch: 間, *aida*) zwischen Individuum und Gesellschaft suche ich autoethnographisch zu erkunden. Autoethnographie meint, die eigene persönliche Erfahrung dergestalt zu reflektieren und zu beschreiben, dass mit ihr ansonsten eher verborgene kulturelle, soziale und politische Konventionen ans Licht treten und Möglichkeiten ihrer Neugestaltung sichtbar werden können.[44] Wichtig ist mir dabei, gerade auch meine fundamentalen Schwächen im Rahmen meiner schweren, lebensbedrohlichen und zugleich rätselhaften und unheilbaren Krankheit zu thematisieren.[45]

Warum liege ich während dieser feierlichen Preisverleihung so gemütlich im Liegestuhl, anstatt wie jede anständige Preisträgerin meine Dankesrede im Stehen zu halten? Vereinfacht gesagt, ist in meinem Körper die Kommunikation zwischen Nerven und Muskeln grundlegend gestört. Erstens führt dies zu ständigen und

42 Vgl. Graupe, »Aus den Schatten der Normalität,« S. 3–6.

43 Vgl. Takeo Doi, *The Anatomy of Dependence* (Tokio: Kodansha International, 1971).

44 Vgl. Tony E. Adams, Stacy Holman Jones und Carolyn Ellis, *Autoethnography* (New York: Oxford University Press, 2015).

45 Gabriele Fischer, »Silja Graupe: Ich bin nur etwas wert, wenn…,« *brand eins*, November 2024. https://www.brandeins.de/magazine/brand-eins-wirtschaftsmagazin/2024/mentale-gesundheit/silja-graupe-ich-bin-nur-etwas-wert-wenn, zuletzt abgerufen am 27. Oktober 2025.

meist unbeherrschbaren Schmerzen. Zweitens werde ich schwächer und schwächer. Meine Reisen per Rad, zu Fuß und mit den Eseln liegen Jahre zurück. Heute komme ich an den besten Tagen noch schleichend ein paar Kilometer weit; zumeist aber ist selbst dies in unerreichbare Ferne gerückt. Zum Dritten ereilen mich mehrmals wöchentlich schwere Lähmungsanfälle, die mich innerhalb weniger Minuten zur kompletten Bewegungs- und Hilfslosigkeit verdammen; ein Zustand, der über Stunden anhalten kann. So kann ich jederzeit in Situationen geraten, in denen ich selbst das Minimum dessen verliere, was eine menschliche Existenz gewöhnlich ausmacht: das Sprechen, Bewegen, Schlucken, Atmen. Unberechenbarkeit und Unplanbarkeit sind für mich von daher bei weitem keine abstrakten, leeren Begriffe; sie bilden das Fundament meines Lebens.

Ein solches individuelles Leid vollzieht sich nun keineswegs in einem sozialen Vakuum. Vielmehr wird es in unserer Gesellschaft auf vielfältige Weise potenziert. Michel de Certeau schreibt: »Der Sterbende ist ein Lapsus […]. Er ist obszön; er kann nichts anderes als obszön sein. Das heißt, er wird zensiert, der Sprache beraubt und mit dem Leichentuch des Schweigens zugedeckt: das Unsagbare.«[46] So geht es auch mit dem Schmerz und dem Leid, die ich erfahre. Meine genannte dreifache Verletzlichkeit lässt mich ein Leben führen, das es in unserer Gesellschaft nicht geben darf, verschwiegen und unterdrückt wird: Erstens kann ich Leiden nicht vermeiden und Wohlergehen nicht bedingungslos über den Schmerz stellen, wie es der Utilitarismus tief in uns einprogrammiert hat. Zweitens wird mein Leben niemals besser, sondern beständig schwächer. Schrittweise und unaufhaltsam verliere ich alles, was äußerlichem Erfolg, Unabhängigkeit, ja überhaupt aller Fortschrittsideologie entspricht. Drittens verstößt meine Existenz fundamental gegen jede Idee von Berechenbarkeit, Planbarkeit und Beherrschbarkeit, so dass es der Wissenschaft, allen voran der modernen Medizin, aber auch der Ökonomik, radikal unverständlich, ja verhasst sein muss.

Wenn ich mein eigentlich Unsagbares nun trotz des Leichentuchs des Schweigens, das die Gesellschaft über es zu decken versucht, eben nun doch sagbar zu machen suche, erlebe ich oft, wie ich damit anderen Menschen Stimme für ihr Unaussprechliches geben kann. Ich schaffe für sie und für mich neue Begegnungs- und Kommunikationsräume, in dem wir zusammen andere werden können: nicht nur im kritischen Umgang mit epistemischer Gewalt, sondern auch in der Neukonstruktion einer Menschlichkeit; die von Anerkennung des Leids, Empathie, Hilfsbereitschaft und überhaupt einer sozialen Interrelationalität geprägt ist, die sich durch Furchtlosigkeit und Freude schlicht am jetzigen Moment auszeichnet. Was sollte uns schon passieren, wenn wir im Einklang mit dem Leben tanzen, das einfach *da* ist, so wie es ist? Das »Chaos des Lebens«, so sieht es der Daoismus, ist frei von allem Leid, das durch Anhaftung an vermeintliche Sicherheit und Ordnung entsteht.

46 de Certeau, *Kunst des Handelns*, S. 336.

Es ist der Ort alles genuin Neuen – und der unerschöpflichen Freiheit, Relationalität zu feiern und aus ihr neuen Sinn zu stiften. Mich erfüllt mit tiefer Dankbarkeit und immer wieder großem Staunen, wie gerade Ihr Studierenden mutig seid, in dieses »Chaos« einzutauchen – und darin Neuanfänge für Euch selbst und unsere Gesellschaft sucht und konstituiert.

Bildung und Selbstgestaltung

Mir ist immens wichtig, dass diese Art des Eintauchens – wie auch jede andere Form der Bildung – niemals in Gefolgschaft ausartet. Weder möchte ich Euch Studierende mit Wissen füttern, noch solltet Ihr mich je kopieren wollen. Kehren wir nochmals zum Koch Ding zurück. Die Lehrgeschichte über ihn sagt nicht, dass der Fürst Weng Hui einfach das täte, was er vormachte. Vielmehr spricht der Herrscher: »Vortrefflich! Ich habe die Worte des Kochs Ding gehört und habe gelernt, wie ich *mein* Leben ausbilden bzw. pflegen kann.« Der Fürst versteht es den Koch als Beispiel zu nutzen, um sich selbst besser zu verstehen und sein Leben in die Hand zu nehmen. Indem ich mich immer tiefer in meine Selbst- und Weltverständnisse einübe, möchte ich Euch Studierenden einen *basho* schaffen, in dem Ihr Euch ebenso frei wie verantwortlich entfalten könnt. Ich möchte Euch helfen, die Grenzen Eurer Gefängnisse, in denen Ihr Euch eingekerkert fühlt, aufzuspüren und sie aufzusprengen, sofern Euch dies selbst Anliegen ist. Dafür habe ich in grundlegender Absicht insbesondere gemeinsam mit Lukas Bäuerle eine neue Idee der Bildung und ihrer Prozesse geschaffen: die *Spirale transformativen Lernens*[47] und ebenso den *Transformative Economic Capabilities (TEC) Approach*.[48] Ob und wie Ihr solche theoretischen Konzepte ebenso wie meine eigentliche Lehre für Euch nutzt, liegt nicht in meinem Ermessen. Bildung darf, so wissen wir spätestens seit Wilhelm von Humboldt, niemals ein festgesetztes Ziel außerhalb derer haben, die sich da bilden. Bilden tut sich immer und stets nur der Mensch selbst. Mir ist unbegreiflich, und es erfüllt mich mit tiefem Schmerz, wie sehr Menschen und ganze Gesellschaften immer und immer wieder hinter diese Einsicht zurückfallen können!

47 Vgl. etwa in diesem Band: Silja Graupe und Lukas Bäuerle, »Die Spirale transformativen Lernens,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).

48 Lukas Bäuerle und Silja Graupe, »Enacting Economic Transformation: The Transformative Economic Capabilities (TEC) Approach«, *World Futures* 11, Nr. 24 (2024): S. 1–30.

Institutionen und Freiheit

Gewiss benötigen wir für eine Bildung zur Selbstbildung dringend neuer Institutionen; eine wahre Herkulesaufgabe, der ich mich nicht einfach nur intellektuell, sondern durchaus sehr praktisch in Gestaltung der Gründung und des Aufbaus der HfGG widme. Wie wohl bereits deutlich geworden ist, bin ich zutiefst skeptisch einem Wissen gegenüber, das die Welt zerteilt und zerschneidet. Ebenso misstraue ich nun auch Institutionen, die aus einem solchen Wissen heraus entstehen und dem Willen zur Beherrschbarkeit die Lebendigkeit von Mensch und Natur opfern. Die Festigkeit von Institutionen, so lässt sich allgemein formulieren, schränken Vitalität, Lebendigkeit und Kreativität geradezu notwendig ein, um Vorhersehbarkeit und Planbarkeit zu schaffen, wenn sie sie nicht gar gänzlich zerstören. Warum aber habe ich dann, so darf man zu Recht fragen, eine Hochschule gegründet, warum bin ich deren Präsidentin? Warum schlage ich mich, noch unverblümter gefragt, also ganz offensichtlich auf die Seite institutioneller Macht, wenn sie mir doch eigentlich suspekt ist? Warum ringe ich aufgrund meiner Erkrankung buchstäblich um die Luft zum Atmen und kämpfe zugleich mit enormem Kraftaufwand und Kampfeswillen um das Überleben und Gedeihen einer doch eigentlich starren sozialen Konstruktion?

Zunächst meine ich, dass wir lernen sollten, Strukturen zu bewohnen, obwohl deren Starre nicht für uns gemacht ist. Richtig ist, dass Institutionen, wann immer sie durch äußerliche Mächte gebaut werden, niemals denen dienen können, die in ihnen leben. Vielmehr drohen Letztere stets zu bloßen Versuchskaninchen oder Rädchen im Getriebe zu verkommen. So bin ich etwa davon überzeugt, dass jener Hochschulwandel, der sich im Rahmen der Bologna-Reformen vollzogen hat, eben gerade nicht Euch Studierenden und uns akademischen Kolleg:innen zugutegekommen ist. Anderes zu behaupten, wäre in etwa so, als würde man die Entstehung und den Betrieb einer Legebatterie mit dem Wohl der dort untergebrachten Hühner begründen wollen. Dennoch, so meine ich, sollten wir alles daransetzen, die Universität in Zeiten von Bologna nicht aufzugeben, sondern uns ihre Strukturen gleichsam von unten und innen heraus anzueignen.

Erneut mit de Certeau gesagt, habe ich gelernt, zwischen Strategie und Taktik zu unterscheiden.[49] Über eine Strategie zu verfügen, meinte, mit Macht und Willenskraft agieren zu können, um von außen her die Regeln und Normen allen Handelns innerhalb des Systems bestimmen und stets zum eigenen Vorteil und Gewinn zu strukturieren und auszubeuten. Selbst als Präsidentin der HfGG vermag ich dies nicht zu tun. Denn innerhalb der herrschenden Bildungsverhältnisse verfüge ich nicht über einen »Ort des Eigenen«, von dem aus ich frei und unabhängig

49 Ebd., S. 85.

nach meinem Willen agieren könnte. Doch meint dies nicht, in Ohnmacht und Passivität verfallen zu müssen. Denn es bleibt mir die Taktik. Damit meine ich untergründige Formen zersplitterter und bastelnder Kreativität, die wie unterirdisch und unsichtbar ein »Netz der Antidisziplin« bilden, um innerhalb des Gegebenen größtmögliche Freiräume zu bilden. So haben wir etwa bei der Gründung unserer Hochschule die »Arbeitsmarktkonformität«, Markenzeichen aller Bologna-Studiengänge, nicht grundsätzlich in Frage stellen können, obwohl ich hier sogar stets verfassungsrechtliche Bedenken gehegt habe. Stattdessen aber haben wir diese Rahmensetzung nach außen hin scheinbar unangetastet gelassen, allerdings nur, um sie sogleich wie von innen her auszuhöhlen. So haben wir etwa mit reichlich Kreativität ebenso wie handwerklichem Können einen neuen zukünftigen Arbeitsmarkt imaginiert (um nicht zu sagen: erfunden), dem wir u.a. die Eigenschaften von Volatilität und neuen gesamtwirtschaftlichen Zielsetzungen (Nachhaltigkeit beispielsweise) zuschrieben. Daraufhin haben wir alles, was uns in der Bildung wichtig erschien, in zu erlernende sogenannte »Kompetenzen« in dieser neuen Arbeitswelt kreativ übersetzt und ihm so eine Daseinsberechtigung innerhalb des vorgegebenen Bildungstheaters verschafft.

Es gibt noch viele weitere Beispiele solcher Taktiken. So trage ich nach Außen die Bürde und Würde einer deutschen Hochschulpräsidentin mit großem Ernst, wohlwissend, dass ich am akademischen Gehabe deutscher Hochschulleitungen wahrscheinlich werde wenig ändern können. Zugleich aber knüpfe ich unterhalb dieser Oberfläche mehr und mehr Netzwerke, in denen ich andere Formen der Kollegialität und akademischen Gestaltung erprobe und pflege. Auch beharre ich mit Herzblut darauf, Lehrende zu bleiben, obwohl Wissenschaftsministerien im Zuge der Managerialisierung der Hochschulen immer unerbittlicher darauf bestehen, dass Hochschulleitungen ihre Zeit nicht mehr auf direkte Interaktionen mit Studierenden ›verschwenden‹ sollten. Doch gerade mit Euch Studierenden möchte ich immer wieder unmittelbar austesten, wie wir die Mauern des Konventionellen ausreizen oder sogar aufdehnen können, ohne gleich notwendig die Grenzen des gesetzlich Erlaubten zu überschreiten. Auf solche Weisen lerne ich, mich zunehmend angstfrei und umwälzend innerhalb von Strukturen zu bewegen, die ich nicht befürworte und die nicht die meinigen sind. Ja, ich empfinde bei aller Trauer und Empörung über das herrschende Bildungssystem sogar eine nahezu diebische Freude daran, innerhalb des Gegebenen so viele und so weite Spielräume wie möglich zu schaffen.

Natürlich gebe ich mich nicht damit zufrieden, dem System hier und dort untergründig ein taktisches Schnippchen zu schlagen. Vielmehr suche ich zu erreichen, dass Zusammenspiel von Struktur und Lebendigkeit grundsätzlich anders zu gestalten. Das nenne ich Strategie neuer Art, die nicht äußerer Macht, sondern innerer Verantwortung entspringt. Normalerweise scheint es so, als dass sich eben Struktur und Lebendigkeit unversöhnlich gegenüberstünden und sie sich wechselseitig

negierten und ausschlössen. Institutionen aber ersticken Freiheit nur so lange, wie sie von außen abstrakt errichtet und kontrolliert werden. Nur dann wirken sie wie Gebäude, deren Bauherren nach rigiden Bauplänen vorgehen und unverrückbare Wände errichten, ohne je dessen Bewohner:innen zu fragen, wie sie sie denn tatsächlich nutzen wollten. Ich aber baue Institutionen eher nach japanischem Vorbild: wie mit einem großen Dach, das alle unter ihm vor äußeren Unbilden des Lebens schützt und ihnen so Sicherheit gibt, während den Bewohner:innen im Inneren flexible Wände zur Verfügung stehen, die sie nach ihren Wünschen und Bedürfnissen einsetzen und verschieben können. Macht entspricht hier nicht der Gewalt, die Menschen zu ihren Zwecken ausbeutet, sondern nimmt fürsorgende Dimensionen an. »Macht kommt daher, dass man für jemanden etwas macht« (Mahatma Gandhi).

Weniger metaphorisch gesagt, hat meine institutionelle Schaffenskraft also damit zu tun, Gestaltungsräume schaffen zu wollen, die genug Halt und Sicherheit spenden, damit Menschen mutig und kreativ handeln können, ohne dass ihre Konventionen irgendjemanden erschlügen oder erdrückten. Konkret auf die HfGG gesprochen, meint dies, gerade für Euch Studierenden und Mitarbeitenden (sowie für möglichst vielen Menschen darüber hinaus) Bildungsräume zu konstruieren, die Euch so viel Verlässlichkeit und Sicherheit wie nötig und so viel Lebendigkeit und Entfaltungskraft wie möglich bieten können. Ich suche dabei das Habituelle und Althergebrachte keineswegs zu vernichten. Auch verachte ich Strukturen nicht. Stattdessen möchte ich sie kunstvoll dazu verwenden, verschiedenste Formen der Freiheit und der Kreativität an ihnen wie an Rankgerüsten emporklettern zu lassen, und umgekehrt dafür sorgen, dass sie nicht zu verkrustetem und verhärtetem Gestein verkommen, das alles überdeckt und erstickt.

Schutz und Gestaltung

Offen gesagt, ist all dies zuallermeist ein paradoxes, in jedem Falle anstrengendes Geschäft. Es benötigt ein beständiges Spiel aus Festhalten und Loslassen; eine immer wieder neu auszutarierende Balance zwischen schützender Konformität und entfesselnder Kreativität. Mit besonderer Dankbarkeit und Zuversicht erfüllt mich, wie wir im Präsidium der HfGG diesen fortwährenden Drahtseilakt bis in tiefe existenzielle Ebenen gemeinsam zu gestalten verstehen. Wenn ich aufgrund meiner Erkrankung zum wiederholten Male weder sprechen noch mich bewegen noch vielleicht gar richtig atmen kann, dann bietet Ihr, Frank (Kupfer) und Stephan (Panther) mir in all meiner Verletzlichkeit kompromisslos jenen Halt, den ich brauche, um weiterleben zu können. Dort, wo mein eigener Körper gleichsam als schützender Tempel meines Innersten versagt, seid Ihr zur Stelle und versteht in Worten, Gesten und Taten, einen behüteten Raum um mich herum zu errichten. Doch schränkt mich dieser Raum niemals ein. Denn oft selbst noch am gleichen Tage lasst Ihr es

zu, dass ich aus Eurem Raum auch wieder heraustrete und nun umgekehrt die Rolle als Architektin und Bauherrin für uns alle einnehme. Ihr gewährt mir die notwendigen Freiheiten, damit nun ich wieder für die Hochschulgemeinschaft da sein und an ihrem schützenden Dach sowie ihren Vorrichtungen für flexible Wände unablässig weiterbauen kann. Dank unserer wohl einzigartigen Gemeinschaft darf ich mich so als zugleich beschützt und beschützend, gestützt und stützend, sicher und frei erfahren. Was für ein unfassbares Glück!

Zukunft und Loslassen

Nun soll aber, wie es sich für eine Dankesrede eines »Zukunftspreises« gehört, zumindest abschließend nun noch vom Kommenden die Rede sein. Was wird die Zukunft sein? Was wird sie bringen? Zunächst ist wesentlich zu wissen, so finde ich, dass es sie nicht gibt. Denn dann wäre sie ja die Gegenwart. Weit davon entfernt, determiniert zu sein, liegt sie im ureigenen Reich unserer Imagination und Kreativität – eine Einsicht, aus der wir an der HfGG mittlerweile ein völlig eigenes und einzigartiges Bildungsprogramm geschaffen haben, das Menschen die Herrschaft und Gestaltungskraft über ihre Wahrnehmung von Welt und ihren Möglichkeiten wieder zurückgeben soll: die 4FutureLabs.[50] Dies bedeutet freilich nicht, faktische Tendenzen leugnen zu können. Atommüll werden wir mit höchster Wahrscheinlichkeit nicht nur unseren Kindern und Enkeln, sondern auch unseren Urenkeln und Ur-Ur-Ur-Ur-Urenkeln etc. überlassen. Für Plastikmüll oder all die schweren seelischen Traumata, die durch Kriege und Ungleichheit von Generation zu Generation weitergegeben werden, gilt Ähnliches, wenn auch hoffentlich in etwas kürzeren zeitlichen Horizonten. Trotz all solcher Tendenzen sind wir Menschen aber frei, mitten darin neuen Sinn zu stiften und so unser eigenes Leben sowie alles Leben auf unserem Planeten sich in neue Richtungen entfalten zu lassen. Wir können kraft unserer Imagination, die das Noch-Nicht-Vorhandene in die Gegenwart einbrechen lässt, den Lauf der Welt immer wieder auf überraschende Weisen verändern.[51]

Insbesondere angesichts meiner schweren Erkrankung bin ich dankbar, dass ich meine eigene Rolle innerhalb der Zukunft als nicht besonders wesentlich erachte – und mich stattdessen weit eher auf die kreative Gegenwart, auf den schöpferischen

50 Vgl. Silja Graupe, Paul Kühn und Katrin Twiesselmann-Steigerwald, »Lust auf Zukunft! Methoden der 4FutureLabs im Rahmen der Future Skills Journey,« in *Future Skills lehren und lernen. Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung*, hg. von Henning Koch, Claudia Schneider und Ute Wilke (Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2024), S. 67–74.

51 Vgl. Ötsch und Graupe, *Macht der Bilder*. Und Ötsch und Graupe, *Imagination und Bildlichkeit.*

Moment im Hier und Jetzt zu fokussieren verstehe. Meine eigene Zukunft betrachte ich wie eine große Waldlichtung. Sie wird hell und lebensspendend und zugleich dadurch gekennzeichnet sein, dass ein alter Baum abgestorben sein wird. Umgeben wird sie von mächtigen Bäumen, ja einem ganzen Urwald an Bäumen sein, die mit dem dann toten Gewächs zunächst gemeinsam heranwuchsen und sich mit ihm wechselseitig Halt und günstige Wachstumsbedingungen gaben. Auf der Lichtung selbst werden vielfältige neue Pflanzen emporwachsen, die zuvor den Schutz des großen Baumes benötigt haben mögen, nun aber eigenständig dem Lichte entgegenzustreben und ein eigenes neues Biotop auszubilden vermögen.

Das Schönste an meinem Lebenswerk, und hier insbesondere der HfGG, ist also, dass es bereits jetzt vielen gehört und eine Zukunft vor sich hat, die mich nicht brauchen wird. Gewiss nehme ich im Hier und Heute gerne noch eine schützende, tragende und nährende Rolle ein. Entscheidend aber ist, was in Euch, in anderen Menschen wird wachsen und reifen können. Seien wir ehrlich: Es gibt es kaum etwas Einfältigeres, als das Zukünftige in individuellen Lebensspannen zu bemessen!

Schluss

Kehren wir nun zum vierten König zurück, der Anlass für meine Preisrede gab. Nein, er war kein Loser, kein Opfer, kein Versager. Der vierte König lebte mitten im Hier und Jetzt. Er hielt den Moment aus und verschenkte in ihm all seine Gaben, damit andere daraus Neues schaffen mochten. Auch kam er nicht zu spät. Er kam in der pechschwarzen Dunkelheit vor Anbruch eines neuen Tages; exakt in jenem Moment also, wo alles Negative der Vergangenheit ausgehalten und versammelt werden musste, um genau daraus lichte Neuanfänge zu schaffen. Ich bin dankbar, fortan in seiner Tradition stehen zu dürfen, und gespannt auf alles, das wir in seinem Sinne noch alles gemeinsam gestalten werden!

Literaturverzeichnis

Adams, Tony E., Stacy Holman Jones, und Carolyn Ellis. *Autoethnography*. New York: Oxford University Press, 2015.

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

Bäuerle, Lukas, und Silja Graupe. »Enacting Economic Transformation: The Transformative Economic Capabilities (TEC) Approach.« *World Futures* 11, Nr. 24 (2024): S. 1–30.

Brunner, Claudia. *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript, 2020.

Brodbeck, Karl-Heinz. *Der Zirkel des Wissens – Vom gesellschaftlichen Prozess der Täuschung*. Aachen: Shaker Verlag, 2001.

Elberfeld, Rolf. *Phänomenologie des Lebens als Selbst-Transformation*. Hildesheim: Universität Hildesheim, 2006), S. 277.

Ernaux, Annie. *Die Scham*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2023.

Daston, Lorraine, und Peter Galison. *Objektivität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2007.

de Certeau, Michel. *Kunst des Handelns.* Berlin: Merve, 1988.

Doi, Takeo. *The Anatomy of Dependence.* Tokio: Kodansha International, 1971.

Fischer, Gabriele. »Silja Graupe: Ich bin nur etwas wert, wenn….« *brand eins*, November 2024. https://www.brandeins.de/magazine/brand-eins-wirtschaftsmagazin/2024/mentale-gesundheit/silja-graupe-ich-bin-nur-etwas-wert-wenn. Zuletzt abgerufen am 27. Oktober 2025.

Graupe, Silja. *Der Ort ökonomischen Denkens. Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie*. Heusenstamm: Ontos, 2005.

Graupe, Silja. *The Basho of Economics. An Intercultural Analysis of the Process of Economics*. Heusenstamm: Ontos, 2007.

Graupe, Silja, und Ikujiro Nonaka. »Ba. Introducing Dynamic Spatial Thinking into the Theory of the Firm and into Management.« *Philosophy of Management* 9, Nr. 2 (2010): S. 7–30.

Graupe, Silja. »Orte der Technik. Ba 場 und Basho 場所 in der modernen japanischen Philosophie.« In *Philosophie des Ortes*, herausgegeben von Annika Schlitte, Thomas Hünefeldt, Daniel Romic und Joost van Loon, S. 115–138. Bielefeld: transcript, 2014.

Graupe, Silja. »Standing on Mount Lu: How economics has come to dominate our view of culture and sustainability; and why it shouldn't.« In *How is Global Dialogue Possible? Foundational Research on Values, Conflicts, and Intercultural Thought*, herausgegeben von J. Seibt und J. Garsdal, S. 523–550. Berlin: De Gruyter, 2014.

Graupe, Silja. »Zwischen Marktgläubigkeit und Marktkritik.« *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 1 (2016): S. 26–30. https://doi.org/10.3278/DIE1601W026.

Graupe, Silja. »Geld als Denkzwang? Auswege aus dem Gefängnis der Ökonomie.« In *Geld! Welches Geld? Geld als Denkform*, herausgegeben von Karl-Heinz Brodbeck und Silja Graupe, S. 121–152. Marburg: Metropolis, 2016.

Graupe, Silja. «Wie konnte es passieren?« – ökonomische Bildung als Boden einer geistigen Monokultur.« *Wirtschaftsdienst* 97, Nr. 12 (2017): S. 835–853.

Graupe, Silja. »Bezugsdisziplin Wirtschaft.« *Politikum* 4 (2017). S. 67–68.

Graupe, Silja. *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung: Hintergründe und Beispiele (FGW-Studie Neues ökonomisches Denken, 5)*. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW), 2017.

Graupe, Silja, und Tanja Steffestun. »The market deals out profits and losses. How standard economic textbooks promote uncritical thinking in metaphors.« *Journal of Social Science Education* 17, Nr. 3 (2018): S. 5–18.

Graupe, Silja, Rainer Loske und Walter O. Ötsch. »Erkühne Dich, weise zu sein! Grundrisse einer Gemeinsinn-Ökonomie.« *Gesellschaft • Wirtschaft • Politik* (GWP) 68, Nr. 2 (2019): S. 243–250.

Graupe, Silja. »Das Schweigen im Supermarkt: Über das Geld als Denkzwang.« *Evolve* 23, (2019): S. 54–55.

Graupe, Silja. »Eine Wissenschaft um ihrer selbst willen: Der motivationale Frame der Ökonomik.« In *Imagination und Bildlichkeit der Wirtschaft. Zur Geschichte und Aktualität imaginativer Fähigkeiten in der Ökonomie*, herausgegeben von Walter O. Ötsch und Silja Graupe, S. 117–169. Wiesbaden: Springer VS, 2020.

Graupe, Silja. »Der Gemeinsinn als dynamisches Fundament von Wirtschaft und Gesellschaft: Für ein neues Erkenntnisparadigma der Ökonomie.« In *Jenseits der Konventionen. Alternatives Denken zu Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Eine Festschrift für Walter O. Ötsch*, herausgegeben von S. Pühringer, S. Graupe, K. Hirte, J. Kapeller und S. Panther, S. 387–418. Marburg: Metropolis, 2020.

Graupe, Silja. »Change is always as a last resort change in habits of thought: For a new biodiversity of cognition in the face of today's crisis.« *International Journal for Pluralism and Economic Education* 11, Nr. 3 (2021): S. 243–254.

Graupe, Silja. »Spiel-Räume der Wirtschaft. Wie die interkulturelle Ökonomie die Macht ökonomischer Metaphern brechen kann.« In *Ökonomie als Problem. Interdisziplinäre Beiträge zu einer Kritik ökonomischen Wissens*, herausgegeben von I. De Gennaro, S. Kazmierski, R. Lüfter und R. Simon, S. 115–138. Freiburg i. Br.: Karl Alber, 2021.

Graupe, Silja. »Aus den Schatten der Normalität. Transformationen ›von unten‹.« *agora42*, Nr. 3 (2023): S. 3–6.

Graupe, Silja. Paul Kühn und Kathrin Twiesselmann-Steigerwald. »Lust auf Zukunft! Methoden der 4FutureLabs im Rahmen der Future Skills Journey.« In *Future Skills lehren und lernen. Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung*, herausgegeben von H. Koch, C. Schneider und U. Wilke, S. 67–74. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2024.

Graupe, Silja, und Lukas Bäuerle. »Die Spirale transformativen Lernens.« In *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.

Graupe, Silja. »Der erstarrte Blick. Eine erkenntnistheoretische Kritik ökonomischer Lehrbücher.« In *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.

Graupe, Silja. »Der kühle Gleichmut der Ökonomie. Leidenschaftslosigkeit als Paradigma der Wirtschaftswissenschaft.« In *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.

Graupe, Silja. »›Die Welt mit anderen Augen sehen und meinen Weg finden.‹ Überlegungen zu einer Existenzorientierung sozioökonomischer Bildung.« In *Bildung*

jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.

Graupe, Silja. »Einer Bildungsvision gerecht werden. Ein Gespräch über die Gründung einer Hochschule.« In *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.

Graupe, Silja. »›Gefangene der Bilder in unseren Köpfen‹. Die Macht abstrakten ökonomischen Denkens.« In *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.

Graupe, Silja. »Die Entleerung der Bildung. Ökonomisierung als radikales Reframing.« In *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.

Graupe, Silja. »Verändere! Dich! Jetzt!« In *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.

Graupe, Silja. »Wirtschaftswachstum und Bildungswiderstand. Von der Freiheit und Unfreiheit des ökonomischen Denkens.« In *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.

Heisig, James. *Dialogues at One Inch Above the Ground: Reclamations of Belief in an Interreligious Age*. New York: Crossroad Publishing, 2003.

Jullien, François. *Der Umweg über China: Ein Ortswechsel des Denkens*. Berlin: Merve, 2002.

Kierkegaard, Sören. *Die Tagebücher*. Übersetzt von Theodor Haecker. Innsbruck: Brenner-Verlag, 1923.

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

Nishida, Kitarō . *Logik des Ortes: Der Anfang der modernen Philosophie in Japan*. Freiburg: Karl Alber, 2022.

Nishitani, Keiji. *Was ist Religion*. Frankfurt a.M.: Inselverlag, 2001.

Ötsch, Walter O., und Silja Graupe. *Macht der Bilder, Macht der Sprache.* Neu-Isenburg: Angelika Lenz Verlag, 2018.

Ötsch, Walter O., und Silja Graupe. *Imagination und Bildlichkeit der Wirtschaft. Zur Geschichte und Aktualität imaginativer Fähigkeiten in der Ökonomie.* Wiesbaden: Springer VS, 2020.

Snowden, Dave. »Cynefin: A Sense of Time and Space, the Social Ecology of Knowledge Management.« In *Knowledge Horizons: The Present and the Promise of Knowledge Management*, herausgegeben von C. Despres und D. Chauvel. Oxford: Butterworth-Heinemann, 2000.

Suter, Lotta. »Toni Morrison (1931–2019): Den Rand zum Zentrum gemacht.« *WOZ – Die Wochenzeitung*, 15. August 2019. https://www.woz.ch/!7P7FA1P3QJQ0. Zuletzt abgerufen am 27. Oktober 2025.

Wikipedia. »Der vierte König.« Abgerufen am 5. April 2025. https://de.wikipedia.org/wiki/Der_vierte_K%C3%B6nig.