ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of

ZBW Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Graupe, Silja

Working Paper

Die Entleerung der Bildung: Ökonomisierung als radikales Reframing

Working Paper Serie, No. 65

Provided in Cooperation with:
Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Institut für Ökonomie

Suggested Citation: Graupe, Silja (2020) : Die Entleerung der Bildung: Ökonomisierung als radikales Reframing, Working Paper Serie, No. 65, Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Institute für Ökonomie und für Philosophie, Bernkastel-Kues

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/227493

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

cusanus hochschule

WORKING PAPERS

Silja Graupe

Die Entleerung der Bildung

Ökonomisierung als radikales Reframing

Working Paper Serie der Institute für Ökonomie und für Philosophie
Nr. 65
11 2020

Die Entleerung der Bildung

Ökonomisierung als radikales Reframing

Silja Graupe

Institut für Ökonomie
Cusanus Hochschule, Bernkastel-Kues

November 2020

Abstract

Der ökonomische Imperialismus kann als ein Programm des epistemischen Reframings aller menschlichen Lebensbereiche begriffen werden. Diese Entgrenzung erreicht er über eine vollständige Abstraktion von spezifischen gelebten Erfahrungen und die Reformulierung dieser Erfahrung durch die Denkform des Geldes. Die OECD hat sich als Wegbereiterin eben eines solchen Reframings im Bereich der Bildung hervorgetan. Der Beitrag rekonstruiert die Grundlegenden epistemischen Entscheidungen, die für eine solche Umdeutung und mithin auch eine Umgestaltung von Bildung vonnöten sind.

Keywords: Ökonomisierung, Bildung, Humankapital, Economics of Education, OECD, Geldphilosophie

JEL categories: A 13, A20, B13, B20, B41, B50, P40, Z13

1 Einleitung

Die Ökonomie, so 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 (vgl. Becker 1990, 4-6). 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" (Becker 1993).

Was bedeutet es aber tatsächlich, alle Belange menschlichen Lebens einer ökonomischen Erkenntnisweise zu unterwerfen – von Gesundheit, Religion und Natur etwa 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.

2 Erkenntnistheoretische Überlegungen

Zunächst stelle ich einige erkenntnistheoretische Überlegungen, um die eigentliche Sprengkraft des ökonomischen Imperialismus aufzudecken. Ob in Philosophie, 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; vgl. grundlegend dazu Fillmore 1976a und Entman 1993), die Psychologie als Schemata (vgl. grundlegend Bartlett 1932) und die Wissenschaftstheorie als Paradigmen (vgl. Kuhn 1962). Allgemein gesagt, sind damit Interpretations- und Deutungsstrukturen gemeint, die Teile des lediglich impliziten Gedächtnisses bilden und damit einer aktiven Reflexion normalerweise unzugänglich sind. Ihre Funktionsweise kennzeichnet dabei, mögliche Wissensinhalte zu filtern, auszuwählen, zu verstärken, zu verschweigen oder gar gänzlich zu blockieren – und dies, bevor jegliche Form bewussten Denkens einsetzt (vgl. Entman 1993, 52).

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 Verstehen so abstrakter Konzepte wie ‚Bildung' der Fall: Da dieses nicht unmittelbar auf etwas Reales verweisen kann, lässt es sich nur verstehen, wenn beim Hören oder Sagen unwillkürlich ein Frame evoziert wird, der aus einem semantischen Netz weiterer Begrifflichkeiten einerseits und (vorsprachlichen) Erfahrungen einschließlich etwa emotionaler und leiblicher Aspekte andererseits besteht.[1] Dieser 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 (vgl. etwa Neisser 1976, 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 (vgl. Greve/Nils 2013). 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 etwa spricht man von *Threshold Concepts*: Ihr Erlernen bedingt eine vollkommene Änderung der Perspektive, mit der eine Transformation der gesamten Weltwahrnehmung ebenso wie der persönlichen Identität einhergeht (Meyer/Land 2005, 373).

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 (vgl. vertiefend dazu Graupe 2012; Krautz 2012). Dabei konzentriere ich mich auf drei Prozesse des Reframing, 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 (Graupe 2020). Der Text, auf den ich mich dabei hauptsächlich stütze, ist die Schrift *Human Capital* der OECD aus dem Jahre 2007 (vgl. OECD 2007).

[1] Zur Bedeutung von Erfahrungen und Weltwissen innerhalb von Frames vgl. Fillmore (1976a, 24). Dazu auch Busse (2012, 72-77).

3 Vermarktlichung der Erkenntnis

Sehen wir uns zunächst den Artikel 7 (2) der 1950 verabschiedeten 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."[2]

Ohne große Analysen wird hier unmittelbar deutlich werden, 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, das die Erziehung und die Entwicklung des menschlichen Fähigkeitsreservoirs ein geeignetes Feld für produktivere Anleihen sein könnte." (OECD 1966, 46)

Untersucht man den OECD-Text im Lichte der nordrhein-westfälischen Landesverfassung, so lässt sich ein starkes Reframing identifizieren: ‚Bildung' sieht sich nun in einen Frame der Wirtschaft, speziell des produktiven Investments eingelassen.[3] Fand sie sich zuvor von Begriffen wie ‚Menschlichkeit', ‚Freiheit', ‚Demokratie' etc. umgeben, so ist sie nun von ‚Maschinen', ‚Fabriken', ‚Anleihen' etc. 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".

Insbesondere der Begriff des Humankapitals, wie er ursprünglich in der *Chicago School of Economics* durch Theodore W. Schultz (1961) und Gary S. Becker (1962) neu erfunden wurde, zementiert dieses instrumentelle Verständnis.[4] Definitorisch heißt es in der Schrift *Human Capital* der OECD:

---

[2] Vgl. online: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=3321&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=462329 (letzter Abruf: 23.11.2020).

[3] Tatsächlich wurden diese Reframing-Prozesse des Bildungswesens im deutschen Fall erst bedeutend später Gegenstand eines breiten gesellschaftlichen Diskurses; und zwar in dem Moment, in dem Bildungsverständnisse, wie das der OECD im Zuge der Bologna-Reform nicht ‚nur' diskursive, sondern mithin auch rechtliche und damit verbindliche Gestalt annahm, bzw. anzunehmen drohte (vgl. exemplarisch Horst et al. 2010; kritisch Liesner/Sanders 2005 sowie Maeße 2010 und Krautz 2020. Zur Geschichte der OECD vgl. Ydesen 2019 sowie Leimgruber/Schmelzer 2017).

[4] Vgl. zur Instrumentalisierung von Bildung und zur Geschichte der Humankapitaltheorie Bäuerle (2019, Kap. 4).

> „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." (OECD 2007, 29)

Hier wird Bildung im Vergleich zur Landesverfassung Nordrhein-Westfalens zunächst individualisiert: Alles, was es in Bildungsprozesses 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 gerahmt. Ein Verständnis von Bildung im Sinne eines ergebnisoffenen Prozesses, der Menschen überhaupt erst die Bestimmung und Herausbildung von Zweckverständnissen ermöglichte, findet so etwa 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." (ebd.)

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." (ebd., 32; meine Hervorhebungen)

Auf diese Weise wird zwar über ‚Bildung' gesprochen. Aber der kognitive Deutungsrahmen dafür ist ein rein ökonomischer, der sich mit Fillmore (1976b) treffend als „Finanzieller-Transaktions-Frame" bezeichnen lässt: Wirklich Bedeutung erlangt Bildung hier allein dadurch, dass sie kontinuierlich mit Begriffen wie ‚kaufen', ‚verkaufen', ‚bezahlen', ‚Kosten', ‚Preise', ‚Gebühren', ‚Geld', ‚Kunde' etc. verknüpft wird (vgl. dazu Busse 2012, 61-67).

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 (vgl. Busse 2012, 61): 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 wieder und wieder im Rahmen des Finanziellen-Transaktions-Frames beschrieben wird, wird ihr Verständnis genau in diesen impliziten Verstehenshorizont eingelassen. Der Schatz an Erfahrungen, der Menschen als Wirtschaftsakteur*innen intuitiv wissen lässt, wie sie in marktförmigen Beziehungen zu denken und zu handeln haben, avanciert so auch zum Sockel des Denkens für ursprünglich andere Erfahrungsbereiche und deren

Begrifflichkeit – hier namentlich der Bildung. Dabei fungiert allein die Sprache als „neuronaler Superkleber“ (Wehling 2018, 57-60): 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.

4 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. Stattdessen wird im genauen Gegenteil jeder Begriff sämtlicher qualitativer 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 konkreten Orten und Zeiten sein sollen: „The upshot is that brains, not brawn, are increasingly valuable“ (OECD 2007, 14) 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“ (ebd., 23). Bildung wird so von jeglichem erfahrungsgebundenem Wissens sowie verleiblichten Fähigkeiten dekontextualisiert, und der Körper wird zu einem merkwürdigen Container ansonsten 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, Bildung als reine Quantität, d.h. in Form untereinander absolut vergleichbarer, rein abzählbarer und ultimativ bloß rechenbarer Maßeinheiten vorzustellen.

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

> „We live in a world of measurement. Almost as soon as we’re born, we’re weighed and measured. After we die, we’re measures 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.“ (ebd., 114)

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 (vgl. ebd., 115). Oder es soll eine anderweitig abstrakte Maßeinheit aus einer statistisch testbaren Ansammlung von Wissensbeständen ermittelt werden – so geschehen etwa im Falle von PISA (vgl. ebd.).

Durchaus gibt die OECD große Schwierigkeiten bei der Konzeption und Sinnhaftigkeit solcher abstrakten Maßeinheit zu (vgl. ebd., 115ff.). Doch führt dies nicht dazu, die Messbarkeit an sich in Zweifel zu ziehen. Stattdessen scheint auf merkwürdige Art und 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?

5 Monetarisierung der Erkenntnis

Der Grund, so mein Argument in diesem Unterabschnitt, liegt darin, dass stets stillschweigend die Denkform des Geldes als eigentlicher Verstehenshorizont und damit grundlegender Frame vorausgesetzt wird.[5] 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 (Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen im Bereich der Bildung etwa) vermitteln kann, ohne seinerseits durch irgend etwas quantitativ bestimmt zu sein.

Was aber ist dieses Etwas? Ohne davon wirkliche, d.h. explizier- und reflektierbare Kenntnis zu haben, sind Menschen es in ihrem Erfahrungswissen gewohnt, stillschweigend das Geld hierfür anzunehmen. Das Geld „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" (Krämer 2005, 85f.). Indem der ökonomische Imperialismus lehrt, alles und jedes stillschweigend so zu denken, als könne man es für Geld erwerben, fungiert er gleichsam wie eine ungeheure „Maschine der Kontextentbindung" (Winkler, zitiert in Krämer 2005, 88). Nichts muss mehr daran interessieren, was Bildung tatsächlich ist, sondern allein, wie sie sich in *irgend* einem rechenbaren Wert ausdrückt, der selbst über keine konkret fassbare Einheit verfügt.[6]

[5] Vgl. zum Begriff „Denkform des Geldes": Brodbeck 2016.
[6] Über diesen „Denkzwang des Geldes" schreibe ich ausführlich in Graupe 2016.

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 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 – auch Äpfel in Bildung etwa.

Von all dem erfahren wir in Texten wie *Human Capital* allerdings nichts ausdrücklich. Stattdessen geht die OECD hier fraglos davon aus, dass Bildung Eingang in Berechnungen des gesamtgesellschaftlichen Wachstums finden kann. Wie Wößmann und Piopunik (2009, 30) deutlich machen, kann diese etwa folgende mathematische Form annehmen:

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

Bildung findet sich hier gerahmt als eine reine Differenz von PISA-Punkten (Δ PISA). Diese kann aber nur dann tatsächlich rechenbar sein, wenn diese Punkte selbst keinerlei 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 in eine mathematisch sinnvolle Beziehung zur Veränderung des gesamtwirtschaftlichen Wachstums herstellen (Δ^t). Zahl darf hier nicht mehr in konkreten Einheiten fassbar, sondern umgekehrt jede Einheit nur noch reine Zahl sein. Ansonsten wäre die Wachstumsformel schlicht sinnlos.

Welchen Frame müssen Menschen aber nun aktivieren, um sich Einheiten von Bildung als reine Zahl vorstellen zu können? Kurz gesagt, finden sich in der Forschung dazu zwei unterschiedliche, gleichwohl aber zusammenhängende Anworten.[7] 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 ‚aufgeht'" (Krämer 2000, 218). Ökonomische Wachstumsexpert*innen müssen also nicht wissen, was Bildung ist, ja noch nicht einmal, was PISA-Punkte repräsentieren sollen, und können dennoch – oder

[7] Vgl. dazu grundlegend Krämer 2005 sowie Brodbeck 2009, 848-850.

vielmehr gerade deswegen – die funktionale Rolle von ‚Bildung' in Steigerungsprozessen des BSP ermessen.

Zweitens, und in unserem Zusammenhang wohl wichtiger, sind nicht nur Expert*innen, sondern die allermeisten Menschen intuitiv in der Lage, das ob seiner qualitativen Unterschiede eigentlich Unvergleichbare dennoch miteinander zu vergleichen, indem sie (implizit) alles in Geldeinheiten ausdrücken. Ob Äpfel, Birnen, Mathematikunterricht oder Universitätsstudium: Gewohnheitsmäßig ist jeder, der im Supermarkt einzukaufen gelernt hat, in der Lage, alles miteinander zu vergleichen, sobald sie oder er es sich als Waren vorstellt, denen ein Geldpreis zugrunde liegt.[8]

Die Wirkkraft des Geldes liegt hier darin, die rein inhaltslose Zahl zu repräsentieren: Es verkörpert das Nichtkörperliche, vergegenständlicht das Nichtgegenständliche und macht das Nichtsinnliche zuallererst wieder sinnlich erfahrbar. „Es ist die Inkarnation einer Entleerung von aller Qualität" (Krämer 2005, 86), und indem Menschen täglich mit ihm umgehen, die es ihnen als völlig selbstverständlich erscheinen lässt, alles miteinander zu verrechnen und untereinander zu vergleichen, ohne je sagen zu können, worin eigentlich deren wirklich konkret erfahrbaren Werte liegen mögen. „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 einer alltäglichen Praxis, die nicht von intellektueller und erst recht nicht von wissenschaftlicher Natur ist" (Krämer 2005, 90).

Genau auf diese alltägliche Praxis rahmt der ökonomische Imperialismus alle menschliche Erkenntnis. Denn ob OECD oder *Chicago School*: Intuitiv verständlich werden deren Berechnungen von „Investitionen in Humankapital" nur, wenn Menschen Wachstum zumindest implizit in Form des Bruttosozialprodukts und dieses wiederum in Geldeinheiten messen sowie ‚Bildung' auf eine damit verrechenbare indexlose Allgemeinheit bringen (ECTS-Punkte, PISA-Punkte etc.). Und damit nicht genug: Alle Erkenntnisse, die wiederum auf dieser Allgemeinheit aufbauen – so etwa „Investitionsentscheidungen" in Schulen oder Universitäten des Unterrichts – werden sodann ebenfalls implizit aus diesem Horizont erwachsen.

„Die der Geldrechnung eigentümlich berechnende Form wird zur bestimmenden im Denken und Handeln" (Brodbeck 2009, 848) und dient dabei nicht nur als geistiges Fundament der Marktwirtschaft, sondern zunehmend auch aller anderen Lebensbereiche. Karl-Heinz 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,

[8] Und so auch bei ‚Humankapital': Lediglich müssen wir uns hier Menschen imaginieren können, denen gleichsam ein Preisschild umgehängt ist.

„deren Ursprung in der reinen Quantität einer fiktiven Einheit hat“ (ebd.), 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 Allgegegenwart“ (ebd.). 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 einen Zuwachs an ‚Bildungszeit‘ oder eben ‚PISA-Punkten‘ erkaufen. Doch ein konkret fassbares Ziel gibt es für all das nicht.[9]

Niemand muss also sagen können, was all diese Superlative ausmacht, eben weil Menschen es im Frame der Geldverwendung gewohnt sind, auf diese Frage keine Antwort zu geben. Wenn aber – spätestens etwa anhand konkreter Bildungfragen an Schulen – die Sprache doch auf Inhalte kommen sollte, so droht sich die Beweislast umzukehren: Es geht nicht mehr darum zu eruieren, welches Quantitative im Qualitativen steckt, sondern es wird vielmehr zur Existenzbedingung alles Qualitativen, irgendwie zum Quantitativen beizutragen.[10]

6 Schluss

Das Kernproblem des ökonomischen Imperialismus liegt darin, dass sein eigentlicher Fluchtpunkt notwendig im Unbewussten verborgen bleibt. Denn indem er das bloße Weltwissen des Umgangs mit Geld aller Erkenntnis zu Grunde 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.“ (Sohn-Rethel 1972, 119).

Widerstand gegen diese Art blinder Ökonomisierung kann in der Bildung erstens darin liegen, dass man diesen widersprüchlichen Prozess als Bildungs*inhalt* selbst

[9] Dass dies in der konkreten pädagogischen Erfahrung mithin zu enormen Frustrationen führen kann, weil anderen Zwecken oder Motiven in einem ökonomisierten Bildungswesen nur bedingt nachgegangen werden kann, zeigen die empirischen Ergebnisse von Bäuerle et al. (2020, Kap. 6).

[10] 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.

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 schlicht und ergreifend 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.

Literatur

Bartlett, Charles F. (1932): *Remembering*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bäuerle, Lukas (2019): Warum VWL studieren? Sinnangebote ökonomischer Lehrbuchliteratur, *Zeitschrift für Diskursforschung, 3/2018*, 306–332.

Bäuerle, Lukas/Pühringer, Stephan/Ötsch, Walter O. (2020): *Wirtschaft(lich) studieren. Erfahrungsräume von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften*, Wiesbaden: Springer VS.

Becker, Gary S. (1962): Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis, *Journal of Political Economy*, 70(5, Part 2), 9–49.

Brodbeck, Karl-Heinz (2009): *Herrschaft des Geldes*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Brodbeck, Karl-Heinz (2016): Geld als Denkform, in: Brodbeck, Karl-Heinz / Graupe, Silja (Hrsgg.): *Geld. Welches Geld? Geld als Denkform*, Marburg: Metropolis, 19-70.

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

Entman, Robert (1993): Framing, Towards a Clarification of a Fractured Paradigm, *Journal of* Communication, 43 (3), 51–58.

Fillmore, Charles J. (1976a): Frame Semantics and the Natur of Language, in: Harnard, Steven u.a. (Hrg.): *Origins and Evolution of Language and Speech*, New York: New York Academy of Sciences, 20-32.

Fillmore, Charles J. (1976b): The Need for Frame Semantics in Linguistics, in: Karlgren, Hans (Hg.): *Statistical Methods in Linguistics 12*, 5-29.

Graupe, Silja (2012): Humankapital. In: Deutscher Lehrverband (Hg.): *Wozu Bildungsökonomie?,* Berlin: Eigenverlag.

Graupe, Silja (2016): Geld als Denkzwang? Auswege aus dem Gefängnis der Ökonomie,. In: Brodbeck, Karl-Heinz/Graupe, Silja (Hrg.): *Geld? Welches Geld? Geld als Denkform*, Marburg: Metropolis, 117-169.

Graupe, Silja (2020): Eine Wissenschaft um ihrer selbst willen. In: Ötsch, Walter O./ Graupe, Silja (Hg): *Imagination und Bildlichkeit in der Wirtschaft*, Wiesbaden: Springer VS, 117-170.

Greve, Nils (2013): Reframing. In: Broda, Michael u.a. (Hg.): *Techniken der Psychotherapie. Ein methodenübergreifendes Kompendium*, Stuttgart: Thieme, 101-103.

Horst, Johanna-Charlotte u.a./Kagerer, Johannes/Karl, Regina u.a. (Hrg.). (2010): *Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität*, Zürich: Diaphanes.

Krämer, Sybille (2000): Epistemische Transformation durch Kulturtechniken. In: Kogge, Franz H. u.a. (Hg.): *Wissensgesellschaft, Transformation im Verhältnis von Wissenschaft und Alltag*. IWT-Paper 25, Bielefeld.

Krämer, Sybille (2005): Das Geld und die Null: Die Quantifizierung und die Visualisierung des Unsichtbaren in Kulturtechniken der frühen Neuzeit. In: Hempfer, Klaus W. (Hg.): *Macht Wissen Wahrheit*, Freiburg: Rombach, 79-100.

Krautz, Jochen (2012): Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2013 (Sonderheft), 86–128.

Krautz, Jochen (2020): Ökonomisierung als Steuerung von Schule, Bildung und Demokratie. Phänomene, Systematik, Alternativen. In: Scheidl, Gerhard/Schopf, Heribert (Hrg.): *Ökonomisierung und Digitalisierung. „Sargnägel" der Bildungsreform?!* Wien: Löcker, 9-42.

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

Leimgruber, Matthieu/Schmelzer, Matthias (Hrg.) (2017): *The OECD and the international political economy since 1948*. New York: Palgrave Macmillan.

Liesner, Anrea/Sanders, Olaf (2005): *Bildung der Universität*. Bielefeld: trancript.

Maeße, Jens (2010): *Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses: Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms*. Bielefeld: transcript.

Meyer, Jan/Land, Ray (2005): Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (2), *Higher Education 49/3*, 373-388.

Neisser, Ulric (1976): Cognition and Reality. San Francisco: W.H.Freeman & Co Ltd.

OECD (1966): *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand*, Wien: Eigenverlag.

OECD (2007): *Human Capital*. Paris: Eigenverlag. Online (letzter Zugriff: 23.11.2020): https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264029095-en.pdf?expires=1606315469&id=id&accname=guest&checksum=9E45CEF95EA0568E36DDB059AF0A3DEB

Schultz, Theodore W. (1961): Investment in Human Capital, *American Economic Review, 51(1)*, 1–17.

Sohn-Rethel, Alfred (1972): *Geistige und Körperliche Arbeit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wehling, Elisabeth (2016): *Politisches Framing*, Köln: Herbert von Halem Verlag.

Wößmann, Ludger/Piopiunik, Marc (2009): *Was unzureichende Bildung kostet*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Ydesen, Christian (Hg.) (2019): *The OECD, American Power and the Rise of the "Economics of Education" in the 1960s*. Cham: Springer International Publishing.