

# Humankapital

## Wie die Ökonomie das Denken über Bildung bestimmt<sup>1</sup>

---

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<sup>2</sup>, zumindest von den Wagemutigeren, daß die Erziehung und die Entwicklung des menschlichen Fähigkeitsreservoirs ein geeignetes Feld für produktivere Anleihen sein könnte.«<sup>3</sup>

- 
- 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.<sup>4</sup> 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 Wahrnehmungsfiter, 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.<sup>5</sup> »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 »Zwänge für Individuen [dar], der bestimmt, »was nicht anders gedacht werden kann«.«<sup>6</sup>

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.<sup>7</sup> Auf diese Weise war relativ eindeutig festgelegt, mit was sich Ökonom:innen zu beschäftigen hatten. Sie sollten analysieren, was gemeinhin als »wirtschaftlich« galt.<sup>8</sup> 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*).<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup> 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.«<sup>11</sup>

Anders gesagt, beansprucht die moderne Wirtschaftswissenschaft im Hinblick auf die Wahl ihres Forschungsgegenstandes absolute Freiheit. Doch diese Freiheit erkaufte 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 *einzigsten* 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.«<sup>12</sup> 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.«<sup>13</sup>

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.*«<sup>14</sup> 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.<sup>15</sup> 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.<sup>16</sup> 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.«<sup>17</sup>

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*«. <sup>18</sup> 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.<sup>19</sup> 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.«<sup>20</sup>

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.«<sup>21</sup>

## 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.«<sup>22</sup> 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 Weltansichten 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*.<sup>23</sup> 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.<sup>24</sup> 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.«<sup>25</sup>

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.«<sup>26</sup>

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 zugrundeliegenden 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.«<sup>27</sup>

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 abliefern 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.«<sup>28</sup>

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].«<sup>29</sup> Mehr noch: der Mensch selbst wird zum Kapital: »Aus der abstrakten und mathematischen Perspektive [der ökonomischen Theorie] gelten Menschen unbestreitbar als Kapital.«<sup>30</sup> 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.«<sup>31</sup> 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.«<sup>32</sup>

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 Schultz, 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.<sup>33</sup> 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.<sup>34</sup> 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 *einzig*e 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.«<sup>35</sup>

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:

» $\Delta$  = Wachstumskoeffizient \*  $\Delta$ PISA«<sup>36</sup>

Dabei wird der Wachstumskoeffizient ebenfalls mit einem einzigen Zahlenwert bemessen, im Falle von Wößmann und Piopiunik mit dem schlichten Wert von 1,265.<sup>37</sup> 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.<sup>38</sup> 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<sup>39</sup> – 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‹.«<sup>40</sup>

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 *Bildungsmarkt*, 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 erforderlich. 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.«<sup>41</sup>

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.<sup>42</sup> 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.«<sup>43</sup>

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.<sup>44</sup> 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.<sup>45</sup> Zudem werden jegliche transformativen Wechselbeziehungen zwischen Marktteilhaber 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.<sup>46</sup>

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«.<sup>47</sup> 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 Baumann, *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 Sozialisationsprozesses aus, den die Ökonom:innen stets schon als abgeschlossen voraussetzen müssen, um ihre Annahme der Gegebenheit der Präferenzen überhaupt plausibel erscheinen zu lassen?<sup>48</sup> 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*.«<sup>49</sup> 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.<sup>50</sup> 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 Vorannahmen? 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.«<sup>51</sup>

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 inexacte 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.«<sup>52</sup> 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.«<sup>53</sup> »Man hat die Gesetze der gesellschaftlichen Kooperation zu erforschen, wie die Physiker die Gesetze der Mechanik erforschen.«<sup>54</sup> 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.<sup>55</sup> »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.«<sup>56</sup> 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.<sup>57</sup> Man muss, mit anderen Worten, a priori davon überzeugt sein, »dass die Erscheinungen des wirtschaftlichen Lebens sich strenge nach Gesetzen regeln, gleich jenen der Natur.«<sup>58</sup> 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 Kapitel 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.«<sup>59</sup>

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.