

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die Kritik, dass bei der Ausgestaltung von Finanzierungssystematiken für Kindertageseinrichtungen kein systematischer Bezug zu dem zu finanzierenden Handlungsfeld hergestellt wird. Das bedeutet zugleich, dass die Auswirkungen der jeweiligen Mechanismen der Ressourcenallokation auf die Strukturen, Rahmen- und Handlungsbedingungen in der pädagogischen Praxis unberücksichtigt bleiben. Um dieser fehlenden Verknüpfung zwischen der Gestaltung der ökonomischen Instrumente und der pädagogischen Zielsetzungen entgegenwirken zu können, ist zunächst eine grundlegende theoretische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik notwendig. Das vollständige Durchdringen des komplexen Verhältnisses von ökonomischen und pädagogischen Sachverhalten hat maßgebliche Implikationen für das Verhältnis von Finanzierungsinstrumenten zu dem zu finanzierenden Gegenstandsbereich und somit für die Ausgestaltung einer Finanzierungssystematik für Kindertageseinrichtungen.

Hierfür werden zunächst die bestehenden Verbindungslinien zwischen beiden gesellschaftlichen Bereichen aufgezeigt (Kap. 2.1), um die Komplexität des Verhältnisses von Pädagogik und Ökonomie sowie ihre wechselseitigen Interdependenzen zu erfassen. Es folgt eine kurze Einführung in die Bildungsökonomie als die wissenschaftliche Disziplin, die die beiden gesellschaftlichen Teilbereiche der Bildung und der Ökonomie miteinander verbindet und dem Verhältnis zwischen Pädagogik und Ökonomie seine wissenschaftliche Verortung gibt (Kap. 2.2). Gleichwohl sind mit einem solchen disziplinübergreifenden Zugang auch Schwierigkeiten verbunden. Bestehende Konflikte zwischen einer pädagogisch-fachlichen und einer wirtschaftlichen Logik führen oftmals zu einer grundsätzlichen Ablehnung ökonomischen Denkens und ökonomischer Instrumente in pädagogischen Arbeitsfeldern, die auf einer vermeintlichen „Ökonomisierung“ basiert (Kap. 2.3). Da jedoch eine solche Abgrenzung und Polarisierung ökonomischer und pädagogischer Bezüge weder

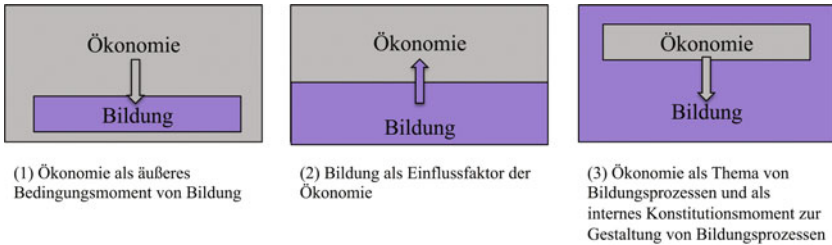


Abb. 2.1 Verbindungslinien zwischen Pädagogik und Ökonomie

zutreffend noch zielführend ist, wird das Verhältnis zwischen Ökonomie und Pädagogik, wie es auch für diese Arbeit leitend ist, zunächst (neu) bestimmt (Kap. 2.4), bevor hieraus Implikationen für die Ausgestaltung von Finanzierungsmechanismen für Kindertageseinrichtungen abgeleitet werden (Kap. 2.5).

2.1 Verbindungslinien zwischen Pädagogik und Ökonomie

Nicht selten verstehen Pädagogen ökonomische Tatsachen und Dimensionen als Randbedingungen, die das pädagogische Handeln mehr oder weniger beeinflussen, begrenzen oder auch unterstützen (Giesecke 2001, S. 15). Im günstigsten Fall bleibe dabei fachliches Handeln von ökonomischen Implikationen unberührt. Meistens stehe es aber im Gegensatz zu den Prinzipien fachlichen Handelns und werde eher als störendes Element angesehen (Merchel 2006, S. 50). Diese möglicherweise zunächst trivial erscheinende Feststellung stellt den kritischen Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit dar. Denn eine solche Haltung ist problematisch, wenn die bestehenden und nicht zu leugnenden Verbindungslinien zwischen ökonomischen Sachverhalten und pädagogischen Prozessen übersehen werden (vgl. Abb. 2.1):

1. Zunächst stellt die Ökonomie als gesellschaftliches Teilsystem und äußeres Bedingungsmoment eine Voraussetzung für institutionalisierte Bildung und pädagogisches Handeln dar (Bellmann 2006, S. 2; 2008, S. 457). Es muss z. B. einen produktiven Sektor geben, der die Mittel erarbeitet, die – umverteilt – dann den Zielgruppen der Pädagogik zugute kommen (Klug 2000, S. 188 f.). Gerade weil Bildungs- und Sozialsysteme in einem gesellschaftlichen Funktionszusammenhang stehen, können sie sich nicht von der politischen Diskussion um die Kriterien der Verteilung von Ressourcen ausschließen. Insbesondere in einer kapitalistisch organisierten Gesellschaft sind das pädagogische Handeln und

die entsprechenden Institutionen nicht unter Ausblendung der ökonomischen Implikationen und Sachverhalte zu denken (Obermaier 2008, S. 921).

2. Gleichzeitig erbringt das Bildungs- und Sozialsystem auch Leistungen für die Ökonomie (Bellmann 2008, S. 457). Somit muss laut Staub-Bernasconi (2000, S. 170) der Vorstellung, dass es einen von der Wirtschaft abtrennbaren sozialen Bereich als vernachlässigbare Restgröße gibt, entgegengehalten werden, dass auch die Wirtschaft eine durch und durch soziale Tätigkeit ist, die ohne soziale Beihilfen durch Staat, Familie u. ä. nicht funktionieren könnte. Zu nennen ist hier insbesondere der Zusammenhang zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum im Sinne der Humankapitaltheorie (Becker 1975; Schultz 1961): Bildungsprozesse produzieren eine Form von Kapital, das ein wichtiges Mittel für den technischen Fortschritt und die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft ist.
3. Darüber hinaus können ökonomische Sachverhalte Thema von Bildungsprozessen sein (ebenso wie das Funktionssystem der Ökonomie ein Medium sein kann, in dem sich Bildung vollzieht). Und schließlich sind ökonomische Prinzipien internes Konstitutionsmoment pädagogischer Prozesse und Bildungsorganisationen, da z. B. Knappheit von Ressourcen auch hier ein zu bearbeitendes Problem darstellen kann (Bellmann 2006, S. 2; 2008, S. 457).

Aus historischer Perspektive zeigt Hoffmann (2001) für den Bildungsbereich an den Beispielen des dreigliedrigen Schulsystems sowie der Bildungsexpansion in den 60er Jahren (vgl. hierzu auch Obermaier 2008) auf, dass Ökonomie und Bildung von Anfang an so miteinander verbunden gewesen sind, „daß [sic] ihre Koppelung nichts Neues darstellt“ (S. 24). Giesecke (2001) verweist weiterhin darauf, dass z. B. das Generationenverhältnis, auf dem letztlich jedes pädagogische Selbstverständnis beruhe, ein im Kern ökonomisch fundiertes Prinzip skizziere. Das Paradoxe an dem Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie sei, dass erst die ökonomischen Voraussetzungen die Ausgangsbedingungen dafür geschaffen haben, dass sich die Pädagogik ein Stück weit von ihrer unmittelbaren ökonomischen Abhängigkeit lösen und einen unabhängigen professionellen Kern herleiten konnte, von dem aus sie Erwartungen der gesellschaftlichen (und wirtschaftlichen) Interessen überprüfen und kritisch betrachten könne. Obermaier (2008) bringt diese „Dialektik von Zwang und Befreiung“ folgendermaßen zum Ausdruck:

Pädagogik in ihrer institutionalisierten Form ist somit einerseits Abhängige und Zusträgerin der Ökonomie. [...] Andererseits ist sie als Unabhängige von ihr, ja diametral gegen sie Gewandte manifestiert, die ökonomische Zwänge zu überwinden versucht. (S. 923)

Auch das Soziale und die Ökonomie sind so vielfältig verflochten, „dass eine Trennung allenfalls theoretisch-analytisch möglich ist“ (Mühlum 2000, S. 107). So sei die effektive Lösung sozialer Probleme immer auch eine ökonomische Aufgabe (Wendt 2000, S. 31). Von der Sozialen Arbeit wird laut Wilken (2000b, S. 11) seit jeher erwartet, mit begrenzten Mitteln wirksam zu helfen. Die aktuell zu bewältigende Herausforderung sei, dies im Spannungsgefüge ökonomischer Rationalität und einem verantwortlichen fachlichen Selbstverständnis zu leisten, ohne sozial-ethische Standards preiszugeben. Einerseits spielen also ökonomische Implikationen in allen professionellen Dimensionen des pädagogischen Handelns eine Rolle, andererseits muss die pädagogische Arbeit auch nach anderen als ökonomischen Kriterien geordnet sein (Giesecke 2001, S. 21).

Ungeachtet der Komplexität des Verhältnisses von Ökonomie und Pädagogik lässt sich ein im Grundsatz polarisierendes Verständnis von ‚dem Pädagogischen‘ und ‚dem Ökonomischen‘ als getrennte gesellschaftliche Konstanten nicht halten (Wendt 2000, S. 46). Vielmehr sind beide Prozesse als inhärente gesellschaftliche Bestandteile in Form einer strukturellen Austauschbeziehung untrennbar ineinander verschränkt (Obermaier 2008, S. 922). Aufgrund dieser engen Beziehungen „können pädagogische Probleme nicht pädagogisch autonom bewältigt werden, sondern nur in politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen“ (Kell 1996, S. 32). Die Disziplin, die sich grundsätzlich mit dem oben aufgezeigten wechselseitigen Verhältnis und der wissenschaftlichen Analyse von Bildung unter ökonomischen Gesichtspunkten befasst, ist die Bildungsökonomie.

2.2 Bildungsökonomie als interdisziplinäre Wissenschaft

Fragestellungen hinsichtlich der Bildung von Menschen – also ihrem Wesen nach zunächst einmal pädagogischen Sachverhalten – sind in der wirtschaftswissenschaftlichen Auseinandersetzung schon früh von Interesse. Entsprechende Überlegungen zur Gestaltung der Bildungseinrichtungen finden sich bei ökonomischen Autoren ab dem 17. Jahrhundert (Ortner 2001, S. 367; ausführlicher: Kahlert 1978). Andererseits finden sich auch im „Bildungsdenken von seinen Anfängen bis zur Gegenwart“ ökonomische Zieldimensionen, die „traditionell weit mehr als die Frage nach dem wirtschaftlichen Nutzen von Bildung“ (Liesner 2008, S. 909) umfassen. Auch für Edding (1963), maßgeblicher Wegbereiter der Bildungsökonomie in Deutschland (von Recum 2006, S. 49, Anm. 4), ist eine Verbindung dieser gesellschaftlichen Subsysteme zwangsläufig gegeben: „Gibt es irgendeinen

Tab. 2.1 Übersicht über die Forschungsfelder der Bildungsökonomie

		Systemebene	
		Makrobereich	Mikrobereich
Ausrichtung	System-extern	Außenbeziehungen des Bildungssystems oder seiner Teilsysteme zu anderen Systemen oder Subsystemen; Gesamtwirtschaftliche Voraussetzungen und Konsequenzen von Bildung	Einzelne Bildungsorganisationen und ihre Außenbeziehungen; Ökonomische Probleme im Zusammenhang mit der Planung und Organisation regionaler Bildungssysteme
	System-intern	Analyse des Subsystems Bildungswesen unter gesamtsystemischen Gesichtspunkten; Gesamtsystemische Planungs- und Steuerungsprobleme	Einzelne Bildungsorganisationen und ihre Innenbeziehungen; Betriebswirtschaftliche Analyse der Binnenstruktur von Bildungseinrichtungen

Bildungsvorgang, der nicht auch wirtschaftliche Voraussetzungen hat? Gibt es einen wirtschaftlichen Vorgang, der nicht auch durch Bildung bedingt ist?“ (S. 7).

Die Bildungsökonomie als wissenschaftliche Disziplin ist trotz ihrer frühen Vorläufer erst in den 1960er Jahren als Teildisziplin der Wirtschaftswissenschaften entstanden und stellt somit eine relativ junge Disziplin dar. Sie befasst sich grundsätzlich mit den wechselseitigen Beziehungen zwischen Wirtschaft und Bildung und der wissenschaftlichen Analyse von Bildung unter ökonomischen Gesichtspunkten (Arnold und Marz 1979, S. 104). Ihre Themenfelder sind aufgrund der vielfältigen und auf unterschiedlichen Ebenen ansetzenden Schnittstellen zwischen Pädagogik und Ökonomie, zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem sowie zwischen Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften zahlreich. So lassen sich zum einen system-externe, zum anderen system-interne Fragestellungen unterscheiden, die jeweils auf einer Makro- oder Mikroebene angesiedelt sein können (vgl. Tab. 2.1).¹

Auf der *Makroebene* behandelt die Bildungsökonomie schwerpunktmäßig volkswirtschaftliche Aspekte des Bildungssystems (vgl. hier und im Folgenden Arnold und Marz 1979, S. 109–113; Klemm 1995; von Recum 2006). *Systemexterne* Fragestellungen betrachten die Beziehungen zwischen dem Bildungssystem

¹ Wie alle schematischen Darstellungen ist diese Unterteilung vereinfachend und aufgrund von Interdependenzen zwischen den einzelnen Feldern nicht ganz unproblematisch. Eine weitere Übersicht über die Themenfelder der Bildungsökonomie sowie aktuelle Forschungsbeiträge findet sich auf der Homepage des Europäischen Expertennetzwerks Bildungsökonomik EENEE (<http://www.eenee.de>; Zugriff am 26.08.2012).

und anderen durch ökonomische Interessen bestimmten gesellschaftlichen Teilbereichen oder Subsystemen – z. B. die Funktion von Bildung für das wirtschaftliche Wachstum und den technischen Fortschritt eines Landes oder den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft (vgl. zu den Effekten von Bildung ausführlich Hogrebe 2012). *Systeminterne* Fragestellungen auf der Makroebene zielen auf gesamtsystemische Planungs- und Steuerungsprobleme ab, die sich ausschließlich auf das gesellschaftliche Subsystem „Bildungswesen“ beziehen. Hierzu zählen unter anderem Fragen der Wirksamkeit von bildungspolitischen Interventionen oder der Bildungsfinanzierung.

Der *Mikrobereich* der Bildungsökonomie hingegen nimmt die interne Effizienz von Bildungseinrichtungen in den Blick und konzentriert sich auf „die betriebswirtschaftliche Erforschung einzelner Sektoren und Einrichtungen des Bildungswesens“ (Arnold und Marz 1979, S. 110). Im Kern geht es darum, welche Effekte pädagogische Interventionen auf das Lernen haben und ob die Ressourcen tatsächlich sinnvoll eingesetzt werden (Böttcher 2008, S. 140). *Systemintern* konzentriert sich die Mikrobildungsökonomie auf betriebswirtschaftliche Analysen der Binnenstruktur von Bildungseinrichtungen. Ihr Beitrag liegt dabei schwerpunktmäßig auf der Erörterung von Problemen hinsichtlich der Übertragbarkeit ökonomischer Denkansätze und Konzepte auf Einrichtungen des Bildungsbereiches. *Systemexterne* Fragestellungen beschäftigen sich mit ökonomischen Problemen, die im Zusammenhang mit der Planung und Organisation regionaler Bildungssysteme stehen.

Während sich Ökonomen im angloamerikanischen Raum bereits seit einigen Jahren speziell auch mit der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung befassen, finden sich im deutschsprachigen Raum erst neuerdings einzelne ökonomische Arbeiten, die diesen Bildungsbereich in den Blick nehmen (Spieß 2010a). Grundsätzlich konstatiert Böttcher (2008, S. 135) für Deutschland, dass die bildungsökonomische Forschung in den letzten Dekaden von keiner der beiden Heimatdisziplinen (der Ökonomie und der Erziehungswissenschaft) sonderlich gefördert wurde.² Insgesamt ist auffällig, dass die Bildungsökonomie nur selten interdisziplinär betrieben wird. Vor allem ist eine an die Erziehungswissenschaften rückgekoppelte „pädagogische Bildungsökonomie“ kaum auszumachen (Ortner 2001, S. 374). Bildungsökonomische Arbeitsbereiche sind, wenn überhaupt, bislang

² Weiß (1995, S. 41 f.) schreibt es ungünstigen Rahmenbedingungen zu, dass die Disziplin der Bildungsökonomie in Deutschland, anders als in anderen Ländern, nicht fest im Wissenschaftssystem institutionalisiert ist. Hieraus folgt, dass auch das bildungsökonomische Forschungspotential mehrheitlich in anderen Ländern, insbesondere den USA, zu verorten ist (Orivel 1994, S. 145 f.).

nur an wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen sowie an außeruniversitären Wirtschaftsforschungseinrichtungen eingerichtet worden (Schümer und Weiß 2008, S. 7). In besonderem Bezug zur Finanzierung des frühkindlichen Bildungsbezugs stellt Spieß (2010a) fest, dass es kaum erziehungswissenschaftliche Beiträge gebe, die ökonomische Fragestellungen untersuchen.

Die seltene pädagogische Verortung bildungsökonomischer Forschung ist insbesondere vor dem Hintergrund problematisch, dass bildungsökonomische Forschung auch ein Vertrautsein mit den hochkomplexen Erkenntnisgegenständen des Bildungsbereiches verlangt, woraus die Notwendigkeit einer disziplinübergreifender Orientierung und des engen Zusammenwirkens von pädagogischem und ökonomischem Sachverstand resultiert (von Recum 2006). Diesbezüglich attestieren Schümer und Weiß (2008) der bildungsökonomischen Forschung in Deutschland ein deutliches Defizit:

Im Zuge ihrer programmatischen Neuausrichtung hat die Bildungsökonomie in letzter Zeit in verstärktem Maße Themen besetzt, die traditionell in den Zuständigkeitsbereich anderer Bildungswissenschaften fallen. [...] Doch basieren ihre Forschungen häufig auf wenig belastbaren Hypothesen, d.h. Hypothesen, die der Spezifik des Objektbereichs nicht angemessen Rechnung tragen. Darin manifestieren sich nicht zuletzt unzureichende Institutionenkenntnisse. Ein weiteres Manko ist in der ausgeprägten Selbstreferenzialität der bildungsökonomischen Forschung zu sehen. Eine Auseinandersetzung mit konkurrierenden Hypothesen und konträren Forschungsergebnissen anderer Disziplinen findet in der Regel nicht statt. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass die meisten Wirtschaftswissenschaftler die Bildungsökonomie nicht als Teildisziplin der Bildungsforschung begreifen und in Deutschland derzeit eine institutionelle Basis für ein produktives Zusammenwirken der Bildungsökonomie mit anderen Bildungswissenschaften fehlt. (S. 43)

Während die Autoren hier eine gewisse ‚Ignoranz‘ der Wirtschaftswissenschaftler als Ursache für eine dem Gegenstandsbereich Bildung nicht gerecht werdende Forschung benennen, sollte nicht übersehen werden, dass in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Diskussion nur wenige Beiträge existieren, die sich konstruktiv mit ökonomischen Themen befassen. Ganz im Gegenteil: Es lassen sich – sowohl in der Wissenschaft also auch in der Praxis – häufig Skepsis, Distanz und sogar Widerstände hinsichtlich einer ökonomischen Betrachtung von Bildung und Bildungseinrichtungen ausmachen.³ Barz (2010, S. 149) spricht sogar von bisweilen „tief verwurzelter Abscheu“ und „gründlicher Ignoranz“, in jedem

³ Sicherlich gilt es auch hier, einen differenzierten Blick zu bewahren. So existieren durchaus auch Ansätze in der Erziehungswissenschaft, die das Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Ökonomie nicht als unüberwindbaren Gegensatz skizzieren und sich um eine konstruktive Auflösung bemühen (vgl. z. B. die Arbeiten von Böttcher 2001; 2002; 2008).

Fall aber von einer „stiefmütterlichen Behandlung“ der Pädagogik gegenüber ökonomischen Fragen, die durchaus von essentieller Bedeutung für sie sein können. Ursache hierfür ist oftmals die Angst vor einer vermeintlichen „Ökonomisierung“ pädagogischer Bereiche.

2.3 Kritik an der „Ökonomisierung“ – Skizzierung eines Diskurses

Der Begriff der „Ökonomisierung“ wird in pädagogischen Diskursen häufig als „Synonym für Entdemokratisierung und entfremdeten Kapitalismus“ (Barz 2010, S. 149) verwendet. Er meint den fachfremden sowie unangebrachten Übergriff der Ökonomie auf pädagogische oder soziale Gegenstands- und Gesellschaftsbereiche bzw. assoziiert die unreflektierte Anpassung und Unterordnung dieser unter ökonomische Prinzipien.⁴ „Ökonomisierung“ wird dabei mit einem Zwang assoziiert, der zu Entsolidarisierung und verschärfter Ungleichheit führt. So spricht Keupp (2008) von „einer vollständigen Ausrichtung des neuen Systems an neoliberalen Ordnungsvorstellungen“, von einem „Anpassungsprozess (...) an die Imperative einer ökonomisch gesteuerten globalen Welt“ und von der „feindlichen Übernahme (...) durch die neoliberale Dominanzkultur“ (S. 158). In ähnlicher Weise entwirft Pleister (2010) Szenarien von „der machtvollen Infiltration durch betriebswirtschaftliches Gedankengut“, von der „Überführung gesellschaftlicher Subsysteme (...) in Bereiche der Marktförmigkeit“ und der „fortschreitenden, zumeist ungeordneten Vereinnahmung durch ökonomisch geprägte Prinzipien, Ansprüche und Begrifflichkeiten“. Vergleichbare Positionen lassen sich bei vielen anderen Autoren ausmachen (vgl. z. B. Grams 2000; Lohmann und Rilling 2002; Kahlert 2002; Krautz 2007).

⁴ Eigentlich müsste hier zwischen den ökonomischen Implikationen des pädagogischen Handelns in volkswirtschaftlichen Zusammenhängen und einer betriebswirtschaftlichen Betrachtungsweise unterschieden werden (Giesecke 2001, S. 18). Negt (2002, S. 355) macht darauf aufmerksam, dass in der heutigen Gesellschaft die betriebswirtschaftliche Rationalität zur vorherrschenden Ideologie geworden sei und sich auch volkswirtschaftlich dienstbar gemacht habe. Auch Mühlum (2000, S. 103 f.) verweist auf die betriebswirtschaftliche Verengung der jüngsten Ökonomisierungswelle. Da aber die Diskussion der „Ökonomisierung“ in der Regel nicht so differenziert geführt wird, kann diese Unterscheidung im Folgenden vernachlässigt werden. Sie ist für die weitere Argumentation der hier vorliegenden Arbeit nicht von unmittelbarer Bedeutung.

Trotz der Zurückweisung des Ökonomischen, die diese Autoren verbindet, wird bei näherer Betrachtung deutlich, dass sich unter dem Stichwort der „Ökonomisierung“ verschiedene Sachverhalte verbergen. Die Rede von *der* „Ökonomisierung“ ist in der Regel unpräzise. Der Diskurs ist heterogen, vielschichtig und multiperspektivisch (Obermaier 2008, S. 919) und muss differenzierter betrachtet werden. Da – wie zuvor bereits herausgestellt – die frühkindliche Bildung einen Gegenstandsbereich darstellt, der sich in den Strukturen und Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe vollzieht, wird der Schwerpunkt im Folgenden zunächst auf den Diskurs um die „Ökonomisierung der Bildung“ (Kap. 2.3.1) und den damit verbundenen deutschen Bildungsbegriff (Kap. 2.3.2) gelegt, bevor im Anschluss auch die Debatte um die „Ökonomisierung der Sozialen Arbeit“ kurz skizziert wird (Kap. 2.3.3). Insgesamt fällt bei dieser differenzierten Betrachtung der Diskurse auf, dass viele Einwände pauschal wirken und inhaltlich durchaus zu hinterfragen sind. Aufbauend auf einer Analyse der Gründe, die zu der oft unreflektierten Abwehr ökonomischer Prinzipien und Denkweisen führen, sollen anschließend die Konsequenzen gezogen werden, die sich hieraus für diese Arbeit ergeben (Kap. 2.3.4).

2.3.1 „Ökonomisierung der Bildung“

Die „kritische (. . .) Diagnose der Gegenwart“ (Bellmann 2001, S. 386) im Hinblick auf die Möglichkeitsbedingungen oder Notwendigkeit bzw. Unmöglichkeit von Bildung ist schon immer ein Moment von Bildungstheorien gewesen, wenn auch mit wechselndem Fokus. Seit den 1990er Jahren ist es insbesondere eine wahrgenommene Dominanz bildungsökonomischen Denkens, die unter dem Stichwort „Ökonomisierung der Bildung“ diskutiert wird (Liesner 2008, S. 910). Keine Kritik, so Bellmann (2001, S. 386 f.), sei – trotz verschiedener Sachverhalte, die sich hinter dem Stichwort verbergen – unter Pädagogen so konsensfähig wie diese. Der Autor unterscheidet insgesamt zwei Hauptgruppen von Kritikern:

1. Kritiker, die eine *faktische Dominanz* des Kulturbereiches Wirtschaft über andere Kulturbereiche oder Subsysteme annehmen, und
2. Positionen, deren Kritik sich auf eine Ökonomisierung des *Diskurses* bezieht.

Innerhalb dieser beiden Tendenzen sei jedoch die Frage nach den Ursachen für die vermeintliche Ökonomisierung jeweils strittig. Abb. 2.2 macht deutlich, dass in beiden Argumentationssträngen die Verantwortung entweder

Positionen/ Ursachen	1) Kritik an <i>faktischer Dominanz</i> des Kulturbereichs Wirtschaft	2) Kritik an <i>Ökonomisierung</i> des Diskurses
a) Ökonomie	inhärente Machtsteigerungstendenz im Bereich der Wirtschaft	Imperialismus der ökonomischen Wissenschaft, Übertragung auch auf nicht-wissenschaftliche soziale Beziehungen
b) Politik	Rückzug der Politik, Steuerung des Systems über Marktmechanismen; Strukturwandel der Politik, Adaption ökonomischer Steuerungsinstrumente	Übertragung von ökonomischen Denkmustern durch Politik und Verwaltung auf den Bereich der Bildung
c) Pädagogik (Bildung)	Entwertungshypothese: relativer Bedeutungsverlust von kulturellem Kapital ggü. ökonomischem Kapital	Aufgreifen des Diskurses in Form von Kritik oder Akzeptanz

Abb. 2.2 Ökonomisierung der Bildung – Positionen und Annahmen (Quelle: in Anlehnung an Bellmann 2001)

- a. der *Ökonomie* oder
- b. der *Politik* zugeschrieben, z. T. aber auch
- c. im *pädagogischen Feld* selbst verortet wird.

Einige Autoren unterstellen eine *faktische Dominanz* des Kulturbereiches Wirtschaft in der Gesellschaft und beschreiben die Entgrenzung ökonomischer Prinzipien und ihre Übertragung auf andere Lebensbereiche (vgl. z.B. Bröckling 2007; Grams 2000; Wilken 2000a). Dies würde laut Bellmann (2001) als grundsätzliche Machtsteigerungstendenz interpretiert, die der Ökonomie inhärent sei. Gleichmaßen machen Kritiker, die von einer Ökonomisierung des pädagogischen Diskurses ausgehen, den Imperialismus der ökonomischen Wissenschaft für die Übertragung ökonomischer Prinzipien auch auf soziale Beziehungen verantwortlich. Interessant ist vor diesem Hintergrund der Einwand Bellmanns (2001), dass von der Ökonomie gefordert werde, sich streng auf den Kulturbereich der Wirtschaft zu beziehen, während der Bildungsbegriff in der Regel als universelle Dimension menschlichen Handelns konzipiert werde. Darüber hinaus werde auch die funktionale Differenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme pädagogisch aufgehoben, „indem postuliert wird, nicht nur das Erziehungssystem, sondern alle anderen Funktionssysteme müssten letztlich pädagogischen Zwecken unterworfen werden“ (Bellmann 2008, S. 456).⁵

⁵ In ähnlicher Weise weist Terhart (2000, S. 813 f.) darauf hin, dass auf einer allgemeinen Ebene in der Öffentlichkeit eine latent vorhandene negative Einstellung zu Institutionen und Personal im Bildungsbereich bestehe, die in Schlagworten wie z. B. „Überpädagogisierung der Gesellschaft“ zum Ausdruck komme. Die Parallele zu dem Vorwurf der „Ökonomisierung der Gesellschaft“ ist an dieser Stelle kaum zu übersehen.

Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit
Der Sozialraum als Indikator für eine bedarfsgerechte
Finanzierung von Kindertageseinrichtungen?

Hogrebe, N.

2014, XI, 275 S. 33 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03488-7