



Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 27 – April 2020
HAMBURG

Impact Free

Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

- die als Vorversionen von Zeitschriften- oder Buch-Beiträgen online gehen, oder
- die aus thematischen Gründen oder infolge noch nicht abgeschlossener Forschung keinen rechten Ort in Zeitschriften oder Büchern finden, oder
- die einfach hier und jetzt online publiziert werden sollen.

Wer steckt dahinter?

Impact Free ist kein Publikationsorgan der Universität Hamburg. Es handelt sich um eine Initiative, die allein ich, Gabi Reinmann, verantworte. Es handelt sich um eine Publikationsmöglichkeit für freie Wissenschaftler, veröffentlicht auf meinem Blog (<http://gabi-reinmann.de/>).

Herzlich willkommen sind Gastautoren, die zum Thema Hochschuldidaktik schreiben wollen. Texte von Gastautoren können dann natürlich auch in deren Blogs eingebunden werden.

Und was soll das?

Impact Free ist ein persönliches Experiment. Es kann sein, dass ich hier nur wenige Texte veröffentliche, es kann sein, dass es mehr werden; und **vielleicht mag sich auch jemand mit dem einen oder anderen Text anschließen**. Es würde mich freuen.

Ich möchte hier Gedanken, die mir wichtig erscheinen, in Textform öffentlich machen: Gedanken, bei denen ich so weit bin, dass sie sich für mehr als für Blog-Posts eignen, Gedanken, die ich nicht anpassen möchte an Anforderungen von Gutachtern und Herausgebern – in einer Textform, bei der ich kein Corporate Design und keine sonstigen Formal-Vorgaben (Genderschreibweise, Textlänge) beachten muss. **Einfach frei schreiben** – und das auch noch, ohne an irgendeinen Impact zu denken!

Kontaktdaten an der Universität Hamburg:

Prof. Dr. Gabi Reinmann
Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)
Leitung | Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

reinmann.gabi@googlemail.com
gabi.reinmann@uni-hamburg.de
<https://www.hul.uni-hamburg.de/>
<http://gabi-reinmann.de/>

WEM GEHÖRT DIE ÖKONOMISCHE BILDUNG? DIE PROBLEMATISCHE LEITKULTUR DER WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN AUS HOCHSCHUL- UND MEDIEN- DIDAKTISCHER PERSPEKTIVE

MARC CASPER

Ein fragwürdiges Paradigma der „Wirtschaftlichkeit“

Während ich mich gedanklich auf dieses Essay einlassen wollte, eskalierte die Corona-Pandemie, auch in Deutschland. Hamsterkäufer machen Toilettenpapier zur Mangelware, die relevanten Finanzindizes fliegen Sturz und in links-ökologischen Foren wird diskutiert, inwieweit sich die Krisensituation als „Möglichkeitsfenster“ (vgl. Kingdon, 2011; Nill et al., 2005) herausstellt – als Zeitraum, in dem Problembewusstsein, politische Möglichkeiten und handlungswillige Interessensvertretungen derart zusammentreffen, dass nachhaltige Kurswechsel möglich sind. Im Kreuzfeuer der Kurswechselsehnsucht steht dabei, wie so oft, der neoliberale Spätkapitalismus – den ich hier aus gegebenem Anlass aus einer Hochschul- und Mediendidaktischen Perspektive betrachten möchte.

Durch Phänomene wie die Corona-Krise wird offensichtlich, wie abhängig wir Menschen sind – ja, *auch* von funktionierenden (Super-)Märkten, aber vielmehr noch von sozialen (Infra-)Strukturen, von Allmenden und Solidarität, und nun so spürbar: von funktionierenden Gesundheits- und Bildungssystemen. Diese lassen sich durch marktliberale Steuerung vielleicht in einigen Bereichen optimieren, insgesamt jedoch zeigt die flächendeckende Überforderung dieser Systeme, dass eine Gesellschaft gut daran tut, ihr Gesundheitssystem nicht an betriebswirtschaftlicher Gewinnmaximierung auszurichten (und damit konsequent zu privatisieren und/oder grenzwertig zu finanzieren) – sondern eben an der *Gesundheit*.

Schon seit den Klassikern der Kritischen Theorie, spätestens seit Habermas' „Theorie des Kommunikativen Handelns“ (Habermas, 1981), beschäftigen sich Sozialwissenschaftler*innen mit den Gefahren des ökonomischen Imperialismus, mit der „Kolonialisierung der Lebenswelt“ (Habermas, 1981) durch die Verwertungslogik des Marktes. Wo eine auf individueller Nutzenmaximierung basierende Managementlogik in sozial bedeutsame Institutionen eindringt, lohnt es sich, genau hinzuschauen und begründet abzuwägen. Dabei gehört es zu den liebsten Freizeitbeschäftigungen westlicher Intellektueller, herauszustellen, was genau den Neoliberalismus kennzeichnet und welche eklatanten Mängel er hat – ohne in der Regel jedoch zu nennenswerten Alternativen zu kommen (frei nach Harari, 2017, S. 269).

So finden sich auch für die Hochschullehre zunächst diverse Mängel- und Widerspruchslisten, beispielsweise in Glogers Buch „Betriebswirtschaftsleere“ (sic!) (Gloger, 2016), in Analysen volkswirtschaftlicher Lehrbücher und ökonomisch-akademischer Rhetorik insbesondere von Graupe (2013, 2014, 2016) und in zahlreichen studentischen Initiativen, allen voran dem „Netzwerk Plurale Ökonomik“, das in Frankreich noch vielsagender als „Post-autistische Ökonomie“ bekannt ist¹. Diese kritischen Stimmen prangern gemeinsam an, dass der *mainstream* der Wirtschaftswissenschaft zu einseitig sei, ideologisierend, dabei zu abstrakt und weltfremd (was wiederum als Teil der ideologischen Verschleierung gewertet wird), und aus didaktischer Sicht mindestens langweilig und uninspiriert, wenn nicht gar schädlich für die freiheitliche Entwicklung der Lernenden. Kurz: Das Etikett „Ökonomische Bildung“ scheint regelmäßig ein Schwindeletikett zu sein, frech über Erziehungs- und Indoktrinationsanliegen der ökonomischen Eliten geklebt.

Auf der anderen Seite gibt es die Avantgardisten, die sich als *Scholarship of Teaching and Learning* (= SoTL) (Huber, 2014) verstehen und sich seit Jahrzehnten um eine zumindest hochschuldidaktische Öffnung und Professionalisierung der Wirtschaftswissenschaften bemühen. Doch es bleibt bei einer avantgardistischen Randerscheinung, wie Hoyt und McGoldrick aus einer Rückschau von 50 Jahren des *Journal of Economic Education* schließen: „We must acknowledge that lecture is still the

¹ <https://www.plurale-oekonomik.de/netzwerk-plurale-oekonomik/> (24.03.2020)

dominant pedagogic practice in economics [...]” (Hoyt & McGoldrick, 2019, 188), und mit „lecture“ ist dort nicht wertfrei das klassische, aber prinzipiell sehr vielseitige soziale Format der Vorlesung gemeint, sondern die als „Chalk and Talk“ (Becker & Watts, 1996) bekanntgewordene und oft kritisierte Praxis des asymmetrischen, von den ‚Hörenden‘ völlig unbeeindruckten, Vorrechnens und Vortragens als orthodox-kanonisch anerkannter Modelle und ‚Einsichten‘ der mathematikverliebten neoklassischen Ökonomik. Dieses unpädagogische Dozieren hat andernorts Wagenschein auf den Punkt gebracht: „Sie [die ‚Chalk and Talk‘-Dozierenden, MC] zeigen sich lieber als Sieger denn als Sucher. So haben sie es schwer, gute Lehrer zu werden. Sie deduzieren gern, denn da kann, wenn alles stimmt, keiner widersprechen und jeder ‚kann folgen‘. Er wird nur gefragt ‚Kommen Sie mit?‘, und nicht ‚Fällt Ihnen zu dem Problem etwas ein?‘ Er gewöhnt sich ab zu fragen: ‚Wie sind Sie darauf gekommen?‘“ (Wagenschein 2013, S. 127).

Diese „Kommen Sie mit?“-Haltung habe ich selbst als Student an zwei verschiedenen Hochschulen sowie als Lehrender in unterschiedlichsten Konstellationen als prägendes Merkmal wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge erlebt. Da ich das als sehr unbefriedigend erlebe, diskutiere ich seit jeher in verschiedenen Fach-Communities (z. B. der GSÖBW²) mit, über Gründe, Entwicklungslinien und Alternativen. Hier möchte ich nun aus einer hochschul- und mediendidaktischen Perspektive beleuchten, was es mit dieser „Kommen Sie mit?“-Haltung des Neoliberalismus auf sich hat und wie man ihr als gestaltungsinteressierte*r Lehrende*r begegnen kann. Dabei folge ich einem bildungsphilosophischen Ansatz im Sinne Reinmanns: „Die Bildungsphilosophie rekonstruiert und reflektiert bestehende Zwecke und Ziele, sie analysiert und kritisiert künftige Zwecke und Ziele und strebt dabei an, Welterkenntnis und Selbstdeutung zu verbinden“ (Reinmann 2015, S. 183).

Pädagogisch relevante Aspekte des Neoliberalismus

„Kommen Sie mit?“ ist ein Ausdruck von Führung, von Autorität, die sich auf klare Leitideen

beruft. Was sind diese Leitideen, verdichtet: die Leitkultur der neoliberalen Ökonomik, und wie drückt sie sich im universitären Lehren und Lernen aus? Was sind ihre Leitmedien und wie sind sie didaktisch einzuschätzen? Ich gehe beiden Fragen nach und erläutere zuerst zur ersten Frage, nach der Leitkultur der Ökonomik, drei Aspekte des Neoliberalismus, die laut Hellgermann (2018, S. 20-22) besonders relevant für Pädagog*innen sind: *Marktglauben*, *Klassenkampf* und *Gouvernementalität*.

Der Neoliberalismus zeichnet sich zunächst dadurch aus, eines (!) von vielen existierenden ökonomischen Theoriegebäuden ins Zentrum seines Denkens zu setzen, und zwar den mit neoklassischen mathematischen Modellen gestützten *uneingeschränkten Glauben an die Effizienz von Märkten*. Dieser Glaube ist uneingeschränkt insofern, dass die neoliberale Ökonomik jede reale Ineffizienz, jedes tatsächliche ‚Marktversagen‘, nicht den eigentlichen Marktmechanismen selbst zuspricht, sondern äußeren Faktoren. Auch wenn es empirisch de facto keine perfekten Märkte gibt, so folgt der Neoliberalismus dem Credo, Märkte *wären* perfekt, *wenn nicht*: Menschen irrational handeln würden, den Markt aus Machtinteressen manipulieren würden oder staatliche, regulierende Eingriffe den Markt ‚stören‘ würden. Besonders das letzte Argument hat zum Siegeszug dieses Denkstils beigetragen: In Opposition zu den wirtschaftstheoretischen und -politischen Leitideen der Nachkriegszeit, insbesondere des Keynesianismus³ und des Wohlfahrtsstaates, setzten sich seit den 70er und 80er Jahren Stimmen durch, die eine staatliche ‚Einmischung‘ in die ‚Wirtschaft‘ auf ein absolutes Minimum reduzieren wollten. Politisch vertreten von konservativen Staatsoberhäuptern wie Reagan und Thatcher, akademisch vertreten insbesondere von Radikalliberalen wie Friedman⁴ und von Hayek (2011) forderte diese ‚neue Liberalisierung‘ vor allem Privatisierungen, Deregulierung (insbesondere der Finanzwirtschaft) und zunehmende ‚Eigenverantwortung der Bürger‘ – sprich: einen Rückbau des Sozialstaates.

Auch wenn dies in den Bestsellern der ökonomischen Lehrbücher⁵ heute kaum bis nicht (und wenn, dann ideologisch verzerrt) thematisiert

² <https://soziooekonomie-bildung.eu/> (25.03.2020)

³ zentral Keynes (2002)

⁴ beispielhaft für den hier diskutierten Denkstil Friedman (2007)

⁵ allen voran Samuelson und Nordhaus (2005) sowie Mankiw und Taylor (2008)

wird, so wird aus der Ideengeschichte und Akteursdynamik des Neoliberalismus sehr deutlich, dass es sich hierbei um ein evolutionistisches, elitäres Programm handelt: Es mag sein, dass freie Menschen freie Märkte erzeugen, aber andersherum gilt dies empirisch nicht (Piketty, 2016). Freie Märkte führen nicht ‚gesetzmäßig‘ zu freien Menschen, da kein realer Markt tatsächlich ‚frei‘ im Sinne der neoklassischen Theorie ist. Ein *unregulierter* realer Markt führt in der Regel zu *Kapitalakkumulation* (was kritischen Ökonom*innen seit den Analysen von Marx bewusst ist), sprich: Die Reichen werden reicher, die Armen ärmer, denn ‚Geld zieht Geld an‘ und ‚Macht zieht Macht an‘. Solange Macht- und Ohnmachtsgefühle/-ängste zum Repertoire der menschlichen Erfahrung gehören (Sedláček & Tanzer, 2017), und solange es Skaleneffekte in der Produktion gibt, sind unregulierte Märkte eben nicht *frei*, sondern Spielwiesen der bereits Besitzenden. Dies führt zum zweiten pädagogisch relevanten Aspekt des Neoliberalismus nach Hellgermann: Neoliberalismus ist de facto ein Ausdruck von *Klassenkämpfen*, bzw. von Macht(erhaltungs)kämpfen der besitzenden Eliten. Dies wurde u. a. von Harvey (2011) historisch aufgearbeitet, der die Reagan- und Thatcher-Ära als *konservative Konterrevolution* rekonstruierte: Die damaligen ökonomischen Eliten sahen sich von den antiautoritären Bewegungen der 68er, von durch die zunehmende Globalisierung unberechenbar werdenden Wirtschaftskrisen und von der Ent-Kolonialisierung in ihrer Vorherrschaft bedroht. Es sollte einleuchten, dass z. B. Deregulierungen der Kapitalmärkte vor allem den Menschen etwas nützen, die überhaupt über Kapital verfügen, und dass eine umfassende Erziehung zur Selbstverantwortung vor allem im Sinne derjenigen Menschen ist, die schon dermaßen privilegiert sind, dass sie nicht auf die Solidarität anderer angewiesen sind.

Diesen letzten von Hellgermanns Punkten habe ich nun schon mehrfach vorweggenommen: Die systematische *Erziehung zur Selbstverantwortung* mag sich auf den ersten Blick gut als emanzipatorisches, antiautoritäres Anliegen argumentieren lassen, doch im Kontext des Neoliberalismus nimmt sie eine Form ‚verinnerlichter Regierung‘ an, im Sinne des Begriffs der *Gouvernementalität*, wie ihn Foucault (2009) geprägt hat. Es ist zynisch, an die Eigenverantwortung von Menschen zu appellieren, die keine

Ressourcen haben, der ihnen zugeschobenen Verantwortung gerecht zu werden. Doch eine *Marktwirtschaft* braucht eine *Marktgeseellschaft*; diese braucht einen *Marktmenschen*, der ständige Selbstoptimierung und Konkurrenzverhalten praktiziert; der tatsächlich *glaubt*, also verinnerlicht hat, dass sich jeder vom Tellerwäscher zum Millionär hocharbeiten kann – auch wenn offensichtliche Barrieren und Bürokratien dies de facto verhindern. Der Neoliberalismus ist, in dieser kulturellen Dimension, eine systemische Form von Gewalt, die auf einer Vielzahl von Symbolsystemen (Markenimages, Statussymbole, Kunstformen), Regeln, Institutionen und leerer Wohlstandsversprechen beruht, deren subtiler machtasymmetrischer Geist sich mit einem einfachen Gleichnis illustrieren lässt: „Da es dem König aber wenig gefiel, dass sein Sohn, die kontrollierten Straßen verlassend, sich querfeldein herumtrieb, um sich selbst ein Urteil über die Welt zu bilden, schenkte er ihm Wagen und Pferd. 'Nun brauchst du nicht mehr zu Fuß zu gehen', waren seine Worte. 'Nun darfst du es nicht mehr', war deren Sinn. 'Nun kannst du es nicht mehr', deren Wirkung“ (Anders, 2010, S. 97).

Ökonomische Bildung zwischen den Polen der Hochschuldidaktik

Eine *totalitäre Markttheorie*, verdeckter *ökonomischer Klassenkampf* und strukturelle Gewalt durch *Gouvernementalität*, „verinnerlichte Regierung“, sind also drei pädagogisch relevante Aspekte des Neoliberalismus, denn sie enttarnen ihn als hegemoniale Ideologie mit erzieherischem Charakter – als dehumanisierende Tendenz, der sich eine kritisch-emanzipatorische Bildung⁶ entgegenstellen müsste. Der Paradigmenwechsel zum Neoliberalismus führte allerdings auch dazu, dass es in den Wirtschaftswissenschaften heute eine klare hegemoniale Leitkultur (einen *mainstream*) und ein damit verbundenes Bewusstsein „orthodoxer“ und „heterodoxer Ökonomik“ (Lawson, 2006) gibt, an Hochschulen ebenso wie an vor- und nachgelagerten Bildungsinstitutionen. Ich möchte das bislang diskutierte nun mit Bezug auf Hubers (1983) Pole der Hochschuldidaktik beleuchten, die ich in eigenen Arbeiten wie folgt visualisiere (Casper, in Druck):

⁶ im Sinne Klafkis (2007) und Blankertz‘ (1982)

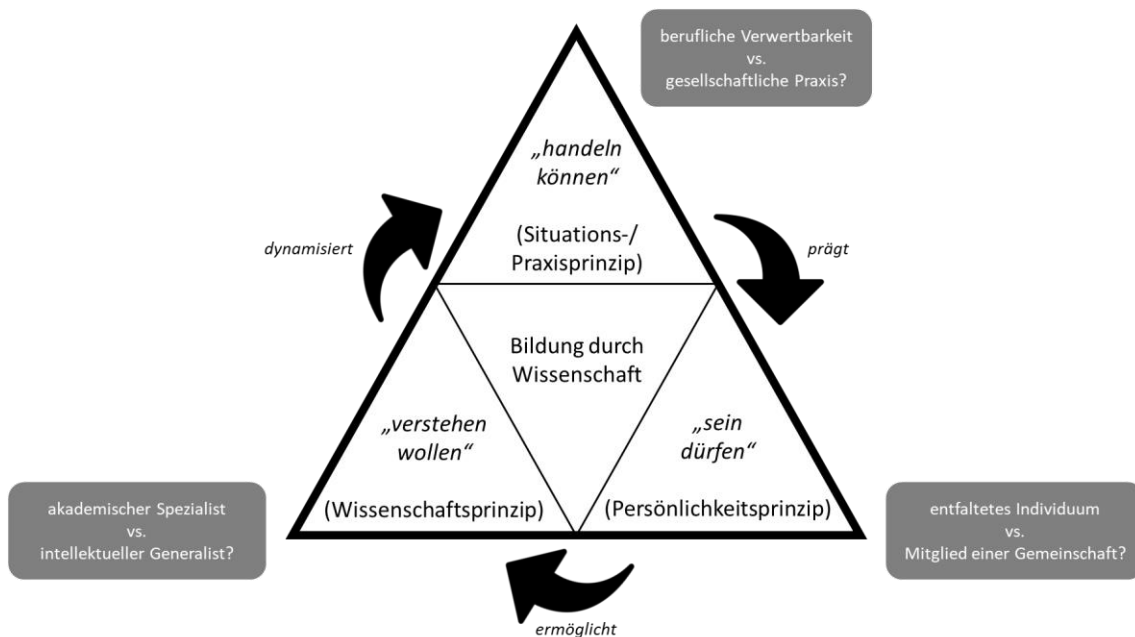


Abb 1: Pole der Hochschuldidaktik (Casper, in Druck; angelehnt an Huber, 1983 und Reetz, 1984)

Hochschulisches Lehren und Lernen bezieht sich laut Huber, in stets dynamischen Konstellationen, auf die drei Pole *Praxis*, *Wissenschaft* und *Person*. Diese Pole stehen sowohl *zueinander* in einem Spannungsverhältnis, als auch *in sich*. So bewegt sich der Praxisbezug universitärer (Aus-)Bildung zwischen den Polen der beruflichen Verwertbarkeit (hier: neoliberal-konforme Marktgängigkeit) und der gesellschaftlichen Praxis (hier womöglich: einer Überwindung neoliberaler Machtasymmetrien und ökonomisch verfestigter struktureller Gewalt). Dahinter verbirgt sich die ultimative curriculare Leitfrage: Wozu sollen Studierende eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiengangs letztlich ermächtigt werden? Zur teilnehmenden Affirmation oder zur kritisch-konstruktiven Mit- und Umgestaltung der wirtschaftlichen Verhältnisse? Und falls „ja“ zu beidem: Wie kann eine solche Dialektik gelingen, individuell wie gesellschaftlich? Ich bin aus eigener Erfahrung davon überzeugt, dass eine derartige übergeordnete Zielklärung unter Ökonomik-Lehrenden derzeit nur in Ausnahmefällen stattfindet, aber maßgeblich zur Qualität der Lehre beitragen würde, zumindest in einem bildungstheoretischen Sinne.

Dies hätte schließlich maßgebliche Implikationen für die beiden weiteren hochschuldidaktischen Pole. Der *wissenschaftliche Bezug* einer auf Aufklärung und Transformation angelegten ökonomischen (Hochschul-)Bildung könnte sich dann nicht im „orthodoxen“ neoliberalen

Kanon erschöpfen – es könnte nicht allein darum gehen, Studierende zu überzeugten Spezialisten des neoklassischen Denkstils zu (v)erziehen. Vielmehr müssten ökonomische *Phänomene* und realweltliche *Probleme* das Curriculum strukturieren und Studierenden die Möglichkeit geben, aus einer Vielzahl methodischer Perspektiven zu wählen (siehe „Plurale Ökonomik“!) und selbständig Lösungen (oder zumindest Alternativen) zu erarbeiten – eben wie im obigen Wagenschein-Zitat, nicht mehr nur „mitkommen“, sondern „selbst etwas dazu denken“. Statt sich disziplinar zu spezialisieren und zu verengen, würde ein durch Phänomene und Probleme strukturiertes Studium wohl eher „undiszipliniert denken lehren“ (Hedtke, 2020). Das lässt sich in die sogenannten „21st century skills“ und ihre „4K“ (Trilling & Fadel, 2009) übersetzen: *Kollaboration*, *Kommunikation*, *Kritisches Denken* und *Kreativität*.

Schauen wir auf den letzten von Hubers Polen, die sich bildende, freiwerdende *Person*, so scheinen die „4K“ auch für die individuelle Entwicklung deutlich *liberaler* im ursprünglichen Sinne des Wortes zu sein, als es das Credo des Neoliberalismus verspricht. Die neoklassische Modellfigur des nutzenmaximierenden *Homo oeconomicus* hat schließlich ganz andere, mathematisch einfacher zu modellierende K's: *Konkurrenz*, *Kontrolle*, *Konformität* und *Kapital*. Ein Blick in meine eigene Erfahrung und

die, laut einschlägigem Diskurs⁷ weiterhin gängige, Praxis wirtschaftswissenschaftlicher Bildungsgänge zeigt leider, dass deren Zwecke und Ziele in der Regel den K's des Neoliberalismus verpflichtet sind. Derartige Angebote ‚Ökonomischer Bildung verstehen sich dann als Humankapital-Dienstleistungen oder Kompetenz-Zulieferer der Privatwirtschaft, die sich im „war for talents“ (Busold, 2019) befindet. Wo sich Bildungsangebote am Markt orientieren, verfallen sie schließlich selbst in ein Produktionsparadigma: So schnell und günstig so viele und brauchbare Absolventen wie möglich hervorbringen, „business-school-as-business-model“ (Benton et al., 2018, S. 15). Und in diesem Geschäftsmodell gibt es einen zentralen, nicht zu unterschätzenden Produktionsfaktor: das Lehrbuch.

Alte und neue Leitmedien des Neoliberalismus

Wie ich schon anmerkte, ist „Chalk and Talk“ weiterhin die Leitmethode Ökonomischer Hochschullehre, insbesondere in Einführungskursen, die auch massenweise von Studierenden ‚anderer‘ Fächer besucht werden (Graupe, 2013). Vor dem Hintergrund meiner bisherigen Ausführungen sind diese Veranstaltungen „Kleinlabore kultureller Indoktrination“ (Cohn, 1998, S. 23) des Neoliberalismus. Dies wird noch deutlicher, wenn man den *Gegenstand* des „Chalk and Talk“ mediendidaktisch betrachtet: Das in Einführungskursen ‚vermittelte‘ Wissen entstammt in der Regel den oben genannten Bestseller-Lehrbüchern. Dieser „stick-to-the-textbook-approach“ (Benton et al., 2018, S. 15) ist auch deshalb weit verbreitet, weil er hoch incentiviert ist: Die textbuchbasierte Lehre lässt sich mit wenig Aufwand durchführen, die Dozenten brauchen kaum hochschuldidaktische Qualifikation; curriculare Entscheidungen, Materialaufbereitung, teils bis hin zur Prüfungsgestaltung, werden standardisiert ‚outsourced‘. Das Lehrbuch ist ein unheimlich effizienzsteigernder Produktionsfaktor – *ökonomisch* betrachtet. Betrachten wir es jedoch *pädagogisch*, wird deutlich, dass der „stick-to-the-textbook-approach“ ein reines „Lehrmittelkonzept“ (Tulodziecki et al., 2010, S. 112) darstellt und als Lernaktivitäten vornehmlich „rezeptives und reaktives Lernen, Informationen aufneh-

men und einprägen, Fragen der Lehrperson beantworten“ (Tulodziecki et al., 2010, S. 112) ermöglicht – *eigene* Fragen entwickeln, kreatives und kritisches Denken werden hingegen systematisch unterdrückt. Die mit dem Lehrbuchfokus zusammenhängenden kognitiven Prozesse sind im Sinne von Anderson und Krathwohl (2001) weitaus anspruchsloser als solche, die mit den transformativen „21st century skills“ verbunden werden – was keinesfalls heißt, dass derartiges Lernen nicht *viel anstrengender*, weil fremdbestimmter, ist, als es bei höheren kognitiven Prozessstufen der Fall wäre. Kurz: Eine auf ein (!) Textbuch als einziges (!) Leitmedium beschränkte Lehrveranstaltung schafft Textbuchzombies mit Scheuklappen, keine gebildeten Persönlichkeiten. Sie fördert höchstens die „4K“ des Neoliberalismus, oder, wie Giacomo Casanova gesagt haben soll: „Man sollte sich vor Menschen hüten, die nur ein Buch gelesen haben.“

Es mag eine Zeit gegeben haben (kurz nach Erfindung des Buchdrucks wohl), als die Textbuchtotalität den höchsten technischen Möglichkeiten entsprach. Mit den heute verfügbaren vielfältigen Medien ist sie jedoch nicht alternativlos und keinesfalls als Leitidee einer Ökonomischen *Bildung* zumutbar. Mit den Möglichkeiten insbesondere des Web 2.0 können z. B. Rollentrennungen wie die zwischen Autor und Rezipient aufgehoben werden (Tulodziecki et al., 2010, 109), diverse Good-Practice-Beispiele studentischer ökonomischer Blogs und interaktiver Seminare belegen dies pragmatisch (Hoyt & McGoldrick, 2019). Der „stick-to-the-textbook-approach“ ist mediendidaktisch schließlich nur noch vertretbar, wenn er *bewusst* eingesetzt wird, um entsprechende ‚Bildungs‘-Anliegen zu verfolgen. Wer neoliberal-hegemonial indoktrinieren *will*, kann dies mit einem Textbuch-basierten Lehrmittelkonzept sehr effizient tun. Wer hingegen höhere Prozesse anstrebt und Lehre als emanzipatorisches Bildungsangebot gestalten will, muss sich auf komplexere und partizipativere (Mayrberger, 2013) Medienkonzepte einlassen, in denen die Beziehung zwischen den Lernenden und deren individuelle Stimmen gezielt medial gestärkt werden.

Für gestaltungsorientierte Lehrende gilt also, im Sinne einer „gestaltungsorientierten Mediendidaktik“ (Kerres 2008, S. 120): Medien sind als

⁷ zum Einstieg: <https://www.bwpat.de/ausgabe/35> (29.03.2020) und Engartner et al. (2018)

Mittel im ursprünglichen Sinn des Wortes zu verstehen. Sie sind als *Werkzeuge* von zuvor bestimmten Bildungsanliegen her zu denken, zu wählen und zu gestalten; nicht als Selbstzweck oder als gesetztes, unreflektiertes geheimes Curriculum (Margolis, 2001) (wie im Falle einer Ökonomik als Lehrbuchwissenschaft). Wenn vom Bildungsanliegen her gedacht wird, so lassen sich insbesondere digitale Medien für ein breites Spektrum kognitiver Prozesse einsetzen, wie der Diskurs um das SAMR-Modell (Hamilton et al., 2016) und seine Anwendungsmöglichkeiten entlang der Anderson und Krathwohl-Taxonomien verdeutlicht. Dieser Diskurs zeigt jedoch auch, dass digitale Medien wiederum kein Allheilmittel sind: Auch sie können zum Selbstzweck verkommen oder als Werkzeuge für anspruchslose und bildungsphilosophisch fragwürdige Prozesse eingesetzt werden.

Eine hegemoniale Ideologie lässt sich schließlich auch digital predigen. Auch wenn die dezentrale Struktur des Internets grundsätzlich neue und höhere Formen der Partizipation ermöglicht, als es z. B. das neoliberale Leitmedium des *Fernsehens* zur Zeit der Reagan-Propaganda zuließ, so steht auch das Internet heute an einem demokratischen Scheitelpunkt. Die erhöhte Komplexität und Menge verfügbarer Daten macht uns immer abhängiger von ordnenden Algorithmen – und wer diese Algorithmen steuert, erhält dadurch ungeahnte Deutungshoheiten (vgl. Stalder, 2017; Harari, 2017). Die personalisierte Werbung von Google oder Amazon ist nur eines von vielen Beispielen dafür, wie sich neoliberale Logik in Digitalität ausdrückt. Wenn sie nicht gezielt *partizipativ (mit-)gestaltet* wird, so mündet auch die Digitalisierung schließlich in weitere Formen der *Gouvernementalität*, oder wie Deleuze es vorwegnahm: in eine technokratisch verstärkte „Kontrollgesellschaft“ (Deleuze, 2014). Denn „gerade in der zunehmenden Verbreitung von Computern erkennt Deleuze eine neue Qualität von Herrschaft. Technologie verbinde eine wachsende soziale und wirtschaftliche Komplexität mit zunehmenden Handlungsmöglichkeiten der Menschen. Diese nutzten sie gleichwohl, um sich willentlich und bewusst in das gesellschaftliche und kapitalistische Ganze einzufügen“ (Schreiner, 2018, S. 69). Es bleibt wohl unabhängig von den zeitgenössischen Medien eine stete Aufgabe, sich bewusst zwischen Anpassung und Veränderung zu verorten, den Grad der Mitgestaltung immer wieder neu individuell zu

bestimmen und zu verantworten und die geeigneten Werkzeuge (oder ‚Medien‘) zu wählen, um diese Mitgestaltung zu realisieren – nicht nur, aber auch, für Lehrende.

Literatur

- Anders, G. (2010). Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München: C.H. Beck.
- Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001), A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Becker, W. E. & Watts, M. (1996). Chalk and talk: A national survey on teaching undergraduate economics. *The American Economic Review*, 86 (2), S. 448-453.
- Benton, M., Casper, M., Karner, S. & Tafner, G. (2018). Materialism, subjective happiness and epistemic beliefs of students of economics in Hamburg, Graz and Bangkok: A cross cultural study and discussion regarding economics education. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (35).
- Blankertz, H. (1982). Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Busold, M. (Hrsg.) (2019). *War for Talents. Erfolgsfaktoren im Kampf um die Besten*. Berlin: Springer Gabler.
- Casper, M. (in Druck). Gedeih-Räume sozio*ökonomischer Hochschullehre. Zur Innenarchitektur einer lebendigen Wirtschaftsdidaktik. In L. Bäuerle, H. Hantke, L.-M. Schröder & J. Urban (Hrsg.), *Wirtschaft neu denken. Erfahrungen aus der pluralen sozio*ökonomischen Hochschullehre*. Wiesbaden, Springer VS.
- Deleuze, G. (2014). *Unterhandlungen. 1972 - 1990*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engartner, T. Fridrich, C. & Graupe, Ss (Hrsg.) (2018). *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Foucault, M. (Hrsg.) (2009). *Geschichte der Gouvernamentalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friedman, M. (2007). The social responsibility of business is to increase its profits. *The New York Times Magazine*, September 13, 1970. Copyright © 1970 by The New York Times Company. Reprinted by permission of The New

- York Times Syndicate, Paris, France. In W. C. Zimmerli, M. Holzinger & K. Richter (Hrsg.), *Corporate ethics and corporate governance* (S. 173-178). Berlin: Springer.
- Gloger, A. (2016). *Betriebswirtschaftslehre*. Frankfurt am Main: Frankfurter Societäts-Medien GmbH Frankfurter Allgemeine Buch.
- Graupe, S. (2013). *Ökonomische Bildung: Geistige Monokultur in der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen*. *Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte* (Beiheft 2), 139-165.
- Graupe, S. (2014). *Der kühle Gleichmut des Ökonomen*. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 177-205). Bonn: bpb Bundeszentrale für politische Bildung.
- Graupe, S. (2016). 'Gefangene der Bilder in unseren Köpfen'. *Die Macht abstrakten ökonomischen Denkens*. *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 41 (3), 341-364.
- Habermas, J. (2016/1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hamilton, E. R.; Rosenberg, J. M. & Akcaoglu, M. (2016). *The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) model. A critical review and suggestions for its use*. *TechTrends* 60 (5), 433-441.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo deus. A brief history of tomorrow*. New York, NY: Harper.
- Harvey, D. (2011). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Hayek, F. A. von (2011). *Der Weg zur Knechtschaft*. München: Olzog.
- Hedtke, R. (2020). *Undiszipliniert denken lehren. Das Gemeinsame als Grundlage sozioökonomischer Pluralität*. In C. Fridrich, R. Hedtke & W.-O. Ötsch (Hrsg.), *Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen. Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre* (S. 51-69). Wiesbaden: Springer VS.
- Hellgermann, A. (2018). *Kompetent, flexibel, angepasst. Zur Kritik neoliberaler Bildung*. Münster: Edition ITP-Kompass.
- Hoyt, G. M. & McGoldrick, K. (2019). *50 years of economic instruction in the Journal of Economic Education*. *The Journal of Economic Education* 50 (2), 168-195.
- Huber, L. (1983). *Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung*. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung*, Bd. 10 (S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (2014). *Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben*. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (S. 19-36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kerres, M. (2008). *Mediendidaktik*. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 116-122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keynes, J. M. (2002). *Allgemeine Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes. Unveränd. Nachdr. der 1936 erschienenen 1. Aufl., 9. Aufl.* Berlin: Dunckert & Humblot.
- Kingdon, J. W. (2011). *Agendas, alternatives, and public policies. Updated 2. ed.* Boston, Mass.: Longman Pearson (Longman classics in political science).
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Lawson, T. (2006). *The nature of heterodox economics*. *Cambridge Journal of Economics* 30 (4), 483-505.
- Mankiw, N. G. & Taylor, M. P. (2008). *Economics*. London: South-Western Cengage Learning.
- Margolis, E. (Hrsg.) (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Mayrberger, K. (2013). *Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext?* In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge* (S. 96-106). Münster: Waxmann.
- Nil, J., Sartorius, C. & Zundel, S. (2005). *Zeitfenster vorbereiten, öffnen und nutzen. Strategien für eine ökologische Innovationspolitik*. In F. Beckenbach (Hrsg.), *Innovationen und Nachhaltigkeit* (S. 95-122). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Piketty, T. (2016). *Ökonomie der Ungleichheit. Eine Einführung*. München: Beck.

Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. *Das Hochschulwesen* 63 (5+6), 178-188.

Samuelson, P. A. & Nordhaus, W. D. (2005). *Economics*. Boston, Mass.: McGraw-Hill.

Schreiner, P. (2018). *Warum Menschen sowas mitmachen. Achtzehn Sichtweisen auf das Leben im Neoliberalismus*. Köln: PapyRossa Verlag.

Sedláček, T. & Tanzer, O. (2017). *Die Dämonen des Kapitals. Die Ökonomie auf Freuds Couch*. München: Goldmann.

Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wagenschein, M. (2013). *Verstehen lehren. Genetisch, sokratisch, exemplarisch*. Weinheim: Beltz.

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Reinmann, G. F., Vohle, F., Brase, A., Groß, N. & Jänsch, V. (2020). „Forschendes Sehen“ – ein Konzept und seine Möglichkeiten. *Impact Free* 26. Hamburg.

Reinmann, G., Brase, A., Jänsch, V., Vohle, F. & Groß, N. (2020). Gestaltungsfelder und -annahmen für forschendes Lernen in einem Design-Based Research-Projekt zu Student Crowd Research. *Impact Free* 25. Hamburg.

Reinmann, G. (2020). Wissenschaftsdidaktik-Spielend ins Gespräch kommen. *Impact Free* 24. Hamburg.

Reinmann, G. (2019). Forschungsnahe Curriculumentwicklung. *Impact Free* 23. Hamburg.

Reinmann, G. (2019). Lektüre zu Design-Based Research – eine Textsammlung. *Impact Free* 22. Hamburg.

Reinmann, G., Schmidt, C. & Marquardt, V. (2019). Förderung des Übens als reflexive Praxis im Hochschulkontext – hochschuldidaktische Überlegungen zur Bedeutung des Übens für Brückenkurse in der Mathematik. *Impact Free* 21. Hamburg.

Langemeyer, I. & Reinmann, G. (2018). „Evidenzbasierte“ Hochschullehre? Kritik und Alternativen für eine Hochschulbildungsforschung. *Impact Free* 20. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Was wird da gestaltet? Design-Gegenstände in Design-Based Research Projekten. *Impact Free* 19. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Entfaltung des didaktischen Dreiecks für die Hochschuldidaktik und das forschungsnahe Lernen. *Impact Free* 18. Hamburg.

Klages, B. (2018). Utopische Figurationen hochschulischer Lehrkörper – zum transformatorischen Potenzial von Utopien am Beispiel kollektiver Lehrpraxis an Hochschulen. *Impact Free* 17. Hamburg.

Burger, C. (2018). Weiterbildung für diversitätssensible Hochschullehre: Gedanken und erste Ergebnisse. *Impact Free* 16. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Strategien für die Hochschullehre – eine kritische Auseinandersetzung. *Impact Free* 15. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free* 14. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Empirie und Bildungsphilosophie – eine analoge Lektüre. *Impact Free* 13. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Universität 4.0 – Gedanken im Vorfeld eines Streitgesprächs. *Impact Free* 12. Hamburg.

Fischer, M. (2017). Lehrendes Forschen? *Impact Free* 11. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Ludwik Flecks Denkstile – Ein Kommentar. *Impact Free* 10. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Verstetigung von Lehrinnovationen – Ein Essay. *Impact Free* 9. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Col-loqui – Vom didaktischen Wert des Miteinander-Sprechens. *Impact Free* 8. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Überlegungen zu einem spezifischen Erkenntnisrahmen für die Hochschuldidaktik. *Impact Free 7*. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2017). Wie agil ist die Hochschuldidaktik? *Impact Free 6*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Wissenschaftliche Lektüre zum Einstieg in die Hochschuldidaktik. *Impact Free 5*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free 4*. Hamburg.

Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free 3*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Entwicklungen in der Hochschuldidaktik. *Impact Free 2*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free 1*. Hamburg.