

Die Entleerung der Bildung

Ökonomisierung als radikales Reframing¹

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

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

Erkenntnistheoretische Überlegungen

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

-
- 1 Dieser Beitrag erschien zuerst als Silja Graupe, »Die Entleerung der Bildung – Ökonomisierung als radikales Reframing,« in *Vom Bürger zum Konsumenten. Wie die Ökonomisierung unser Leben verändert*, hg. von Thomas Hauser und Philippe Merz (Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2021). Er wurde für diesen Sammelband minimal überarbeitet.
 - 2 Vgl. Gary S. Becker, *The Economic Approach to Human Behavior* (Chicago: Chicago University Press, 1976), S. 4–6.
 - 3 Gary S. Becker, »Economic Imperialism,« *Religion & Liberty* 3, Nr. 2 (1993), <https://www.acton.org/pub/religion-liberty/volume-3-number-2/economic-imperialism>, zuletzt abgerufen am 03. November 2025.

Kognitions-, Sprach- oder Kommunikationswissenschaft: Heutzutage verweisen verschiedenste wissenschaftliche Kontexte darauf, dass menschliches Erkennen weit mehr ist als einfach nur eine Beziehung zwischen einem denkenden Subjekt und einem objektiven Gegenstand. Vielmehr spielt sich diese Beziehung immer schon in einem vorgängigen Horizont der Welterschließung ab: Menschen denken stets schon *in* und *mit* etwas, über das sie umgekehrt zumeist nicht selbst denken. Die Sprach- und Kognitionswissenschaften bezeichnen dies als kognitive Deutungsrahmen (englisch: Frames)⁴, die Psychologie als Schemata⁵ und die Wissenschaftstheorie als Paradigmen⁶. Allgemein gesagt, sind damit Interpretations- und Deutungsstrukturen gemeint, die Teil des impliziten Gedächtnisses bilden und einer aktiven Reflexion normalerweise unzugänglich sind. Ihre Funktionsweise besteht darin, mögliche Wissensinhalte zu filtern, auszuwählen, zu verstärken, zu verschweigen oder gar gänzlich zu blockieren – und dies, bevor jegliche Form bewussten Denkens einsetzt.⁷

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

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

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

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

7 Vgl. Entman, »Framing,« S. 52.

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

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

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

In den folgenden Abschnitten meines Beitrags werde ich für den Begriff der Bildung skizzieren, wie der ökonomische Imperialismus diesen Prozess des Reframings anleitet. Speziell werde ich dabei auf den semantischen Kontext der Wortneuschöpfung des Humankapitals eingehen.¹² Dabei konzentriere ich mich auf drei Prozesse des *Reframings*, die ich nicht nur im Bereich der Bildung, sondern für jede Form des ökonomischen Imperialismus als grundlegend erachte: die Vermarktlichung, die Quantifizierung und die Monetarisierung menschlicher Erkenntnis. Dabei gehe ich, ohne dies hier genauer methodisch explizieren zu können, im Rahmen eines frame-semantischen Ansatzes vor.¹³ Der Text, auf den ich mich dabei hauptsächlich stütze, ist die Schrift *Human Capital* der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) aus dem Jahre 2007.¹⁴

-
- 10 Nils Greve, »Reframing,« in *Techniken der Psychotherapie: Ein methodenübergreifendes Kompendium*, hg. von Michael Broda, Wolfgang Senf und Bettina Wilms (Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 2013), S. 101–103.
 - 11 Jan Meyer und Ray Land, »Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning,« *Higher Education* 49 (2005): S. 373.
 - 12 Vgl. vertiefend dazu in diesem Band: Silja Graupe, »Humankapital. Wie die Ökonomie das Denken über Bildung bestimmt,« in *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen* (Bielefeld: transcript Verlag, 2026).
 - 13 Vgl. Silja Graupe, »Eine Wissenschaft um ihrer selbst willen: Der motivationale Frame der Ökonomik,« in *Imagination und Bildlichkeit der Wirtschaft. Zur Geschichte und Aktualität imaginativer Fähigkeiten in der Ökonomie*, hg. von Walter O. Ötsch und Silja Graupe (Wiesbaden: Springer VS, 2020), S. 117–169.
 - 14 Vgl. Brian Keeley/OECD, *Human Capital: How what you know shapes your life* (Paris: OECD Publishing, 2007).

Vermarktlichung der Erkenntnis

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

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

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

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

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

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

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

Insbesondere der Begriff des Humankapitals, wie er ursprünglich in der *Chicago School of Economics* durch Theodore W. Schultz¹⁷ und Gary S. Becker¹⁸ neu erfunden wurde, zementiert dieses instrumentelle Verständnis. Definitorisch heißt es in der Schrift *Human Capital* der OECD:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

20 Ebd., S. 29.

21 Ebd., S. 32, meine Hervorhebungen.

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

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

Quantifizierung der Erkenntnis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

25 Keeley/OECD, *Human Capital*, S. 14.

26 Ebd., S. 23.

27 Ebd., S. 15.

28 Ebd.

29 Ebd.

30 Vgl. ebd., S. 115ff.

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

Monetarisierung der Erkenntnis

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

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

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

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

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

33 Winkler zitiert ebd., S. 88.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

40 Ebd., S. 90.

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

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

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

Schluss

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

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

42 Ebd.

43 Ebd.

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

- Bartlett, Frederic C. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
- Becker, Gary S. *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: Chicago University Press, 1976.
- Becker, Gary S. »Economic Imperialism.« *Religion & Liberty* 3, Nr. 2 (1993). <https://www.acton.org/pub/religion-liberty/volume-3-number-2/economic-imperialism>. Zuletzt abgerufen am 03. November 2025.
- Becker, Gary S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. 3. Aufl. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

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

- Brodbeck, Karl-Heinz. *Herrschaft des Geldes: Geschichte und Systematik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2009.
- Brodbeck, Karl-Heinz. »Geld als Denkform.« In *Geld! Welches Geld? Geld als Denkform*, herausgegeben von Karl-Heinz Brodbeck und Silja Graupe, S. 19–70. Marburg: Metropolis, 2016.
- Busse, Dietrich. *Frame-Semantik: Ein Kompendium*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2012.
- Entman, Robert M. »Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm.« *Journal of Communication* 43, Nr. 4 (1993): S. 51–58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>.
- Fillmore, Charles J. »Frame Semantics and the Nature of Language.« In *Origins and Evolution of Language and Speech*, herausgegeben von Steven R. Harnard, Horst D. Steklis, und Jane Lancaster, S. 20–32. New York: New York Academy of Sciences, 1976a.
- Fillmore, Charles J. »The Need for Frame Semantics in Linguistics.« *Statistical Methods in Linguistics* 12 (1976b): S. 5–29.
- Graupe, Silja. »Humankapital. Wie die Ökonomie das Denken über Bildung bestimmt.« In *Bildung jenseits der Ökonomisierung. Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript Verlag, 2026.
- Graupe, Silja. »Geld als Denkwang? Auswege aus dem Gefängnis der Ökonomie.« In *Geld! Welches Geld? Geld als Denkform*, herausgegeben von Karl-Heinz Brodbeck und Silja Graupe, S. 121–152. Marburg: Metropolis, 2016.
- Graupe, Silja. »Eine Wissenschaft um ihrer selbst willen: Der motivationale Frame der Ökonomik.« In *Imagination und Bildlichkeit der Wirtschaft. Zur Geschichte und Aktualität imaginativer Fähigkeiten in der Ökonomie*, herausgegeben von Walter O. Ötsch und Silja Graupe, S. 117–169. Wiesbaden: Springer VS, 2020.
- Greve, Nils. »Reframing.« In *Techniken der Psychotherapie, Ein methodenübergreifendes Kompendium*, herausgegeben von Michael Broda, Wolfgang Senf und Bettina Wilms, S. 101–103. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 2013.
- Keeley, Brian/OECD. *Human Capital: How what you know shapes your life*. OECD Insights. Paris: OECD Publishing, 2007.
- Krämer, Sybille. »Epistemische Transformation durch Kulturtechniken.« In *Wissensgesellschaft. Transformationen im Verhältnis von Wissenschaft und Alltag. Tagung vom 13.–14. Juli 2000 an der Universität Bielefeld*, herausgegeben von H. Franz, W. Kogge, T. Möller und T. Wilholt, S. 217–223. Bielefeld: IWT-Paper 25, 2001.
- Krämer, Sybille. »Das Geld und die Null: Die Quantifizierung und die Visualisierung des Unsichtbaren in Kulturtechniken der frühen Neuzeit.« In *Macht – Wissen – Wahrheit*, herausgegeben von Klaus W. Hempfer und Anita Traninger, S. 79–100. Freiburg: Rombach, 2005.
- Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. 1962; Chicago: Chicago University Press, 1996.

- Meyer, Jan, und Ray Land. »Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning.« *Higher Education* 49 (2005): S. 373388.
- Neisser, Ulric. *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. San Francisco: W. H. Freeman, 1976.
- OECD. *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Europäische Kulturpolitik*, Bd. 2. Herausgeben im Auftrag der Kulturkommission des Europarates. Bericht über die OECD-Konferenz in Washington 1961. Bearbeitet von Ernst Gehmacher. Wien/Frankfurt a.M./München: Europa-Verlag, 1966.
- Schultz, Theodore. *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. New York: Free Press, 1971.
- Sohn-Rethel, Alfred. *Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1972.
- Wehling, Elisabeth. *Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*. Magdeburg: Herbert von Halem, 2016.
- Wößmann, Ludger, und Marc Piopiunik. *Was unzureichende Bildung kostet: Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2009.