



# Zeitschrift für Diskursforschung

## Journal for Discourse Studies

- **Marlon Barbehön / Wolf J. Schünemann**  
Bound to leave? Die Schottland-Frage im Diskurs zum  
britischen In-/Out-Referendum
- **Philipp Grunewald / Louise Cooke**  
Discursive structures in knowledge co-creation: Analysing  
interactions with SKAD and Social Network Analysis
- **Oke Bahnsen / Eric Linhart**  
Politische Diskurse in Print- und Online-Medien: Eine empirische  
Analyse am Beispiel der Novelle des Erneuerbare-Energien-  
Gesetzes 2014
- **Lukas Bäuerle**  
Warum VWL studieren? Sinnangebote ökonomischer  
Lehrbuchliteratur

# Inhaltsverzeichnis

*Willy Viehöver / Reiner Keller / Werner Schneider*

Editorial ..... 220

## Themenbeiträge

*Marlon Barbehön / Wolf J. Schünemann*

Bound to leave? Die Schottland-Frage im Diskurs zum britischen  
In-/Out-Referendum ..... 223

*Philipp Grunewald / Louise Cooke*

Discursive structures in knowledge co-creation:  
Analysing interactions with SKAD and Social Network Analysis ..... 247

*Oke Bahnsen / Eric Linhart*

Politische Diskurse in Print- und Online-Medien:  
Eine empirische Analyse am Beispiel der Novelle des  
Erneuerbare-Energien-Gesetzes 2014 ..... 277

*Lukas Bäuerle*

Warum VWL studieren?  
Sinnangebote ökonomischer Lehrbuchliteratur ..... 306

## Reviews

*Max Makovec*

Schellhöh, J./Reichert, J./Heins, V./Flender, A. (Hrsg.) (2018):  
Großerzählungen des Extremen.  
Neue Rechte, Populismus, Islamismus, ›War on Terror‹ ..... 333

*Dennis Lichtenstein*

Lönnendonker, J. (2018): Konstruktionen europäischer Identität.  
Eine Analyse der Berichterstattung über die Beitrittsverhandlungen  
mit der Türkei 1959 bis 2004. .... 338

Lukas Bäuerle

# Warum VWL studieren?

## Sinnangebote ökonomischer Lehrbuchliteratur

**Zusammenfassung:** Mithilfe einer wissenssoziologischen Diskursanalyse fragt der vorliegende Aufsatz nach Sinnangeboten, die grundlegende ökonomische Lehrbuchliteratur für Neulinge im Fach bereithält. Dabei können drei Deutungsmuster rekonstruiert werden, die hier allesamt theoretisch kontextualisiert werden. Einen besonderen Fluchtpunkt bildet dabei die Foucaultsche Auseinandersetzung mit der Politischen Ökonomie. Überraschenderweise beinhaltet keines der drei Angebote eine Befähigung zu kritischer Urteilskraft, wie man sie in pädagogischen Kontexten westlicher Provenienz vermuten könnte.

Stichworte: Lehrbücher, Volkswirtschaftslehre, ökonomische Bildung, Foucault, Subjektivierung, wissenssoziologische Diskursanalyse

**Summary:** By conducting a discourse analysis (SKAD) in the field of academic economics textbooks, this paper aims at reconstructing meaning structures offered to undergraduate students. The study finds three major structures, all of which are contextualized theoretically, with prominent reference to the Foucauldian reflection of the science of Political Economy. Surprisingly, none of them encourages the student to think critically, as could have been expected in a pedagogical context of western tradition.

Keywords: Economic education, textbook economics, discourse analysis, SKAD, Foucault, subjectivation

## 1 Einleitung

Folgt man Gregory Mankiw, Mark Taylor und anderen wichtigen LehrbuchautorInnen der Volkswirtschaftslehre, so lässt sich eine jede ökonomische Fragestellung einem der folgenden Bereiche zuordnen: (a) was (b) wie (c) für wen produziert werde (Mankiw/Taylor 2014, S. 1; Samuelson/Nordhaus 2010, S. 7 f.; Schiller 2008, S. 2, 12). Unabhängig von der konkreten Ausgestaltung dieser ökonomischen Leitfragen scheint an dieser Einteilung wirtschaftswissenschaftlichen Fragens bemerkenswert, dass die Frage nach dem »Warum?« eines Produzierens stillschweigend ausgeklammert wird. Damit aber bleibt der spezifische Sinn ökonomischen Produzierens unbestimmt, da »unbefragt«.

So muss es nicht verwundern, dass die ökonomische Wissenschaft *sich selbst* im Hinblick auf ihre eigene Sinnhaftigkeit ebenso wenig zu reflektieren pflegt.<sup>1</sup> Dieser Eindruck

1 Ich verwende den Sinnbegriff als relationale Kategorie, die etwas bezeichnet, an dem ein Verstehender teilhaben muss, sofern er oder sie sich sinnvoll auf ein Zu-Verstehendes beziehen (können) möchte. Dazu gehören neben den Inhalten und Formen insbesondere auch die Zwecke eines Zu-Verstehenden (hier: des VWL-Studiums). Die Teilhabe daran ist als soziale Praxis dabei sowohl reflexiv, wie auch performativ zu verstehen (Wrana 2015).

zumindest entsteht, wenn man bedenkt, dass Studierende und Angehörige des Faches mit spezifisch reflexiven Gebieten – wie etwa der Philosophie, Geschichte oder Methodologie (zumindest) ihrer Disziplin – kaum mehr in Berührung kommen.<sup>2</sup> Der vorliegende Beitrag möchte gerade vor diesem Hintergrund die Frage nach dem Sinn der Volkswirtschaftslehre stellen, beschränkt sich dabei jedoch auf das Feld akademischer ökonomischer *Bildung*: »Warum VWL studieren?«. Wie sich zeigen wird, lassen sich in den wichtigsten Lehrbüchern des Faches durchaus Antworten auf diese Sinnfrage finden – die jedoch fast ausschließlich implizit aufgebracht und stets ohne weitere oder tiefergehende Erklärungen verhandelt werden. Dieser Schritt soll am betreffenden Material nachgeholt werden. Es werden hier somit keine *möglichen* Sinnangebote erörtert. Vielmehr werden sinnstiftende Fragmente ökonomischer Lehrbuchliteratur gesammelt, zusammengeführt und expliziert, die heute noch zu finden sind.

Um diesem Erkenntnisinteresse nachzugehen habe ich mit Mitteln des Forschungsprogramms der wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) gearbeitet (Keller 2001, 2011, 2013) und einen besonderen Analyseschwerpunkt auf grundlegende »Deutungsmuster« ökonomischer Lehrbuchliteratur gelegt. In der dadurch ermöglichten Fokussierung auf die bedeutungstiftende Tiefenstruktur wirtschaftswissenschaftlicher Diskurse knüpft die vorliegende Arbeit an wissenschaftssoziologische und diskurslinguistische Arbeiten in und über die Volkswirtschaftslehre an (vgl. für einen Überblick Maefße 2013, Kap. 4), erweitert diese jedoch um eine Analyse von Lehrbuchinhalten. Diskursanalytisch vorgehende Arbeiten in Bezug auf akademische VWL-Lehrbücher liegen bereits in begrenztem Umfang bei Zuidhof (2014), Pahl (2011) und Klamer (1990) vor.<sup>3</sup> Der spezifische Beitrag des vorliegenden Artikels liegt somit nicht auf methodischer oder theoretischer Ebene, sondern vielmehr in der interdisziplinären Fruchtbarmachung wissenssoziologischer Diskursanalyse im Gegenstandsbereich akademischer, ökonomischer Bildung. Damit wird die WDA gleichsam in diejenige Disziplin zurückgetragen, mit der sich auch Foucault eingehend auseinandersetzte und darin die Erforschung gouvernementaler Diskurse der Moderne aufwarf (Foucault 2006).

Im Rahmen der Analyse konnten insgesamt drei sinnstiftende Deutungsmuster rekonstruiert werden, die als solche je in mindestens drei der insgesamt acht untersuchten Fälle vorzufinden waren. Neben einem wissenschaftsbezogenen und auf Wahrheit bedachtem (Kapitel 3), wurde ebenfalls ein ökonomisch orientiertes und auf Verwertung des Erlernenen zielendes Deutungsmuster (Kapitel 4) gefunden. Ein letztes Muster zielt auf eine Identitätsstiftung der Studierenden, die diesen eine Form von (Selbst-)Ermächtigung verspricht (Kapitel 5). Ich werde alle Deutungsmuster sowohl am empirischen Material belegen, als auch in theoretische Diskurszusammenhänge stellen, die eine explizite Auseinandersetzung mit denselben ermöglichen und anregen sollen. Zunächst umreiß

2 Vgl. für den deutschen Fall die Vollerhebung der Pflichtfächer von grundständigen volkswirtschaftlichen Studiengängen in Rebhan (2017).

3 Das Medium des Lehrbuches als solches ist jedoch als Gegenstand diskursanalytischer Forschung weithin erschlossen (vgl. etwa Olson 1980; Klerides 2010; Macgilchrist 2015).

ich jedoch kurz den ökonomischen Lehrbuchdiskurs und führe die hier angelegten Analysedimensionen ein.

## 2 Der ökonomische Lehrbuchdiskurs und Analysedimensionen

Die hier durchgeführte Diskursanalyse hat die Beantwortung folgender Forschungsfrage zum Anliegen: »Warum ist es sinnvoll, VWL zu studieren?«. Diese wurde im Rahmen einer Vollerhebung an die Vorwörter und Einführungskapitel (zumindest Vorwörter und Kapitel 1, sofern ein einschlägiger thematischer Bezug bestand auch Kapitel 2) der wichtigsten internationalen Einführungslehrbücher der Volkswirtschaftslehre gerichtet.<sup>4</sup> Dieses Sample von Diskursfragmenten zeichnet sich aufgrund eines hohen Standardisierungsgrades der inhaltlichen Ausbildung angehender Volkswirte (Graupe 2013, S. 143 f.; Beckenbach/Daskalakis/Hofmann 2016, Kap. 7.3 & 7.5) und des Lehrbuches als solchem (Smith 2000, S. 42 ff.) durch eine starke Homogenität aus. Insofern weist der Lehrbuchdiskurs auch keine Diskurskoalitionen auf, sondern ist vielmehr als weitestgehend oppositionsloser, »univoker Diskurs« zu beschreiben. Dies ist in Teilen darauf zurückzuführen, dass das Genre der ökonomischen Lehrbuchliteratur mit Paul A. Samuelson's *Economics* (1948 zum ersten Mal aufgelegt) eine Art »Archetyp« kennt, an der es über die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts weltweit standardisiert entwickelt wurde (Bäuerle 2017, S. 253 f.). Mit seiner Übersetzung in über 41 Sprachen (Skousen 1997, S. 137) wurde es zum »internationalen Standardwerk der Makro- und Mikroökonomie« (Samuelson/Nordhaus 2007, o. S.). Mitte der 1970er Jahre wurde dieses Buch im Hinblick auf Marktanteile von Campbell McConnell's *Economics* überholt (vgl. Elzinga 1992, S. 874). Ein dritter vielgelesener Lehrbuchautor ist Gregory Mankiw. 2012 hielten die Lehrbücher von McConnell (mittlerweile gemeinsam mit Stanley Brue und Sean Flynn herausgegeben) und Mankiw (*Principles of Economics*) gemeinsam 40 Prozent des Marktanteils für einführende ökonomische Lehrbuchliteratur (vgl. Lopus/Paringer 2012, S. 298). In einem inhaltlich wie strukturell ohnehin weitestgehend homogenen Diskurs dürfen die acht hier behandelten Lehrbücher aufgrund ihrer Marktanteile (ebd.), ihrer Auflagenzahl (eigene Erhebung) und ihrer Verkaufswahrscheinlichkeit auf *amazon.com* (Zuidhof 2014, S. 159) als »Schlüsseldokumente« (Schmied-Knittel 2013, S. 172 f.) gelten; die drei hier hervorgehobenen aus den genannten Gründen gewissermaßen als »Schlüsseldokumente der Schlüsseldokumente«.

Ohne an dieser Stelle eine eingehende Analyse der Genese, Akteure und Organisation des ökonomischen Lehrbuchdiskurses vorlegen zu wollen, seien zwei Facetten seiner Be-

4 Wo es sinnvoll erschien, wurden weitere Textstellen hinzugezogen. Mit »Einführungslehrbüchern« sind solche gemeint, die in Veranstaltungen wie »Einführung in die VWL« oder »Grundlagen der VWL«, im englischen Sprachraum »Econ101« verwendet werden. Die hier berücksichtigten acht Lehrbücher sind folgende: Samuelson/Nordhaus (2010); McConnell/Brue/Flynn (2009); Mankiw (2015), sowie Mankiw/Taylor (2014) (die beiden Bücher unterschieden sich kaum voneinander); Miller (2012); Schiller (2008); Gwartneys et al. (2006); Krugman/Wells (2015) und Frank/Bernanke/Johnston (2013).

deutung und Reichweite hervorgehoben: Zum einen handelt es sich um einen *wissenschaftlichen* Spezialdiskurs, der insbesondere Neulinge des Faches adressiert, weiterhin aber auch für die Disziplin in ihrer Gesamtheit einen paradigmatischen Grundkonsens stiftet, auf die sich höhere Ausbildungsniveaus und letztlich die Disziplin in ihrer Gesamtheit beziehen kann. Im Kontext einer typischen »Lehrbuchwissenschaft« in Kuhn-scher Diktion ist dem einführenden Lehrbuchdiskurs aus diesem Grund eine wichtige Rolle im gesamtwissenschaftlichen Diskurs der VWL beizumessen (Bäuerle 2017): Sein weiteres Publikum ist in diesem Sinne die gesamte Disziplin, sein engeres StudienanfängerInnen. Zum anderen handelt es sich zumindest um einen halböffentlichen »Interdiskurs« (Schmied-Knittel 2013, S. 167 f.), wenn nicht gar um einen *öffentlichen* Diskurs insofern als dass er nicht ausschließlich Fachangehörige der Volkswirtschaftslehre, sondern eine Vielzahl von Studierenden anderer Fächer adressiert. In diesem Sinne erscheint das Lehrbuch dann als öffentliches bzw. öffentlichkeitswirksames *Massenmedium*. So schätzt etwa Pahl (2011, S. 369) das Verhältnis von »reinen« Ökonomen zu Fachfremden in Grundlagenveranstaltungen US-amerikanischer Hochschulen auf 2:100. Unter dem Schlagwort »economic literacy« sind ökonomische Grundlagenveranstaltungen an amerikanischen Colleges mittlerweile als Pflichtfach verankert (Kapeller/Ötsch 2010, S. 17). In Deutschland ist bei mind. 16,3 % der 2,8 Mio. im Wintersemester 2016/2017 an deutschen Hochschulen Immatrikulierten davon auszugehen, dass sie ökonomische Grundlagenveranstaltungen hörten (eigene Schätzung auf Grundlage von Statistisches Bundesamt 2017, S. 14, 327). Aber auch volkswirtschaftlichen AbsolventInnen ist durch ihre Zugehörigkeit zur »gesellschaftlichen Leitwissenschaft« (Ötsch/Pühringer/Hirte 2018, S. 15) ein bedeutender Einfluss auf wissenschaftsexterne, etwa politische und mediale Diskurse der Gegenwart zu attestieren (Pühringer/Bäuerle/Engartner 2017; Christensen 2017). Zusammengenommen untermauern diese Reichweiten des Lehrbuchdiskurses seine potentielle Wirksamkeit über akademische Grenzen hinweg, insofern sie als »theoretische Ideen und Modelle bzw. expertengestützte Wirklichkeitsinterpretationen in das Allerweltswissen der Individuen einsickern und ihre Handlungsweisen mehr oder weniger handlungs- bzw. deutungspragmatisch mitformen« (Keller 2011, S. 183). Der ökonomische Lehrbuchdiskurs muss vor diesem Hintergrund als ein in hohem Maße institutionalisierter und massenmedial vermittelter gesellschaftlicher Wissensvorrat gelten, dessen Inhalte zumindest in wirtschaftsbezogenen Diskursen der Gegenwart vermutet werden dürfen.

Trotz dieser Prominenz und Reichweite des ökonomischen Lehrbuchdiskurses sind die Modi seiner Produktion und insbesondere auch seine Akteure weitestgehend unerforscht. Gründe dafür sind etwa in einer Diskursmacht von mittlerweile nur noch vier Lehrbuchverlagen zu suchen, die keine bis wenige Informationen zur Genese und dem Kontext ihrer Produkte veröffentlichen.<sup>5</sup> Hinzu kommt, dass die ökonomische Lehrbuchforschung ihren Fokus bislang v.a. auf deren Inhalte legt (vgl. beispielhaft Aslanbei-

5 1992 waren auf dem ökonomischen Lehrbuchverlag noch 20 Verlage aktiv (Lopus/Paringer 2012, S. 297 f.). Die vier verbliebenen sind McGraw-Hill Irwin, Pearson Education, Cengage Learning und Worth.

gui/Naples 1996; van Treeck/Urban 2016) und Fragen der Diskursproduktion (etwa wissenschaftliche, institutionelle und ökonomische) unbeantwortet lässt. Dass der Diskurs keinesfalls alleine von den LehrbuchautorInnen, sondern einem weit verzweigten Netzwerk akademischer und nicht-akademischer – in jedem Falle *kollektiver* – Akteure hervorgebracht wird, belegen die in den Acknowledgements der Lehrbücher abgedruckten, umfassenden Listen von beteiligten HochschullehrerInnen wie auch eine erste auf Samuelsons *Economics* bezogene Netzwerkanalyse (Giraud 2014).

Auch die vorliegende Arbeit thematisiert nicht das »Personal der Diskursproduktion« (Keller 2013, S. 38) und seine »institutionellen Infrastrukturen« (ebd.), sondern widmet sich vorrangig den Deutungsmustern, die zur grundlegenden Forschungsfrage in Beziehung stehen. Deutungsmuster sind bedeutungsstiftende Diskurselemente, sie »organisieren individuelle bzw. kollektive Erfahrungen und sie implizieren meist Vorstellungen (Modelle) angemessenen Handelns. Sie stiften dadurch Sinn« (Keller 2011, S. 240). Dabei verweist der Begriff des »Musters« auf den Aspekt des Typischen« (ebd.). Dadurch dass die Frage nach dem Sinn eines volkswirtschaftlichen Studiums an das zentrale Medium dieses Studiums selbst gestellt wurde, erschien sie gleichsam als eine Frage der Selbstlegitimierung entsprechender Literatur. Nachrangig zielte die hier durchgeführte Diskursanalyse auf die diskursiv vermittelten Identitätsangebote (Subjektpositionen) und darunter insbesondere diejenigen der durch die Lehrbücher primär Adressierten (Studierende). Der Zusammenhang zwischen Deutungsmustern und korrespondierenden Identitätsangeboten wird im Folgenden stets fließend thematisiert.

Mit der Fokussierung auf textbasierte Samples ist auch gesagt, dass konkrete *Aneignungen* der diskursiven Narrationen durch Studierende (oder Lehrende) nicht untersucht wurden, wie dies etwa im Rahmen der empirischen Subjektivierungsanalyse geschieht.<sup>6</sup> Außerdem wurden wiederum im Bereich der textbasierten Diskursäußerungen ausschließlich Lehrbücher und also nicht die potentiellen Auswirkungen dieses Diskurses auf andere Diskurse berücksichtigt.

### 3 Muster eins: Lerne, was wahr ist!

Warum sollte man Volkswirtschaftslehre studieren? In der siebten Auflage seiner *Principles of Economics* widmet Gregory Mankiw das gesamte Vorwort eben jener Frage nach dem Sinn und Zweck einer ökonomischen Ausbildung:

»Why should you, as a student at the beginning of the 21st century, embark on the study of economics? There are three reasons.

The first reason to study economics is that it will help you *understand the world in which you live*. [...] The second reason to study economics is that it will make you a more *astute participant in the economy*. [...] The third reason to study economics is that it will give you a better understanding of both the potential and the limits of eco-

6 Keller/Schneider/Viehöver (2012); Bosančić (2016); Traue/Pfahl/Globisch (2017); Geimer (2012).

conomic policy. *Economic questions are always on the minds of policymakers in mayors' offices, governors' mansions, and the White House.* [...]

Thus, the principles of economics can be applied in many of life's situations. Whether the future finds you reading the newspaper, running a business, or sitting in the Oval Office, you will be glad that you studied economics.« (Mankiw 2015, S. xi; Hervorhebungen L.B.)

Fassen wir zusammen: Die Auseinandersetzung mit den »ökonomischen Prinzipien« ist unumgänglich, sowohl für jemand, der Fragen an das Funktionieren der ökonomischen Welt hat (1.), für einen aktiven Teilnehmer dieser ökonomischen Welt (2.), als auch schließlich für eine/n LenkerIn der Rahmenbedingungen dieser ökonomischen Welt (3.). Auf allen Ebenen scheint nur dann ein »verständiges« und »verantwortetes« Leben möglich, wenn ein ökonomisches Studium durchlaufen worden ist. Andersherum formuliert: »Ökonomisches« wirkt auf all diesen Ebenen, also scheint ein Wissen um die Funktionsweisen desselben auch für alle hier beschriebenen Bereiche relevant. Zu TrägerInnen dieses Wissens müssen schließlich auch alle hier durch Identitätsangebote angelegten Subjekte werden: WissenschaftlerInnen (1.), ökonomisch Handelnde (2.) und (lenkende) PolitikerInnen (3.).<sup>7</sup>

Samuelson und Nordhaus beschränken die Gründe für die Auseinandersetzung mit ihrem Lehrbuch vor dem Hintergrund einer solchen Universalität des Ökonomischen auf nur einen einzigen Grund:

»as we have come to realize, there is one overriding reason to learn the basic lessons of economics: All your life – from cradle to grave and beyond<sup>8</sup> – you will run up against the brutal truths of economics.« (Samuelson/Nordhaus 2010, S. 3)

Diese Aussage wird schließlich noch verstärkt: »Of course, studying economics will not make you a genius. But without economics the dice of life are loaded against you« (Samuelson/Nordhaus 2010, S. 3). Ganz gleich, an welchem Ort oder zu welcher Zeit man lebt: die »brutalen Wahrheiten« der Ökonomie bilden einen unhintergehbaren Untergrund des Handelns, mit dem ein/e jede/r umzugehen hat. In unterschiedlichsten Situationen haben Menschen in ihrer Rolle als »Je-schon-Betroffene« ihr ganzes Leben lang mit Gesetzmäßigkeiten zu tun, die sie ignorieren und vergessen können, die dadurch jedoch niemals aufhören werden zu wirken. Wie durch eine unsichtbare Geisterhand gelenkt,

7 Wie sich zeigen wird, sind damit von Mankiw bereits »in a nutshell« alle gefundenen Deutungsmuster und Subjektpositionen eingeführt. Zu ihrer möglichen Synthese auf Musterebene siehe Kapitel 6.

8 Das Jenseits taucht in der deutschen Übersetzung nicht auf (vgl. Samuelson/Nordhaus 2007, S. 17). In einem wissenschaftstheoretischen Sinne geht es bei dem »beyond« um den Geltungsbereich ökonomischer Theorie. Wird ökonomischen Gesetzen eine metaphysische Qualität zugewiesen, so walten diese in allen denkbaren Sphären des Seins, also auch für ein mögliches Sein nach der »Bahre«. Zu den ontologischen Grundlagen ökonomischen Denkens vgl. Brodbeck (2011). Zu den religiösen Tendenzen, bzw. Hintergründen ökonomischen Denkens vgl. Held/Kubon-Gilke/Sturm (2007); Agamben (2014); Nelson (2001).

wirken ökonomische Gesetze unentwegt in der Sphäre menschlichen Handelns, gleich Naturgesetzen:

»Most of us make sensible decisions most of the time, without being consciously aware that we are weighing costs and benefits, just as most people ride a bike without being consciously aware of what keeps them from falling. Through trial and error, we gradually learn what kinds of choices tend to work best in different contexts, just as bicycle riders internalize the relevant laws of physics, usually without being conscious of them.« (Frank/Bernanke/Johnston 2013, S. 7)

Wer eine Kosten-Nutzen-Analyse im richtigen Kontext richtig anzuwenden weiß, der wird sich leichter tun, in seinem Lebensvollzug nicht ständig auf den Boden der Tatsachen zu fallen, sondern die verborgenen Mechanismen desselben zu verstehen und zu berücksichtigen. Ein paar Seiten später formulieren Frank, Bernanke und Johnston (mit Bezug auf eine weitere Naturwissenschaft, die Biologie) ein Versprechen um ein tief greifendes Verständnis der Funktionsweise »gewöhnlicher menschlicher Existenz«:

»Learning a few simple economic principles [...] enables us to see the mundane details of ordinary human existence in a new light. Whereas the uninitiated often fail even to notice these details, the economic naturalist not only sees them, but becomes actively engaged in the attempt to understand them.« (Frank/Bernanke/Johnston 2013, S. 17)

Foucault hat in seinen Vorlesungen zur »Geburt der Biopolitik« (Foucault 2006) herausgearbeitet, dass eine verborgene Welt von Gesetzmäßigkeiten und Funktionsweisen menschlichen Handelns als Legitimationsgrundlage für die schiere Existenz der Politischen Ökonomie als Wissenschaft konstitutiv war. Die Wirtschaftswissenschaften, so Foucault, taten sich in ihrer Entstehungsphase für Regierende als Ratgeber und Beschränker hervor; als ein Feld des Wissens, das die dem alltäglichen Auge verborgenen Wahrheiten des gesellschaftlichen Zusammenlebens kennt:

»Es gibt eine Natur, die den Gegenständen des Regierungshandelns eigen ist. Es gibt eine Natur, die diesem Regierungshandeln selbst eignet, und die politische Ökonomie wird diese Natur erforschen. [...] Sie ist die andere Seite von etwas, dessen sichtbare Seite, sichtbar für die Regierenden, ihr eigenes Handeln ist. [...] So ist es beispielsweise ein Naturgesetz, erklären die Ökonomen, daß die Bevölkerung sich beispielsweise zu den höchsten Löhnen hin bewegt; es ist ein Naturgesetz, daß ein bestimmter Zolltarif, der die hohen Lebenshaltungskosten schützt, auf verhängnisvolle Weise so etwas wie einen Mangel oder Armut nach sich zieht.« (Foucault 2006, S. 33 f.)

Die Politische Ökonomie sieht also hinter jeder Form von »Regierungshandeln« einen zweiten Phänomenenbereich, gewissermaßen eine Gesetzesebene dieses Handelns. Diese kann man zwar nicht sehen, man kann sie aber mithilfe abstrakter Methoden erfassen. Es sind dies die Methoden der ÖkonomInnen. Durch ihre Fähigkeit, Wahres von Falschem

zu unterscheiden, gelangten diese alsbald in die Position, richtiges von falschem Handeln unterscheiden zu können; und zwar richtig in dem Sinne, dass tatsächliches Handeln mit den verborgenen Prinzipien in Einklang stehen (Foucault 2006, S. 33 f.). Wahrheit wurde so zum zentralen Kriterium richtigen Handelns. Und der spezifische Ort der Moderne, an dem um die Erkenntnis dieser Wahrheit gerungen wird, ist die Wissenschaft der Politischen Ökonomie. Mittlerweile zu einer Lehrbuchwissenschaft herangewachsen, sehen wir im 21. Jahrhundert, dass sie immer noch von diesem traditionsreichen Selbstverständnis zehrt. Heute bietet sie nicht (nur) den Regierenden, sondern jedem/r Interessierten einen Blick für die Gesetze menschlichen Handelns:

»We hope you will find that, in addition to being useful, economics is even a fascinating field. Generations of students, often to their surprise, have discovered how stimulating it is to look beneath the surface and understand the fundamental laws of economics.« (Samuelson/Nordhaus 2010, S. 3; Hervorhebung L.B.)

Der zentrale Sinn einer ökonomischen Ausbildung findet diesem Deutungsmuster gemäß seine Grundlage in der Existenz eines Phänomenbereiches ökonomischer Gesetze, die im alltäglichen Leben schalten und walten. Das Deutungsmuster hat insofern eine starke klassifikatorische Seite, als dass diskursiv ein eigener Phänomenbereich geschaffen wird, der die Erfahrung (und Beforschung) von Wirklichkeit maßgeblich verändert: Jeder gewöhnlichen Alltagserfahrung ist nun ein kausaler, gesetzesmäßiger Grund vorgeordnet, der mithilfe wirtschaftswissenschaftlicher Methoden erforscht werden kann. Diese Gesetze haben die Qualität raum- und zeitunabhängiger, d.h. unveränderlicher, Wahrheiten.<sup>9</sup> Ökonomische WissenschaftlerInnen haben es in einer 250 Jahre währenden Tradition vermocht, diese Wahrheiten zu erkunden und festzuhalten. Das Destillat dieses Findungsprozesses wird nun in Form von Lehrbüchern auch Neulingen zur Verfügung gestellt. Ein Studium der Volkswirtschaftslehre ist deswegen sinnvoll, weil es ein Wissen um die wahren ökonomischen Gesetzmäßigkeiten bereithält. Ein bewusstes und wahrheitsgemäßes Leben, auch dies impliziert der universale Charakter ökonomischer Wahrheiten, kann nur derjenige führen, der die ökonomischen Prinzipien in Form einer abstrakten Denkweise erlernt hat. Als korrespondierendes Identitätsangebot wird

9 In dieser Qualität kommen sie nach der Einteilung von Grimm/Kapeller (2016, S. 18 f.) dem »apriorischen« (oder nach Albert (1963): »platonistischen«) Wahrheitsbegriff am nächsten. Gleichwohl sind sie stets an das Bild eines linearen Wissensstromes ökonomischen Denkens gekoppelt, einer kohärent-kumulativen Tradition (Kuhn 1996, S. 137 f.). Insofern liegt in der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft m.E. ein Hybrid aus »apriorischen« und »kohärenztheoretischen« Wahrheitsverständnissen vor. Darüber hinaus, dies wird das Kapitel 5 zeigen, erhält der Wahrheitsbegriff unter Hinzunahme von Aspekten der Macht einen funktionalen Charakter. Diese dritte Facette ließe sich in der Einteilung von Grimmes/Kapeller wohl am ehesten unter der »performativen Wahrheit« verbuchen, wenngleich die Foucaultschen Reflexionen des Wahrheitsbegriffes darüber hinaus weisen. Die Grimmes-Kapellersche Klassifizierung sieht jedoch insbesondere keinen evidenzbasierten Begriff von Wahrheit vor, der für die Entwicklung eines wirklichkeitsorientierten und erfahrungsbasierten Wissenschaftsverständnisses jedoch maßgebliche Impulse liefern könnte (Masschelein 2010, S. 51; 2000, S. 606).

der/die ÖkonomIn (und nur er/sie!) eingeführt; diese/r ist im Besitz des genannten Wissensvorrates und er bildet gewissermaßen das personifizierte Zielbild des hier betroffenen Bildungsprozesses.

#### 4 Muster zwei: Lerne, was sich lohnt!

Das nun folgende zweite Deutungsmuster lässt sich nicht nur aus den Inhalten ökonomischer Lehrbuchliteratur rekonstruieren, sondern ist maßgeblich auch in ihren Formen (also ihrem Aufbau, ihrer Gestaltung, etc.) zu finden. Darin verweist es auch auf die Eigenheiten anderer Formelemente des ökonomischen Studiums der Gegenwart (Curricula, Prüfungsmodalitäten, etc.). Diesen Doppelcharakter verhandle ich im Folgenden maßgeblich auf Grundlage expliziter Lehrbuchzitate selbst.

Das Lehrbuch von Gwartney et al. enthält ein eigenes Kapitel »Economics as a career«, in dem AbsolventInnen Jahresgehälter von 75.000 bis 90.000 US-Dollar in Aussicht gestellt werden (Gwartney et al. 2006, S. 2; siehe auch Miller 2012, S. 2.). Sinnvoll ist das Studium diesem Kapitel gemäß deswegen, weil es ein hohes (zukünftiges) Einkommen abzuwerfen in der Lage ist. Weitaus häufiger findet sich in den Lehrbüchern der Zwillingsgedanke zu dieser Einkommensbetrachtung: so erlaubt das Studium, negatives Einkommen (also Kosten) zu vermeiden. Schiller legt seinen LeserInnen diesen Gedanken unmittelbar nahe, indem er rät, noch die kleinste Studiensituation vor dem Hintergrund ihrer Opportunitätskosten zu erwägen:

»Even reading this book is costly. That cost is not measured in dollars and cents. The true (economic) cost is, instead, measured in terms of some alternative activity. What would you like to be doing right now? The more time you spend reading this book, the less time you have available for that alternative use of your time. The opportunity cost of reading this text is the best alternative use of your scarce time. [...] Hopefully, the benefits you get from studying will outweigh that cost. Otherwise this wouldn't be the best way to use your scarce time.« (Schiller 2008, S. 6)

In Bildungsangelegenheiten, so klingt es hier an, sind rationale Entscheidungen<sup>10</sup> im obigen Sinne ebenso möglich, wie in allen anderen Lebensbereichen auch. Schließlich unterliegen auch sie den ökonomischen Gesetzmäßigkeiten. Weil optimale Entscheidungen möglich sind und das Studium der Volkswirtschaftslehre Werkzeuge zur Herbeiführung solch optimaler Entscheidungen bereithält, wird sich dieses Studium »lohnen«. Mehr noch: Wer es versäumt, dieses Wissen (richtig) einzusetzen handelt nicht entscheidungs-

10 Wenn im Folgenden von »ökonomischem« und/oder »rationalem« Denken, Entscheiden oder Handeln die Rede ist, so ist damit stets die enge Definition Beckers gemeint, in der die Anwendung eines maximierenden Kalküls auf Grundlage einer feststehenden Präferenzordnung in einem je schon angenommenen Kontext einer kompetitiven Marktumgebung das spezifisch »ökonomische«, bzw. »rationale« anzeigt (Becker 1978, S. 4 f.). Dabei handelt es sich, intra- wie interdisziplinär betrachtet, um ein hochgradig selektives Verständnis von Ökonomie und Rationalität (Dürmeier/von Egan-Krieger/Peukert 2006; Maurer/Schimank 2011).

optimal und damit falsch. Somit wird maximal gewinnbringendes Handeln in den Rang einer Norm erhoben. Der Sinn des Studiums liegt diesem Deutungsmuster gemäß nicht mehr im Verständnis ökonomischer Gesetzmäßigkeiten, sondern vielmehr in ihrer nutzbringenden Verwertung. Was für die Ingenieurwissenschaften zutrifft, gilt ebenso auch für die Wirtschaftswissenschaften: Wenn (ökonomische) Gesetze schon unabhängig von Raum und Zeit gelten und wir sie insofern auch nicht ändern können, so bleibt immer noch die Möglichkeit, sie uns wenigstens zunutze zu machen.<sup>11</sup> Und das Maß dieses Nutzens findet der/die angehende ÖkonomIn, in geldwertem Einkommen. Es zu steigern und/oder seine Verminderung zu vermeiden, lernt der Studierende der Volkswirtschaftslehre: »In the business world, the power of economic analysis can help you increase your competitive edge as an employee or as the owner of a business« (Miller 2012, S. 2).

Doch ist die Auseinandersetzung mit den Lehrbüchern nicht nur deswegen lohnend, weil diese ein rentables Wissen vermitteln. In einem weiteren Sinne ist sie auch deswegen lohnend, weil die Lehrbücher selbst bereits nach optimierenden Kriterien ausgestaltet wurden:

»Our textbook grew out of our conviction that students will learn far more if we attempt to cover much less. Our basic premise is that a small number of basic principles do most of the heavy lifting in economics, and that if we focus narrowly and repeatedly on those principles, students can actually master them in just a single semester.« (Frank/Bernkanke/Johnston 2013, S. vii)

Das Lehrbuch von Frank/Bernkanke/Johnston ist gerade deswegen so effizient, weil es sich auf die wichtigsten Gedanken beschränkt und damit das Wesentliche in weniger Zeit übermitteln kann. In dieser optimierten Form deutet sich ein wesentlicher Aspekt des hier beleuchteten Verwertungsmusters an, auf den ich mich im Folgenden fokussieren möchte, um erst gegen Ende des Kapitels wieder auf die Inhalte der Lehrbücher zurückzukommen.

So durchzieht und strukturiert ein spezifisches ökonomisches Denken im obigen Sinne das Feld ökonomischer Bildung über die Inhalte von Lehrbüchern hinaus an verschiedensten Stellen. Der Herstellungsprozess eines Lehrbuches selbst kann in diesem Sinne als von ökonomischen Leitsätzen geprägt beschrieben werden (Pinto 2007, insb. S. 108 ff.; Macgilchrist 2015). Die Vermittlung von Lehrbuchinhalten im Hörsaal wird wiederum begünstigt durch das Angebot ausgearbeiteter Powerpoint-Foliensätze, die der Lehrende nicht eigens entwickeln und damit wertvolle Forschungszeit opfern muss: »after a while, the marginal cost of preparing to teach a traditional principles class drops toward zero while the marginal cost of preparing to teach a social issues course remains relatively high« (Grimes 2009, S. 98; zitiert nach Kapeller/Ötsch 2010, S. 19). Als Lehrveranstaltung überhaupt angeboten wird demnach nur dasjenige, was in der Vorbereitung am wenigsten Kosten produziert. Die ökonomische Ordnung des Feldes zieht sich so-

11 In diesem Sinne knüpft das Deutungsmuster an ein traditionsreiches Motiv der ökonomischen Wissenschaft als Kunstlehre an (Jonas 1964, S. 13 ff.).

dann weiter bis in die Prüfungsformen. So sei es in der ökonomischen Bildung insbesondere aus Kostengründen angebracht, die Prüfungsform der Klausur zu wählen: »Multiple-choice tests are a staple of assessment in economics classes, especially in large enrollment introductory classes, where they are nearly mandated by cost considerations« (Becker 2000, S. 116). Der Kostenfaktor – die Größe der Einführungskurse – kann aber selbst bereits als kostenoptimal ermittelt bezeichnet werden:

»How many students are in your introductory economics class? Some classes have just 20 or so. Others average 35, 100, or 200 students. At some schools, introductory economics classes may have as many as 2,000 students. What size is best? If cost were no object, the best size might be a single student. [...] Why, then, do so many introductory classes still have hundreds of students? The simple reason is that costs do matter. [...] In choosing what size introductory economics course to offer, then, university administrators confront a classic economic trade-off.« (Frank/Bernanke/Johnston 2013, S. 3 f.)<sup>12</sup>

Miller unterstreicht die Nützlichkeit ökonomischer Prinzipien seinerseits am Beispiel der Ermittlung einer optimalen Lernzeit für Klausuren (Miller 2012, S. 2). Der sie umgebende Lernkontext wurde also nach denjenigen Prinzipien gestaltet, die VWL-Studierende im Rahmen ihrer Vorlesungen zu hören bekommen. Die Inhalte des Studiums werden dem adressierten Publikum somit unmittelbar am Beispiel seiner eigenen Studierenerfahrung nähergebracht. Der Modus der Diskursproduktion ist identisch mit den darin gemachten Erfahrungen und schließlich auch mit den darin vermittelten Diskursinhalten. Formen und Inhalte des VWL-Studiums scheinen deckungsgleich aufeinander zu liegen. Mehr noch: Die Formbeispiele belegen die Sinnhaftigkeit des inhaltlich zu Lernenden.

Das Deutungsmuster »Lernen, was sich lohnt« meint somit nicht nur, dass sich das Gelernte für Studierende lohnt (und formuliert entsprechende Handlungsempfehlungen). Eine effiziente Prozessgestaltung von Bildung lohnt sich letztlich *für alle* daran Beteiligten. In diesem Sinne muss der internationale Lehrbuchmarkt auch als ungemein profitables Feld in den Blick genommen werden. Nasar (1995) gibt alleine für den amerikanischen Markt an, dass auf ihm ca. 50 Mio. US-Dollar im Jahr eingespielt werden. Lehrbuchautoren wie Joseph Stiglitz (350.000 US-Dollar) oder Gregory Mankiw (1,4 Mio. US-Dollar) erhielten von ihren Verlagen bemerkenswerte Vorschüsse. Alleine das Lehrbuch von McConnell/Brue hatte im Zeitraum von 1962 bis 1995 jährliche Verkaufszahlen von 150.000 Exemplaren zu verzeichnen (ebd.). Dabei sind bei diesen Zahlen die Erlöse der internationalen Übersetzungen noch nicht einkalkuliert. Ökonomische Bildung scheint angesichts dieser Zahlen in erster Linie unter Verwertungs- und nur zweit-rangig unter Bildungs- oder Wissenschaftsaspekten interessant zu sein. Dieser Gedanke liegt etwa auch dem aus den USA stammenden Instrument sog. »Deans-Listen« zu-

12 Zur Beschreibung der Wirtschaftswissenschaften als »Massenfach« vgl. HRK 2016, S. 9. Mit derselben korreliert das Bild der Hochschule als »Massenuniversität« (Rüttgers 1997, S. 17165).

grunde. Wer durch exzellente Prüfungsleistungen einen Platz darauf ergattert, dem/der winken Unternehmengespräche und Praktika bis hin zu Jobangeboten. Durch solcherlei Arrangements wird ein direkter Eintausch gut benoteter ECTS-Punkte in ein hohes Einstiegsgehalt ermöglicht.

Woher aber stammt dieses ökonomisch begründete Verständnis von Bildungsprozessen? Wenden wir uns in einem nächsten Schritt den politischen und theoretischen Grundlagen gegenwärtiger akademischer Bildung in Europa zu.

Die Studiensituation hat sich für Studierende an europäischen Hochschulen mit der Verabschiedung der »Bologna-Erklärung« im Jahre 1999 durch 29 europäische BildungsministerInnen grundlegend verändert. Aus einer heterogenen Hochschullandschaft, die von unterschiedlichen Abschlüssen und Bildungskulturen geprägt war, sollte durch eine tiefgreifende Hochschulreform binnen elf Jahren ein einheitlicher europäischer Hochschulraum werden (Europäische Bildungsminister 1999). Die Bologna-Reform wirkt dabei im eigentlichen Wortsinn über eine Änderung der *Bildungsformen* (wenngleich in ihrem Zuge sicherlich auch Bildungsinhalte überholt wurden). Der Verwertungsgedanke hält Einzug ins europäische Hochschulsystem über die unternehmerische Ausgestaltung von Bildungsformen und -institutionen: über die einheitliche Systematisierung und Messbarmachung von Studiengängen, Hochschulen und ganzen Bildungsräumen. Um in einem rationalen Sinne bearbeitbar zu werden, wird es daher zur Notwendigkeit, das akademische System in Maß und Zahl zu bringen. Standardisierungen aller Art, vom ECTS-Punkt bis hin zu neuen Besoldungskategorien, werden in der Folge der Reform wie ein Netz über die europäischen Bildungssysteme geworfen, um sie in einheitlichen Kategorien vergleichbar zu machen. »Am Horizont des Weltmarktes für Bildung und Wissenschaft« (Friedrich 2001, S. 247) soll es dieses Raster erlauben, optimale Entscheidungen zu treffen. Diese spezifische Ausformung des Bildungswesens lässt sich als ihre »Ökonomisierung« umschreiben.<sup>13</sup>

Eine theoretische Schlüsselkategorie, die diesen Ökonomisierungsprozess mal implizit mal explizit prägt, ist die des »Humankapitals«. Ihre Rekapitulation soll nun dabei helfen, nicht nur das Reform-Muster des Bologna-Prozesses, sondern auch das in diesem Kapitel beleuchtete Deutungsmuster ökonomischer Lehrbuchliteratur zu verstehen. Der Begriff des Humankapitals spielt bei der Ausbildung des Europäischen Hochschulraumes und der Anpassung seiner Ausbildungsprogramme eine entscheidende Rolle (vgl. die oben genannten Dokumente des Reform-Diskurses). Was aber hat es mit diesem Begriff auf sich und welches Verständnis von Bildung ist ihm inhärent?

Der Begriff des Humankapitals entsteht im Rahmen des sich Ende der 1950er Jahre entwickelnden Forschungsprogramms der »Economics of Education«. Es wird maßgeblich von ÖkonomInnen der Universität von Chicago entworfen und ist damit den imperialen Bestrebungen der »Chicago School of Economics« zuzuordnen, die sich die Ausdehnung ökonomischer Analysewerkzeuge auf die Gesamtheit sozialer Phänomene zur Aufgabe gesetzt hat: »economics is an imperial science: it has been aggressive in address-

13 Für einen Überblick siehe Liesner (2014); Liesner/Sanders (2005); Maeße (2010); Faschingeder et al. (2005).

sing central problems in a considerable number of neighboring social disciplines, and without any invitations« (Stigler 1984, S. 311). Erstmals taucht der Begriff in einem Aufsatz von Jacob Mincer (1958) auf (Foucault 2006, S. 307). Er wird in der Folge zunächst von Theodore Schultz und Gary Becker aufgegriffen. Diese drei Chicagoer Ökonomen gelten daher als die Begründer der Humankapitaltheorie.

Ihr Ausgangspunkt war die Feststellung, dass der Begriff der »Arbeit« im ökonomischen Denken seit der Gründerzeit der Politischen Ökonomie Ende des 18. Jahrhunderts keine substantielle Durchleuchtung erfahren hat. So hätten ÖkonomInnen bislang Arbeit zwar durchaus als einen wesentlichen Faktor von Wohlstandsbildung erfasst, diesen jedoch erstens rein technisch als Variable für aufgebrauchte Arbeitsstunden und zweitens stiefmütterlich im Vergleich zu nicht-menschlichen Kapitalsorten (Land und physisches Kapital, wie bspw. Maschinen) behandelt (Schultz 1959, S. 110). Dieses Versäumnis ziehe sich von Smith über Marx bis hin zur keynesianischen Tradition und liege u.a. auch in einem verkürzten Kapitalbegriff begründet, der lediglich dasjenige Kapital berücksichtige, das auf Märkten zum Kauf und Verkauf angeboten werde (ebd., S. 111). Die Chicagoer Ökonomen stellen sich daher in die Tradition der 1906 formulierten Kapitaldefinition von Irving Fisher, nach der all dasjenige als Kapital bezeichnet wird, was ein zukünftiges Einkommen abzuwerfen in der Lage ist (Foucault 2006, S. 311 f.).

Das intellektuelle Versäumnis bisheriger ÖkonomInnen habe dazu geführt, dass ein Großteil individuellen und gesellschaftlichen Wohlstandes und dessen Triebkräfte nicht erkannt und damit auch nicht abgebildet würden. Der Faktor Arbeit sei nicht einfach nur eine Funktion aufgebrauchter Arbeitsstunden, vielmehr werde unablässig in die Qualität dieser Arbeit investiert, von Individuen selbst ebenso wie von Staaten und Unternehmen (Schultz 1960, S. 571). Die Wege der Investition in Humankapital sind dabei vielfältig: Bildung, Gesundheit, Mobilität oder Flexibilität, ebenso wie die Opportunitätskosten einer Ausbildung (während der Ausbildungszeit entgangene Löhne) und berufsbegleitende Ausbildungen beförderten täglich und weltweit die Qualität des Produktionsfaktors Arbeit, ohne dass davon theoretische oder statistische Notiz genommen würde (Schultz 1961, S. 1). Schultz wagt es bereits in seinen ersten Papieren, die Größenordnung dieser bislang unbeachtet gebliebenen Quelle von Kapitalbildung in Höhe des nicht-menschlichen Kapitals einzuschätzen (ebd., S. 12). Der Mensch selbst wurde in seiner »Kapitalartigkeit« übersehen, so die einhellige Diagnose der »Economics of Education«.

Den Menschen selbst als Träger und Fürsorger seines eigenen Kapitals zu sehen, brachte vollkommen neue Denkwege mit sich. Zuvorderst wurden damit die klassischen Archetypen des Kapitalbesitzers, bzw. der Kapitalbesitzerin auf der einen Seite und des Arbeiters, der Arbeiterin auf der anderen obsolet: »Laborers have become capitalists not from a diffusion of the ownership of corporation stocks, as folklore would have it, but from the acquisition of knowledge and skill that have economic value« (ebd., S. 3.). ArbeiterInnen sind nunmehr ihre eigenen UnternehmerInnen, die ihre Kapitalbildung durch verschiedenste Entscheidungen optimieren können: Entscheide ich mich für diesen oder jenen Studiengang? Bringt mir ein Studium am Ende des Tages überhaupt mehr Einkommen ein? Steigert eine zweisprachige Erziehung meines Kindes dessen Humankapital? All diese Fragen werden im Rahmen der Humankapitaltheorie vor dem

Hintergrund der einen Frage verhandelt: Kann ich von einer Entscheidung eine Einkommenssteigerung<sup>14</sup> erwarten?

Als Fragen einer ökonomischen Rationalität finden sie nicht im luftleeren, kostenlosen Raum statt, sondern unter der Rahmenbedingung einer Welt knapper Ressourcen (Becker 1962, S. 11). Die bedeutendste dieser knappen Ressourcen ist dabei die Zeit (Mincer 1958, S. 284). Jede Entscheidung wird in diesem Gedankenspiel zur Investition in sein/ihr eigenes Kapital oder – auch dies impliziert die Theorie – zur verpassten Investition (ebd.). Das ganze Leben wird somit zur Unternehmung, Menschen werden zu UnternehmerInnen ihrer selbst (vgl. nächstes Kapitel). Die wichtigste Investition, die sie als solche tätigen können, ist diejenige in ihre eigene Ausbildung:

»The time and effort of students may usefully be approached as follows: (1) Students study, which is work, and this work, among other things, helps create human capital. Students are not enjoying leisure when they study, nor are they engaged wholly in consumption; they are here viewed as ›self-employed‹ producers of capital.« (Schultz 1960, S. 573)

Mit der Humankapitaltheorie werden jegliche Bildungsbemühungen dem Zweck der ökonomischen Verwertbarkeit untergeordnet. Ziel von Bildung ist es, ein höheres Einkommen zu erreichen. Damit wird implizit das Feld der Pädagogik dem Feld der Ökonomie unter- oder eingeordnet. Folgerichtig verwendet Schultz den Begriff »human investment« synonym mit »education« (Schultz 1961, S. 4.). Was sich systematisch oder auf der individuellen Entscheidungsebene zeigt, tritt auch bei makroökonomischen Entscheidungen im Hinblick auf ein ganzes Bildungssystem zutage. Schulen und Hochschulen sind nicht mehr Teil eines Bildungswesens sondern einer »Bildungsökonomie«. Bildungsinstitutionen werden mit der Humankapitaltheorie zu Produktionsstätten. Ihre Produkte sind ausgebildete, d.h. mit Kompetenzen ausgestattete Menschen (Becker 1962, S. 25). Und wie jedes Produkt kennt auch das Produkt »qualifizierter Mitarbeiter« Produktionsfaktoren, durch das es zusammengesetzt wird:

»Ideally, we want a measure of the annual flow of the inputs employed for education. This flow consists of the services of teachers, librarians, and school administrators, of the annual factor costs of maintaining and operating the school plant, and of depreciation and interest.« (Schultz 1960, S. 577)

Humankapital wird jedoch nur insofern gebildet, als dass die erworbenen Fertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind. Oder, um es in der Terminologie der vorliegenden Arbeit zu sagen: ›Sinnvoll‹ ist (ökonomische) Bildung nur dann, wenn das dort Er-

14 Gemeint ist das über die gesamte Lebensdauer aggregierte, reale Einkommen. Damit taucht auch die Frage einer optimalen Lebensdauer auf, die ebenfalls mithilfe ökonomischer Analyse zu lösen ist: »According to the economic approach, therefore, most (if not all!) deaths are to some extent ›suicides‹ in the sense that they could have been postponed if more resources had been invested in prolonging life« (Becker 1978, S. 9 f.).

lernte zu einer Steigerung eines zukünftigen Einkommens führt. (Ökonomische) Bildung erhält ihre Legitimation in der ökonomischen Verwertbarkeit des dort Erlernenen. Bildung, die keinen »return on investment« verspricht, ist in der Perspektive der Humankapitaltheorie daher »sinnlos«. Diesem Verständnis konsequent folgend wird kulturelle Bildung als Konsum aufgefasst (Schultz 1961, S. 4). Makroökonomische Investitionen wiederum, so die Empfehlung, seien von öffentlicher und privater Seite so vorzunehmen, dass sie möglichst hohe Wachstumsraten der Wirtschaft erzeugen. Schultz erwähnt bereits 1960 die prinzipielle Möglichkeit, einen direkten Zusammenhang zwischen Humankapitalinvestitionen und Wirtschaftswachstum zu berechnen, damit auch prognostizieren und in der Folge schließlich eine optimale Investitionshöhe in Bildungsangelegenheiten angeben zu können (Schultz 1960, S. 583).<sup>15</sup>

Mittlerweile hat die Humankapitaltheorie in den großen Einführungswerken der Volkswirtschaftslehre einen festen Platz inne.<sup>16</sup> Damit gehört sie zum festen Korpus ökonomischen Denkens, in den die Lehrbücher einzuführen pflegen. Krugman/Wells fassen den Begriff in eine prägnante Formel: »Human capital is the improvement in labor created by education and knowledge that is embodied in the workforce« (Krugman/Wells 2015, S. 544; vgl. auch Frank/Bernanke/Johnston 2013, S. 339). Gwartney et al. ehren Gary Becker gar mit einer Informationsbox (»outstanding economist«), in der sie auf dessen Verdienste um die Humankapitaltheorie hinweisen (Gwartney et al. 2006, S. 532.). Dass die Theorie einen direkten Bezug zu dem Kontext ihrer Vermittlung aufweist, deutet Mankiw in seinem Beispiel des Humankapitalisten »Studierender« an:

»Education, training, and experience are less tangible than lathes, bulldozers, and buildings, but human capital is like physical capital in many ways. Like physical capital, human capital raises a nation's ability to produce goods and services. Also like physical capital, human capital is a produced factor of production. Producing human capital requires inputs in the form of teachers, libraries, and student time. Indeed, students can be viewed as »workers« who have the important job of producing the human capital that will be used in future production.« (Mankiw 2015, S. 530)

Gwartney et al. sprechen ihre LeserInnen ganz explizit als rationale Akteure an, die vor ihrer Studienwahl eine Kosten-Nutzen-Analyse der verschiedenen Studienfächer unter-

15 Diese Gedanken werden später u.a. die Chicagoer Ökonomen Romer und Lucas dazu inspirieren, eine »endogene Wachstumstheorie« zu entwickeln, die eben jenen Zusammenhang zwischen Investitionen in Humankapital und dem Wachstum ganzer Wirtschaftsräume in den Blick nimmt.

16 So wird sie in der Regel in den Kapiteln zur Wachstumstheorie (McConnell/Brue/Flynn 2009, S. 10; Mankiw 2015, S. 527 ff.; Frank/Bernanke/Johnston 2013, S. 509 ff.; Gwartney et al. 2006, S. 352; Schiller 2008, S. 339 ff.; Krugman/Wells 2015, Kap. 24) und der Lohnbildung (Faktormarkt Arbeit) (McConnell/Brue/Flynn 2009, S. 283 f.; Samuelson/Nordhaus 2010, S. 339, 353 f., 361 f.; Mankiw 2015, Kap. 19-1b; Frank/Bernanke/Johnston et al. 2013, S. 339 ff.; Gwartney et al. 2006, S. 551 ff.; Schiller 2008, Kap. 16; Krugman/Wells 2015, S. 544 ff.) aufgegriffen. McConnell/Brue/Flynn (2009, S. 451 f.) verwenden das Konzept außerdem im Kontext der Ökonomik der Migration und der Entwicklungsökonomik (McConnell/Brue/Flynn 2009, Kap. 39; vgl. auch Schiller 2008, S. 742, 749).

nehmen und mahnen an: »A rational person will attend college only if the expected future benefits outweigh the current costs« (Gwartney et al. 2006, S. 532; vgl. auch Frank/Bernanke/Johnston 2013, S. 510).

Die Rekonstruktion eines zweiten, inhaltlich angebotenen Deutungsmusters führte uns über eine Rekapitulation der formalen Rahmenbedingungen akademischer Bildung schließlich wieder in das diesbzgl. Kapitel von ökonomischer Lehrbuchliteratur zurück. All jenen Diskursfragmenten ist ein Motiv gemein, namentlich die Gerichtetheit von (ökonomischer) Bildung auf ökonomische Zwecke. Studierende der Volkswirtschaftslehre begegnen dem Deutungsmuster eines lohnenden Studiums sowohl in den Inhalten, wie auch in den Formen ihrer Ausbildung. Diese Korrespondenz von Inhalt und Form ernst nehmend, lässt sich das Feld auch als »ökonomisierte ökonomische Bildung« bezeichnen. Das korrespondierende Identitätsangebot zu diesem Deutungsmuster ist das des »unternehmerischen Selbst«; ein rationales Subjekt, das ökonomisches Grundlagenwissen dafür nutzbar macht einem unstillbaren Drang nach Kapitalmehrung (bzw. Einkommenssteigerung) nachzukommen. Dass dieser Drang quasi-naturgesetzlich *in ihm/ihr selbst* angelegt ist, lernt das Bildungssubjekt im Rahmen eines dritten Deutungsmusters.

## 5 Muster drei: Lerne, wer Du bist!

In Kapitel 3 sind wir bei der Suche nach der Begründung einer verwertenden Rationalität im Studium der Ökonomik auf theoretische Konzepte aus dieser Wissenschaft selbst gestoßen. Im Rahmen der »Economics of Education« wurde seit den späten 1950ern eine Theorie des Humankapitals entwickelt, welche seitdem tief in die Formen und Strukturen heutiger Bildungskontexte eingesickert ist. Ein entscheidendes Problem trägt diese Theorie seit ihrer Geburtsstunde in sich, welches uns schließlich zur Erhellung eines dritten Deutungsmusters ökonomischer Bildung führen wird.

Das ›Problem‹ beginnt mit folgender, frühen Feststellung der Humankapitaltheoretiker: »Since it [human capital; Anm. L.B.] becomes an integral part of a person, it cannot be bought or sold or treated as property under our institutions« (Schultz 1960, S. 571). Eine Investition in diese neue Sorte von Kapital wird unmittelbar in die Person hinein »verpflanzt« (Becker 1962, S. 9), in welche investiert wird. Sie ist mit dieser gewissermaßen untrennbar verschränkt und kann nicht, wie beispielsweise eine Maschine, einfach wieder aus ihr ›herausgenommen‹ und veräußert werden. Eine Verfügungsgewalt über die Investition besteht insofern nur für denjenigen, in den investiert wurde. Dritte besitzen diese Gewalt nur, sofern sie in Gesellschaften leben, in denen Sklaverei nicht unterbunden wird (Schultz 1959, S. 110; zur lehrbuchwissenschaftlichen Tradierung dieses Bildes vgl. Gwartney et al. 2006, S. 532). Die darin liegende ethische Fragestellung einmal außen vor lassend, stellt sich aus ökonomischer, bzw. präziser aus unternehmerischer Perspektive die Frage, ob sich eine Investition in einen anderen Menschen (oder gar die Jugend eines ganzen Landes) lohnt, wenn man in einem Staat lebt, der eine direkte Verfügungsgewalt über andere Menschen gesetzlich verbietet. In dieser Konstel-

lation tut sich eine Lücke auf und diese Lücke wird für den Investierenden zum Risiko (sofern er/sie nicht ausschließlich in sich selbst investiert). Es ist diese beispielhafte Lücke, eine Kontrolllücke, in der Foucault Fragen von Macht verortet. Ich möchte in diesem Kapitel auf Momente akademischer ökonomischer Bildung hinweisen, die sich bei genauerer Betrachtung als Formen oder, in der Terminologie Foucaults: als (diskursive) »Techniken und Technologien der Machtausübung« entpuppen.<sup>17</sup>

Macht ist in erster Linie ein produktives Phänomen. Sie wirkt nicht repressiv, sie engt nicht ein oder stützt zurecht, vielmehr entfaltet sie Bereiche und Rituale, innerhalb derer man sich bewegen kann (Foucault 1977, S. 250). Der für Foucault wichtigste dieser Bereiche ist das moderne Subjekt selbst. Das Dispositiv einer Selbstheit besitzt somit für machtanalytische Zugänge zur Moderne im Anschluss an Foucault konstitutiven Charakter: »Nicht die Macht, sondern das Subjekt ist deshalb das allgemeine Thema meiner Forschung« (Foucault 1987, S. 243; 2009; Rose 1998; Bröckling 2007, 2017). Die Produktion von Subjektivität (Subjektivierung) verläuft dabei primär über ein ›wahres‹ Wissen von Subjektivität: ein Wissen um die Wahrheit seiner selbst, seinen ›wahren Charakter‹, sein ›wahres Wesen‹, seine ›wahren Triebe‹, seinen ›wahren Kern‹, sein ›wahres Selbstbild‹, seine ›wahren Präferenzen‹.

In Kapitel 3 haben wir die ökonomische Lehrbuchwissenschaft als eine Wissenschaft kennengelernt, die sich der Erforschung unverbrüchlicher Wahrheiten verschrieben sieht. Sozialen Gefügen liege eine Welt von Gesetzmäßigkeiten zugrunde, die der Mensch zwar nicht sehen, denen er sich jedoch in der Gestalt abstrakter Methoden nähern kann. Nun erhalten diese Wahrheiten als Identitätsangebote mit Foucault einen *produktiven* Charakter: Sie vermögen es, spezifische Bezugnahmen von Subjekten zu sich selbst und ihren Kontexten anzuleiten (Foucault 1978). Ausgerechnet die Politische Ökonomie identifiziert Foucault als diejenige Wissenschaft, die diese Art von Machtentfaltung und die für die Moderne tonangebenden Subjektivierungsangebote im Wesentlichen mit entwickelt hat (Foucault 2000, S. 49). Mit Verweis auf Friedrich A. Hayek benennt Foucault es als genuine Eigenschaft des Neoliberalismus amerikanischer (genauer: Chicagoer) Prägung, dass diese es vermocht hat, ökonomisch-wissenschaftliches Denken in den Rang eines »allgemeinen Denkstils« gehoben zu haben (Foucault 2006, S. 304 f.; vgl. dazu Hayek 1980, S. 100). Von den institutionellen Bedingungen einer solchen Einschätzung einmal abgesehen, scheint dies *inhaltlich* über eine maximale Entgrenzung neoliberal-ökonomischen Denkens erreicht:

»Die Ökonomie gilt nicht mehr als ein gesellschaftlicher Bereich mit spezifischer Rationalität, Gesetzen und Instrumenten, sie besteht vielmehr aus der Gesamtheit menschlichen Handelns, insofern dieses durch die Allokation knapper Ressourcen zu konkurrierenden Zielen gekennzeichnet ist [...] Im Mittelpunkt steht die Analyse menschlichen Handelns, das sich durch eine bestimmte, ihm eigene (ökonomische) Rationalität auszeichnet. Das Ökonomische ist in dieser Perspektive nicht ein fest umris-

17 Der einzige mir bekannte Versuch, das Feld der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft mithilfe der Foucaultschen Gedanken zur Macht zu reflektieren, wurde von Zuidhof (2014) unternommen.

sener und eingegrenzter Bereich menschlicher Existenz, sondern umfasst prinzipiell alle Formen menschlichen Verhaltens.« (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 16)

Dieses Erbe ernst nehmend muss es nicht verwundern, dass auch heutige ökonomische Lehrbuchliteratur ein ökonomisches, von jeglichem sozialen Kontext entbundenes Subjektivierungsangebot bereithält, das – ob gewollt oder nicht – die Möglichkeit birgt, Handlungsfelder seiner LeserInnen zu beeinflussen.<sup>18</sup> Damit scheint es geboten, ökonomische Lehrbücher als Medien der politischen Kommunikation zu betrachten und zu analysieren.<sup>19</sup>

Zum Zwecke der Führung (*gouvernement*) muss im Geführten eine bestimmte *mentalité* grundgelegt werden. Mankiw/Taylor bereiten die LeserInnen ihres Lehrbuches explizit auf diese Mentalitätsgrundlegung vor:

»Many of the concepts you will come across in this book are abstract. Abstract concepts are ones which are not concrete or real – they have no tangible qualities. We will talk about markets, efficiency, 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.« (Mankiw/Taylor 2014, S. 17)

Die Welt des ökonomischen Wissens liegt in »abstrakten Konzepten« vor, die die Funktion eines »Portals« innehaben. Geht man durch diese Konzepte hindurch, so wird man die Welt nie mehr mit gleichen Augen sehen (können). Mankiw/Taylor machen in der Folge deutlich, dass diese Erfahrung mit allem bislang Gedachten und Erfahrenen konfliktieren kann, ja muss. Diese Lernerfahrung sei »normal« (ebd.). Schließlich kommen Studierende währenddessen mit einer Welt in Berührung, die man »physisch« nicht se-

18 Ich werde im Folgenden auf die Foucaultschen Erörterungen zur Kontrollmacht beschränken. Gleichwohl ließen sich auch die disziplinartheoretischen Erwägungen Foucaults für das Phänomen ökonomischer Bildung fruchtbar machen. Zur Unterscheidung siehe Sternfeld 2009: Kap. 4. Dies gilt für alle von Foucault identifizierten Sozialtechnologien und –techniken der Disziplinar-macht: Hierarchien, Strafen und Prüfungen. Ihre Anwesenheit brächte durch die sanktionierenden Wirkungen womöglich eine signifikante Reduktion von verschiedenen Formen des konkreten Umgangs mit Subjektpositionen mit sich. Weiterhin ließe sich die zunehmende Digitalisierung ökonomischer Lehrangebote, in der der Lernende nicht nur als Subjekt, sondern auch als gläsernes »Objekt einer Information« (Foucault 1977, S. 257) erscheint durch die disziplinartheoretischen Möglichkeiten erhellen.

19 Von einigen LehrbuchautorInnen ist bekannt, dass sie ihre Bücher in einem politischen Kontext reflektieren: »Let those who will write the nation's laws if I can write its textbooks« (Barnett/Samuelson 2007, S. 143). Oder aber Mankiw: »In making these decisions [die Auswahl der Lehrbuchinhalte, Anm. L.B.], I am guided by the fact that, in introductory economics, the typical student is not a future economist but is a future voter. I include the topics that I believe are essential to help produce well-informed citizens« (Mankiw 2016, 170).

hen kann – es ist die Welt der untergründigen Gesetze des Sozialen, denen man sich nur mittels abstrakter Methoden nähern kann. Studierende werden dazu angeleitet, sich jene abstrakte Methoden anzueignen und althergebrachte, auf alltägliche Begriffe bezogene Deutungsmuster hinter sich zu lassen, die sie bisher zur Ausdeutung sozialer Phänomene herangezogen hatten: »The challenge, therefore, is to set aside that everyday understanding and think of the term or concept as economists do« (ebd.). Diesen Imperativ finden wir auch bei Samuelson/Nordhaus:

»Students enter the classroom with a wide range of backgrounds and with many pre-conceptions about how the world works. Our task is not to change student's values. Rather, we strive to help students understand enduring economic principles so that they may better be able to apply them – to make the world a better place for themselves, their families, and their communities.« (Samuelson/Nordhaus 2010, S. xx)

Oder aber bei Gwartney et al.:

»In economics you will learn a new and *powerful* way of thinking that might lead you to question some of your current views and to look at things in a different way. [...] economic analysis provides valuable insights about how the world *really* works. These insights, however, often conflict with commonly held beliefs about the way things ›ought‹ to work.« (Gwartney et al. 2006, S. 5, Hervorhebungen L.B.; vgl. auch Miller 2012, S. 5)

Ökonomische Bildung ist somit dann erfolgreich, wenn man die Welt durch sie mit neuen Augen zu sehen lernt, bzw. genauer: mit den Augen der ÖkonomInnen und nicht mehr mit den Augen dessen/derer, der/die sich ursprünglich für das Studium entschieden hatte. Wie aber denkt man dann über das ›Wirkliche‹ nach? Und insbesondere: Welche Subjektivität ist gemäß den Lehrbüchern die typische und eigentliche?

Studierende werden dazu angeleitet, die Welt durch die Brille eines *Selbstunternehmers* anzuschauen, welche ihren Archetyp im »homo oeconomicus« vorfindet (Foucault 2006, Vorl. 9; Bröckling 2007, S. 12). Wenngleich *keines* der untersuchten Lehrbücher diese ökonomische Anthropologie explizit erwähnt, bildet ihre spezifische *ratio* gewissermaßen einen Grundton des Genres. Frank/Bernanke/Johnston schaffen dafür eigens die Kunstfigur des »economic naturalist«:

»Our ultimate goal is to produce economic naturalists – people who see each human action as the result of an implicit or explicit cost-benefit calculation. The economic naturalist sees mundane details of ordinary existence in a new light and becomes actively engaged in the attempt to understand them.« (Frank/Bernanke/Johnston 2013, S. viii)

Der durch das Lehrbuch angeleitete Bildungsprozess erscheint hier nunmehr als ein Produktionsprozess, und zwar als ein Produktionsprozess einer bestimmten Form von Subjektivität, einer ökonomischen Subjektivität. Was dieses Subjekt Frank/Bernanke/Johnston gemäß tut, ist zu rechnen. In den verschiedensten Bereichen des alltäglichen Lebens

wägt es zwischen Kosten und Nutzen ab – und trifft demgemäß Entscheidungen zu seinen (eigenen) Gunsten. Miller weist darauf hin, dass die Universalität dieses ökonomischen Kalküls sich nicht nur auf verschiedene Lebensbereiche, sondern auch für verschiedene motivationale Strukturen, also das Innere des Menschen selbst erstreckt:

»Self-interest does not always mean increasing one's wealth measured in dollars and cents. We assume that individuals seek many goals, not just increased wealth measured in monetary terms. Thus, the self-interest part of our economic-person assumption includes goals relating to prestige, friendship, love, power, helping others, creating works of art, and many other matters.« (Miller 2012, S. 6; vgl. auch Gwartney et al. 2006, S. 5)

Studierende der Volkswirtschaftslehre werden im untersuchten Datensample anhand von unzähligen Beispielen, Übungsaufgaben und Bildinformationen dazu aufgerufen, ihr Leben als ökonomische Unternehmung und die darin gemachten Erfahrungen als Abbilder ökonomischer Gesetze zu verstehen: »Economics touches *every aspect of our lives* and the fundamental concepts which are introduced can be applied across a whole range of life experiences« (Mankiw/Taylor 2014, S. x; Hervorhebung L.B.). Ob in Fragen von Liebe, Macht oder Kunst, das ökonomische Lehrbuchwissen erlaubt in Anbetracht der Fülle an Entscheidungen, die das Leben birgt, immer eindeutige, richtige Entscheidungswege zu ermitteln. Eine kalkulierende *ratio* in verschiedenste Bereiche des Lebens zu tragen und darin immer wieder zur Anwendung zu bringen, wird damit auch zum wesentlichen didaktischen Moment ökonomischer Bildung. Am Ende soll das Bildungssubjekt dazu in der Lage sein, *sich selbst* auf der Grundlage der ihm gegebenen Identitätsangebote und korrespondierender Handlungsoptionen führen zu können. Hier zeigt sich, dass mit Subjektivierungsprozessen und -technologien immer auch ein Gefühl von Mächtigkeit einhergehen kann. Das seinen Denkmustern unterworfenen Subjekt gewinnt in und mit diesen an Sicherheit und Selbst-Bewusstsein (Schäfer 2004, S. 153).

Das Paradoxe an diesem ökonomischen Subjektivierungsprozess ist die Tatsache, dass es denjenigen/diejenige, der/die aus diesem Prozess entsteht, schon gibt. In der performativen Befolgung der ökonomisch-kalkulierenden Lösung realisiert oder verkörpert sich eine vormals abstrakte, konzeptionelle Wahrheit (Kap. 3). Der Subjektivierungsprozess produziert Subjekte, die immer schon existiert haben – jedoch bislang nur als »Realifikationen«, wie sie Bröckling treffend nennt (Bröckling 2007, S. 35 ff.). Die Eigenart des durch Lehrbücher angeleiteten Subjektivierungsprozesses reiht sich somit in das typische Merkmal neoliberaler Führungstechnik ein, die »darauf zielt, eine soziale Realität herzustellen, die [sie] zugleich als bereits existierend voraussetzt« (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 9). Das hier beleuchtete Deutungsmuster »Lerne, wer Du bist!« bietet ein Dispositiv an, das sich im Moment seiner Befolgung zugleich als wahr (verstanden im obigen Sinne) beweist. In diesem Sinne ist es ein »produktives Deutungsmuster«. Zuidhof (2014, S. 176 f.) reflektiert neoliberale ökonomische Bildung in Abgrenzung zur klassisch-liberalen in diesem Zusammenhang als »marktkonstruktivistisch«. Im Kontext ökonomischer Bildung kann man somit nicht nur lernen, wer man ist, sondern man

kann auch werden, wer man je schon ist. Obgleich man darin eine eigene Individualität auszubilden vermeint, ist derjenige, der man darin wird in dieser spezifischen Hinsicht identisch mit allen anderen, die in sozialer Resonanz das Diskursuniversum einer ökonomischen Subjektivität hervorbringen und darin leben.

## 6 Fazit

Wie bereits die letzten beiden Kapitel deutlich zeigten, bergen die hier gefundenen Deutungsmuster m.E. sehr wohl die Möglichkeit, sie durch eine »synchron(isierend)e story line« (Keller 2001, S. 133) miteinander zu verbinden. Das dadurch entstehende »Deutungsarrangement« (Keller 2011, S. 243), bzw. die synthetische Narration des ökonomischen Lehrbuchdiskurses könnte etwa mit der Etablierung eines nicht-erfahrbaren Reiches wahrer Gesetze des Sozialen (Muster 1) beginnen. Studierende erfahren sodann, dass diese Gesetze nicht fernab, sondern vielmehr in ihnen selbst schalten und walten (Muster 3). Der Inhalt dieser Gesetze und damit auch der Bildungssubjekte selbst ist ein rationales Denk- und Handlungsmodell, das in seiner ontologischen Gültigkeit zugleich einen imperativen Zug erhält und eine Dynamik individueller Geldvermehrung in gleichförmiger, sozialer Resonanz in Gang bringt (Muster 2 & 3).

Unabhängig von der Frage, welche Narration besonders sinnvoll erscheint, möchte ich an dieser Stelle hervorheben, dass der Diskurs dem betroffenen Publikum selbst keine Möglichkeit einräumt, eine solche Ausdeutung ihres Bildungsprozesses zu unternehmen. Zu den Eigenheiten des zuletzt beleuchteten Deutungsmusters gehört es schließlich, dass Subjekte zwar ein Wissen um die Inhalte eines bestimmten Subjektivierungsangebotes erhalten. Jedoch wird ihnen der *Prozess*, in dessen Kontext das Angebot unterbreitet wird gerade nicht bewusst gemacht. Dass jeder klassifizierende Akt »ein Vorgang der Entscheidung« ist und damit »jede Sprachliche Äußerung als ›Akt der Macht‹ verstanden werden kann, weil sie eine spezifische Wirklichkeit, einen bestimmten Begriff setzt und damit andere Möglichkeiten ausschließt« (Keller 2011, S. 244) wird dem Studierenden gerade nicht verdeutlicht. Zumindest von der einschlägigen Lehrbuchliteratur wird ihr Bewusstsein nicht auf die Tatsache gelenkt, dass sie im Rahmen ihres Studiums jemand werden und dieses Werden Gegenstand einer Entscheidung sein kann. In diesem Sinne wirkt der hier skizzierte Subjektivierungsprozess und das ihm inhärente Verständnis von Wissen manipulativ.<sup>20</sup> In diesem Zusammenhang belegen Arbeiten von Silja Graupe,

20 Ich verwende den Manipulationsbegriff einerseits in seiner Bedeutung des 18. Jahrhunderts, wo er die »geschickte Handhabung und Kunstgriffe« (Wirkus 1992, S. 931) in einem konkreten, handwerklichen Sinne meinte (lat. manus: Hand). In dem hier beleuchteten Kontext wären dies die »arrangierenden« und »steuernden« (ebd.) Kunstgriffe der Regierungskunst. Andererseits verwende ich ihn auch in der heute dominanten Interpretation als Steuerungstechnik fremder Menschen oder gar ganzer Gesellschaften: »Eine neue pejorative Perspektive in der Begriffsbildung entsteht durch die amerikanische Massenkommunikationsforschung (Bernays, Lazarsfeld, Lasswell) seit den zwanziger Jahren des 20. Jh. Hier werden psychologische Techniken der Steuerung und Kontrolle zur emotionalen Beeinflussung und gezielten Steuerung der Menschen in der Massengesellschaft

dass ausgewählte ökonomische Lehrbücher eine Vielzahl von sprachbasierten Techniken beinhalten, denen die Kognitionswissenschaften attestieren, dass sie die Emotionalität, Subjektivität und Wertebasis ihrer LeserInnen unter der Oberfläche ihres Bewusstseins zu verändern vermögen (Graupe 2017). Der Nachweis solcherlei Diskursstrategien muss insbesondere in Anbetracht der anzunehmenden öffentlichen Reichweite des ökonomischen Lehrbuchdiskurses und seiner potentiellen Wirkungen bis in »mehr oder weniger unbewusste Routinen, Körperpraxen und intime Körpererfahrungen hinein« (Keller 2011, S. 267) beunruhigen (vgl. Kapitel 2).

Ferner ist festzuhalten, dass das zuletzt genannte Deutungsmuster streng genommen gar nicht sinnstiftend wirken kann – zumindest nicht für jene, die den durch Lehrbücher angeleiteten Subjektivierungsprozess durchlaufen. So liegen die Zwecke des Bildungsgeschehens in diesem Fall außerhalb desselben. Studierende (und Lehrende) finden sich darin gerichtet auf Zwecke, an deren Entwicklung, Bewertung und Veränderung sie systematisch nicht beteiligt sind. Der Zweck gouvernementaler Machtprozesse scheint sich vielmehr in der selbstreferentiellen Ausweitung ihrer Wirkbereiche und der Steigerung ihrer Wirkungsgrade auszuschöpfen (Foucault 2000, S. 54). Da die Zweckmäßigkeit außerhalb des Bildungsgeschehens liegt, kann auch der Erfolg dieser Bildung nicht vom pädagogischen Ort oder Subjekt her beurteilt werden. Damit aber wächst die Gefahr einer Sinnentleerung von Lernen und Studium in ungeheurem Maße an. Schließlich spielen die Fragen, Vorstellungen und Ansprüche der Studierenden darin keine Rolle – oder allenfalls die eines Störfaktors.

Aber auch die Sinnangebote der anderen beiden hier rekonstruierten Deutungsmuster scheinen vor dem Hintergrund eines traditionellen Verständnisses von Bildung (Borsche 2015) fragwürdig. Weder das Reproduzieren je schon feststehender Wahrheiten, noch ein gewinnorientiertes Ausnutzen eines solchen Gelernten vermag Studierende dazu zu befähigen, bewusste Erkenntnishaltungen einzunehmen und eine kritische Urteilsfähigkeit auszubilden. Gerade die ist aber dringend gefragt, wenn die Gefahren von allzu festgefügten Welt- und Selbstverständnissen offenbar geworden sind. Nicht zuletzt die Ökonomisierungsforschung zeigt auf sehr eindrückliche Weise, welche Momente des kollektiven Scheiterns evoziert werden, wenn soziale und mitweltliche Prozesse exklusiv und unhinterfragt auf der Grundlage ökonomischer Kategorien und der ihnen innenwohnenden Rationalität vollzogen werden.<sup>21</sup>

Foucault selbst deutet in seinem Spätwerk einen Bildungsbegriff an, der in Anbetracht dieser Gefahren helfen mag. Eine gemeinsame Selbstüberwindung und eine Überwindung des gemeinen Selbsts, kann als die je schon ureigene Aufgabe von Bildung verstanden werden, im Sinne von *educere*: eine Hand anbieten, herauswinden, hinausführen (Foucault 2005, S. 134; zur bildungsphilosophischen Rezeption vgl. Masschelein 1996, 2010). So bieten Bildungsprozesse potenziell Zeit und Raum, das dispositive Erbe eines kulturellen Umraums wissenschaftlich zu durchwandern, um zumindest vorüber-

kritisch untersucht und mit dem Begriff Manipulation benannt« (ebd.).

21 Im Hinblick auf empirische Fallbeispiele in verschiedenen sozialen Kontexten vgl. Manzei/Schmiede (2014) (Gesundheitswesen), Faschingeder et al. (2005) (Bildung) und Akyel (2013) (Pietät).

gehend wieder einen Blick für das zu gewinnen, was jenseits aller Dispositive je schon zu uns spricht und verantwortet werden will. Um dem Denken in diesem Sinne wieder einen Dialogpartner geben zu können, scheint für die Volkswirtschaftslehre der Gegenwart eine Anknüpfung an gegenstands- und wirklichkeitsorientierte Bildungs- und Wissenschaftsverständnisse von zentraler Bedeutung zu sein (Salin 1920; Graupe/Schwaetzer 2015; Masschelein/Wimmer 1996). Bildungsorte sollten eine Entscheidung zwischen diesen und anderen Formen des Umgangs mit der Wirklichkeit nicht vorwegnehmen, sondern vielmehr eine Entscheidungsfähigkeit zur Gestaltung von Selbst- und Weltverhältnissen ermöglichen. So kann die oben beschriebene Kontrolllücke der Humankapitaltheoretiker auch als Ort und Übungsfeld einer Freiheit begriffen werden, auf die echte Bildungsprozesse konstitutiv angewiesen sind. In ökonomisierten Gesellschaften der Gegenwart kann gerade und zuvorderst ökonomischer Bildung die Rolle beigemessen werden, soziale Leitkategorien einer historischen und vielperspektivischen Reflexion zuzuführen, um eine fragliche Gegenwart wieder verantworten zu lernen.

## Literatur

- Agamben, G. (2014): Herrschaft und Herrlichkeit: zur theologischen Genealogie von Ökonomie und Regierung. Homo sacer, II.2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Akyel, D. (2013): Die Ökonomisierung der Pietät: der Wandel des Bestattungsmarkts in Deutschland. Schriften aus dem Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung Köln 76. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Albert, H. (1963): Modell-Platonismus. Der neoklassische Stil des ökonomischen Denkens in kritischer Betrachtung. In: Karrenberg, F./Hans, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaft und Gesellschaftsgestaltung. Festschrift für Gerhard Weisser. Berlin: Duncker und Humblot., S. 45–76.
- Aslanbeigui, N./Naples, M.I. (Hrsg.) (1996): Rethinking Economic Principles: Critical Essays on Introductory Textbooks. Chicago: Irwin.
- Bäuerle, L. (2017): Die ökonomische Lehrbuchwissenschaft. Zum disziplinären Selbstverständnis der Volkswirtschaftslehre. In: momentum quarterly 6 (4), S. 251–269.
- Barnett, W. A./Samuelson, P. A. (2007): An Interview with Paul A. Samuelson. In: Barnett, W.A./Samuelson, P. A. (Hrsg.): Inside the economist's mind: conversations with eminent economists. Malden: Blackwell Pub, S. 143–164.
- Beckenbach, F./Daskalakis, M./Hofmann, D. (2016): Zur Pluralität der volkswirtschaftlichen Lehre in Deutschland: eine empirische Untersuchung des Lehrangebotes in den Grundlagenfächern und der Einstellung der Lehrenden. Marburg: Metropolis-Verlag.
- Becker, G. S. (1962): Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. In: Journal of Political Economy 70(5 Part 2), S. 9–49.
- Becker, G. S. (1978): The Economic Approach to Human Behavior. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, W. E. (2000): Teaching Economics in the 21st Century. In: Journal of Economic Perspectives 14(1), S. 109–119.
- Borsche, T. (2015): ›Bildung‹ – Bemerkungen zu Geschichte und Aufgabe einer Idee. In: Coincidentia Beiheft 5, S. 27–37.
- Bosančić, S. (2016): Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive. In: Bosančić, S./Keller, R. (Hrsg.): Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung. Wiesbaden: VS, S. 95–119.

- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2017): *Gute Hirten führen sanft: über Menschenregierungskünste*. Berlin: Suhrkamp.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (2000): *Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien*. Eine Einleitung. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–40.
- Brodbeck, K.-H. (2011): *Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie: Eine philosophische Kritik der modernen Wirtschaftswissenschaften*. 5. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Christensen, J. (2017): *The Power of Economists within the State*. Stanford: Stanford University Press.
- Dürmeier, T./von Egan-Krieger, T./Peukert, H. (Hrsg.) (2006): *Die Scheuklappen der Wirtschaftswissenschaft: postautistische Ökonomik für eine pluralistische Wirtschaftslehre*. Marburg: Metropolis.
- Elzinga, K. G. (1992): *The Eleven Principles of Economics*. In: *Southern Economic Journal* 58 (4), S. 861–879.
- Europäische Bildungsminister (1999): *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*, [http://media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/04/1/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_German\\_553041.pdf](http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/04/1/1999_Bologna_Declaration_German_553041.pdf) (Abruf 20.02.2018).
- Faschingeder, G./Leubolt, B./Lichtblau, P./Prausmüller, O./Schimmerl, J./Striedinger, A. (Hrsg.) (2005): *Ökonomisierung der Bildung: Tendenzen, Strategien, Alternativen*. Gesellschaft, Entwicklung, Politik 5. Wien: Mandelbaum Verlag.
- Foucault, M. (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1987): *Das Subjekt und die Macht*. In: Dreyfus, H./Rabinow, P. (Hrsg.): *Michel Foucault: jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Athenäum, S. 243–264.
- Foucault, M. (1978/2000): *Die Gouvernementalität*. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 41–67.
- Foucault, M. (2005): *The hermeneutics of the subject: lectures at the Collège de France, 1981-1982*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Foucault, M. (1978/2006): *Die Geburt der Biopolitik: Vorlesung am Collège de France, 1978 – 1979*. Geschichte der Gouvernementalität 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1982/2009): *Die Regierung des Selbst und der anderen*. Berlin: Suhrkamp.
- Frank, R. H./Bernanke, B./Johnston, L. (2013): *Principles of economics*. 5. Auflage. New York: McGraw-Hill Irwin.
- Friedrich, H. R. (2001): *Vorträge der Jahre 1998-2000. Hochschulen im Wandel – Hochschulen im Wort* 1. Wiesbaden: Fachhochschule.
- Geimer, A. (2012): *Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2(3), S. 229–242.
- Giraud, Y. (2014): *Negotiating the ›Middle-of-the-Road‹ Position: Paul Samuelson, MIT, and the Politics of Textbook Writing, 1945-55*. In: *History of Political Economy* 46 (Supplement 1), S. 134–152.
- Graupe, S. (2013): *Ökonomische Bildung: Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen*. In: *Coincidentia – Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte Beiheft 2*, S. 139–165.
- Graupe, S. (2017): *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung – Hintergründe und Beispiele*. FGW-Studie Neues ökonomisches Denken 5. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung.
- Graupe, S./Schwaetzer, H. (Hrsg.) (2015): *Bildung gestalten. Akademische Aufgaben der Gegenwart*. *Coincidentia*, Beiheft 5. Bernkastel-Kues: Aschendorff.
- Grimes, P. W. (2009): *Reflections on introductory course structures*. In: Colander, D./McGoldrick K (Hrsg.): *Educating economists*. Cheltenham: Edward Elgar, S. 95–98.

- Grimm, C./Kapeller, J. (2016): Wahrheit und Ökonomie. Genealogie einer diffusen Beziehung. In: Kurswechsel 2016(1), S. 18–29.
- Gwartney, J. D./Stroup, R./Sobel, R. S./Macpherson, D. A. (2006): Economics: private and public choice. 11. Auflage. Mason: Thomson South-Western.
- Hayek, F. A. (1980): Recht, Gesetzgebung und Freiheit. Band 1. Landsberg: verlag moderne industrie.
- Held, M./Kubon-Gilke, G./Sturn, R. (Hrsg.) (2007): Ökonomie und Religion. Jahrbuch normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik 6. Marburg: Metropolis.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.) (2016): Die Studiengangphase in den Wirtschaftswissenschaften. Bonn: SZ-Druck & Verlagsservice GmbH, [www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/HandreichungStudieneingangsphaseWiwi.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/HandreichungStudieneingangsphaseWiwi.pdf) (Abruf 20.02.2018).
- Jonas, F. (1964): Das Selbstverständnis der ökonomischen Theorie. Berlin: Duncker und Humblot.
- Kapeller, J./Ötsch, W. O. (2010): Perpetuating the Failure: Economic Education and the Current Crisis. In: Journal of Social Science Education 9(2), S. 16–25.
- Keller, R. (2001): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Wiesbaden: VS, S. 113–143.
- Keller, R. (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2013): Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Wiesbaden: VS, S. 27–68.
- Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (2012): Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W., (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Wiesbaden: VS, S. 7–20.
- Klamer, A. (1990): The textbook presentation of economic discourse. In: Samuels W. J. (Hrsg.): Economics As Discourse. An Analysis of the Language of Economists. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 129–154.
- Klerides, E. (2010): Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 2(1), S. 31–54.
- Krugman, P./Wells, R. (2015): Economics. 4. Auflage. New York: Worth Publishers.
- Kuhn, T. S. (1962\1996): The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- Liesner, A. (2014): Ökonomisierung der Hochschulen durch den Bologna-Prozess. In: Tremmel, J. (Hrsg.): Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 265–276.
- Liesner, A./Sanders, O. (2005): Bildung der Universität. Bielefeld: transcript.
- Lopus, J. S./Paringer, L. (2012): The principles of economics textbook: content coverage and usage. In: Hoyt, G./McGoldrick, K. (Hrsg.): International handbook on teaching and learning economics. Northampton: Edward Elgar, S. 296–303.
- Macgilchrist, F. (2015): Bildungsmedienverlage: Zur Ökonomisierung in der Schulbuchproduktion. In: Die deutsche Schule 1, S. 49–61.
- Maeße, J. (2010): Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses: zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms. Bielefeld: transcript.
- Maeße, J. (2013): Die Dialektik von Ökonomie, Diskurs und Regierung. Zur Einleitung. In: Maeße, J. (Hrsg.): Ökonomie, Diskurs, Regierung. Wiesbaden: VS, S. 9–32.
- Mankiw, G./Taylor, M. (2014): Economics. 3. Auflage. Andover: Cengage Learning.
- Mankiw, G. (2015): Principles of economics. 7. Auflage. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Mankiw, G. (2016): The Tradeoff between Nuance and Clarity. In: Eastern Economic Journal 42(2), S. 169–170.
- Manzei, A./Schmiede, R. (Hrsg.) (2014): 20 Jahre Wettbewerb im Gesundheitswesen: theoretische und empirische Analysen zur Ökonomisierung von Medizin und Pflege. Wiesbaden: VS.
- Masschelein, J. (1996): Individualization, Singularization and E-Ducation (between Indifference and Responsibility). In: Studies in Philosophy and Education 15(1–2), S. 97–105.

- Masschelein, J. (2000): Can Education Still Be Critical? In: *Journal of the Philosophy of Education* 34(4), S. 603–616.
- Masschelein, J. (2010): E-Ducating the Gaze: The Idea of a Poor Pedagogy. In: *Ethics and Education* 5(1), S. 43–53.
- Masschelein, J./Wimmer, M. (1996): *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik*. Studia paedagogica 21. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Maurer, A./Schimank, U. (Hrsg.) (2011): *Die Rationalitäten des Sozialen*. Wiesbaden: VS.
- McConnell, C./Brue, S./Flynn, S. (2009): *Economics*. 18. Auflage. Boston (u.a.): McGraw-Hill Irwin.
- Miller, R. (2012): *Economics today*. 16. Auflage. Boston: Pearson Addison-Wesley.
- Mincer, J. (1958): Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. In: *Journal of Political Economy* 66(4), S. 281–302.
- Nasar, S. (1995): A Hard Act to Follow? Here Goes. *The New York Times*, 14. März 1995, Abschn. Business, [www.nytimes.com/1995/03/14/business/a-hard-act-to-follow-here-goes.html](http://www.nytimes.com/1995/03/14/business/a-hard-act-to-follow-here-goes.html) (Abruf 20.02.2018).
- Nelson, R. H. (2001): *Economics as religion: from Samuelson to Chicago and beyond*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Ötsch, W.O./Pühringer, S./Hirte, K. (2018): *Netzwerke Des Marktes: Ordoliberalismus Als Politische Ökonomie*. Wiesbaden: VS.
- Olson, D. R. (1980): On the Language and Authority of Textbooks. In *Journal of Communication* 30(1), S. 186–196.
- Pahl, H. (2011): Textbook Economics: Zur Wissenschaftssoziologie eines wirtschaftswissenschaftlichen Genres. In: *PROKLA* 164(41), S. 369–387.
- Pinto, L. E. (2007): Textbook Publishing, Textbooks, and Democracy: A Case Study. In: *Journal of Thought* 42 (1&2), S. 99–121.
- Pühringer, S.; Bäuerle, L.; Engartner, T. (2017): Was denken (zukünftige) ÖkonomInnen? Einblicke in die politische und gesellschaftliche Wirkmächtigkeit ökonomischen Denkens. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 66 (4): S 547–556.
- Rebhan, C. (2017): Einseitig oder plural? eine quantitative Analyse der wirtschaftswissenschaftlichen Einführungslernbücher an deutschen Hochschulen. Marburg: Metropolis.
- Rose, N. (1998): *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*. Cambridge Studies in the History of Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüttgers, J. (1997): *Deutscher Bundestag. Stenographischer Bericht*. 189. Sitzung. Bonn, Donnerstag, den 11. September 1997, <http://dip21.bundestag.de/dip21/btp/13/13189.pdf> (Abruf 20.02.2018).
- Salin, E. (1920): *Nationalökonomie als Wissenschaft*. Unveröffentlichtes Manuskript. UB Basel, NSB B 367.
- Samuelson, P.; Nordhaus, W. (2007): *Volkswirtschaftslehre: das internationale Standardwerk der Makro- und Mikroökonomie*. 3. Auflage. Landsberg: mi-Fachverlag, Redline.
- Samuelson, P.: (2010): *Economics*. 19. Auflage. Boston: McGraw-Hill Irwin.
- Schäfer, A. (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Michel Foucault: pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS, S. 145–163.
- Schiller, B. (2008): *The economy today*. 11. Auflage. Boston: McGraw-Hill Irwin.
- Schmied-Knittel, I. (2013): Satanismus und rituelle Gewalt: Wissenssoziologische Analyse eines okkulten Gefahrendiskurses. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse, Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–186.
- Schultz, T. W. (1959): Investment in Man: An Economist's View. In *Social Service Review* 33(2), S. 109–117.
- Schultz, T. W. (1960): Capital Formation by Education. In: *Journal of Political Economy* 68(6), S. 571–583.
- Schultz, T. W. (1961): Investment in Human Capital. In: *American Economic Review* 51(1) S. 1–17.

- Skousen, M. (1997): The Preseverance of Paul Samuelson's Economics. In: *Journal of Economic Perspectives* 11(2): S. 137–152.
- Smith, L. M. (2000): A Study of Paul A. Samuelson's Economics: Making Economics Accessible to Students. Dissertation. Palmerston North [NZ]: Massey University.
- Statistisches Bundesamt (2017): Studierende an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.1 – endgültige Ergebnisse – Wintersemester 2016/2017, [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bildung-ForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410177004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bildung-ForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410177004.pdf?__blob=publicationFile) (Abruf 20.02.2018).
- Sternfeld, N. (2009): Das pädagogische Unverhältnis: Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien: Turia und Kant.
- Stigler, G. J. (1984): Economics: The Imperial Science? In: *The Scandinavian Journal of Economics* 86(3), S. 301–313.
- Traue, B./Pfahl, L./Globisch, C. (2017): Potentiale und Herausforderungen einer empirischen Subjektivierungsforschung. In: Lessenich, S. (Hrsg.): *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*, [http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband\\_2016](http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016) (Abruf 20.02.2018).
- van Treeck, T./Urban, J. (2016): *Wirtschaft neu denken. Blinde Flecken in der Lehrbuchökonomie*. Berlin: iRights Media.
- Wirkus, B. (1992): Manipulation. In: Ueding, G./Kalivoda, G./Robling, F.-H./Zinsmaier, T./Fröhlich, S. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 5, L-Musi*. Tübingen: Niemeyer, S. 930–945.
- Wrana, D. (2015): Zur Lokation von Sinn. Das Subjekt als Bedingung und Gegenstand von Diskursanalyse und qualitativer Forschung. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Diskurs – Interpretation – Hermeneutik. Zeitschrift für Diskursforschung Beiheft 1*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 14–42.
- Zuidhof, P.-W. (2014): Thinking Like an Economist: The Neoliberal Politics of the Economics Textbook. In: *Review of Social Economy* 72(2), S. 157–185.

*Anschrift:*

Lukas Bäuerte (MA)  
 Cusanus Hochschule  
 Bahnhofstraße 5, 54470 Bernkastel-Kues  
 E-Mail: [lukas.baeuerle@cusanus-hochschule.de](mailto:lukas.baeuerle@cusanus-hochschule.de)