pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Hoyer, Jan; Liesebach, Jochen

Ökonomisierungsprozesse als Limitierung von Teilhabechancen

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 1 (2019) 1, S. 186-196

Quellenangabe/ Reference:
Hoyer, Jan; Liesebach, Jochen: Ökonomisierungsprozesse als Limitierung von Teilhabechancen - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 1 (2019) 1, S. 186-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251921 - DOI: 10.25656/01:25192

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251921
https://doi.org/10.25656/01:25192

in Kooperation mit / in cooperation with:

klinkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Ökonomisierungsprozesse als Limitierung von Teilhabechancen

Jan Hoyer und Jochen Liesebach

Abstract

Anhand zweier Beispiele soll aufgezeigt werden in welcher Form Deutungsmuster und Argumentationen aus dem ökomischen Feld in pädagogische Handlungsfelder und Diskurse eingreifen können. Die Darstellung und theoriebezogen Reflexion dieser Beispiele erfolgt mit Referenz auf Bourdieus Theorie der sozialen Felder.

Keywords

soziale Benachteiligung, Ökonomisierung, Inklusion, Governance, Feldtheorie

1 Pädagogik bei Verhaltensstörungen als soziales Feld

Soziale Felder sind nach Bourdieu „autonome Sphären, in denen nach jeweils besonderen Regeln gespielt wird“ (Bourdieu, 1992, S. 187). Bourdieu greift hier die gesellschaftliche Ausdifferenzierung durch „Sezession“ (Luhmann, 2012, S. 25) im Sinne Durkheims auf und spricht den daraus resultierenden Feldern eine eigene Dynamik in Form einer spezifischen Handlungslogik zu. Diese genießt darin einen Schutz, denn Felder gelten bei ihm als geschlossen. „Die Geschlossenheit ist ein signifikantes Indiz für die Autonomie eines Feldes“ (Bourdieu, 2001, S. 42). Anders als die operationale Geschlossenheit eines Systems bei Luhmann, die immer auf eine systemrationale binäre Unterscheidungsreproduktion als Operation dieses Systems verweist, findet sich bei Bourdieus Modell die Möglichkeit, dass Felder sich überschneiden. Zwar verfügen Felder über eine eigene Genese, eigene Bewertungskriterien und eigene Gesetze (Bourdieu, 2001, S. 42), es ist aber die direkte Einflussnahme eines Feldes auf ein anderes möglich. Felder verfügen über eine Übersetzungsmacht „die es ermöglicht, fremde Logiken zu assimilieren, ohne die feldeigene Handlungslogik aufzugeben“ (Höhne, 2015, S. 19). Gleichzeitig können Felder aber auch Einfluss auf andere Felder nehmen, wenn sie über die nötige „Brechungsstärke“ (Bourdieu, 1998, S. 19) verfügen.
Würden wir die Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Feld im Sinne Bourdieus verstehen, wäre es uns möglich eine eigene Genese, eigene Bewertungskriterien und Gesetzmäßigkeiten, ein Maß an Geschlossenheit und in Theorie wie Praxis eine eigene Handlungslogik erkennen und benennen zu können. Gleichzeitig würde die Pädagogik bei Verhaltensstörungen eine Übersetzungsmacht verwenden, um Erkenntnisse anderer Disziplinen nutzbar zu machen ohne die eigene Handlungslogik aufgeben zu müssen und somit das eigene Feld zu erhalten. „Soziale Felder sind jedoch nach dem Grad ihrer ‚Brechungsstärke‘ unterschiedlich stark“ (Bordieu, 1998, S. 19) und das Feld der Erziehung ist nach Höhne mit weniger Brechungsstärke versehen als das Feld des Ökonomischen. Das Konzept „Steigerung der Produktivität von Bildung“ (Bordieu, 1998, S. 23) wird von Höhne vor allem als Bereich möglicher Einflussnahme ökonomischer Handlungslogik auf das Feld der Erziehung identifiziert. Das Erreichen von Professionalität, die Reduktion von Belastungsmomenten von professionellen Akteurinnen und Akteuren, sowie die Verringerung und Vermeidung von Leidensdruck bei Eltern und Heranwachsenden verpflichten das Feld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen anhaltend auch gegenüber einer der Steigerung der Qualität ihrer Modelle, Konzepte und Dienstleistungen. Ob sich die Komplexität von Zielvorstellungen, pädagogischer Rahmenbedingungen und Durchführungsprinzipien einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen aber auf den relativ einfachen Begriff „Produktivität“ reduzieren lassen und welche Konsequenzen sich daraus ergeben könnten, wird hier anhand zweier Beispiele diskutiert. Das erste Beispiel verdeutlicht inwieweit schulorganisatorische Rahmenbedingungen, Eingriffe in den pädagogischen Alltag nehmen können. Im zweiten Beispiel soll gezeigt werden, inwieweit auf der Basis von Finanzierungsmodellen der professionelle Handlungsspielraum von Pädagoginnen und Pädagogen limitiert werden könnte.

2 Beispiel 1: Inklusive Wettbewerbseffekte

Seit geraumer Zeit ist das Bildungssystem und damit verbunden auch jede einzelne Schule auf dem Prüfstand. Mit der Einführung flächendeckender Lernstandserhebungen (z.B. PISA, IGLU, TIMSS usw.) wurden nicht nur Probleme im Schulsystem für eine breite Öffentlich-

keit sichtbar gemacht, sondern ebenso Modelle für die Bildungsforschung und Evaluationen einzelner Schulen unter dem Label der *Qualitätssicherung* bereitgestellt. Der Paradigmenwechsel von der Input- zur Output-Steuerung hat unlängst Einzug in das deutsche Schulsystem erhalten (bspw. Brügelmann, 2015, S. 77f.). Parallel zu diesem offenkundigen Wechsel der Perspektive auf die Institution Schule, haben weitere Merkmale der Ökonomisierung mehr oder weniger starken Einfluss auf die Entwicklung des sozialen Feldes Schule und ihrer Akteure genommen (Höhne 2015, S. 21f.). Diese Eingriffe in ein primär pädagogisches Feld sind nicht neu und werden auch schon seit längerem kritisch vom wissenschaftlichen Fachdiskurs mit unterschiedlichen Schwerpunkten begleitet und hinterfragt (hierzu neuere Veröffentlichungen: Bellmann, 2016; Ellinger, 2016; Altrichter & Maag Merki, 2016). Jedoch scheinen die durchaus berechtigten Widersprüche dem aktuell neoliberalen Trend im Umbau des deutschen Bildungssystems wenig entgegensetzen zu können. Im Gegenteil: die Einführung und Verstetigung von markt- und wettbewerbsorientierten Elementen in das deutsche Bildungswesen ist längst in der Schulrealität angekommen (Böttcher & Hogrebe, 2008, S. 20ff.).

Im Folgenden werden hierfür skizzenhaft die Entwicklung der Schullandschaft in Hamburg dargestellt und anhand einer inklusiven Sekundarschule in einem benachteiligten Stadtteil die Folgen dieses Transformationsprozesses beispielhaft diskutiert.

2.1 Deregulierung, Autonomie und Wettbewerb

Als Reaktion auf die Ergebnisse der Schulleistungsuntersuchungen von PISA und IGLU wurde im Jahre 2006 in Hamburg flächendeckend die *Selbstverantwortete Schule* (BBS 2006) eingeführt. Über „mehr Selbstständigkeit und größeren Gestaltungsspielraum vor Ort" versprach man sich eine Verbesserung der „Qualität schulischer Arbeit" (BSB, 2006, S. 7). Die damit einhergehende stärkere Eigenverantwortung und Autonomie der Einzelschule wurden in der Folge durch spezifische, eher rezentralisierende Kontrollmechanismen (flächendeckende Lernstands- und Leistungserhebungen, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, sowie die Einführung der Schulinspektion) ergänzt. In der Kombination mit einem öffentlich zugänglichen Informationssystem (z.B. öffentliche Berichte der Schulinspektion, schuleigene Homepageauftritte) wurden Marktstrukturen, wie Konkurrenz und Wettbewerb mit öffentlich zugänglichen Rankings und Evaluationen, in einem vormals nicht marktförmig organisierten Feld geschaffen. Mit der Übernahme und Umsetzung inklusiver Ziele und der damit verbundenen Änderungen im Schulgesetz (HmbSchG §2 und §42) wurde zudem die Rolle der Eltern/Sorgeberechtigten bei der Schulwahl im Übergang in die weiterführenden Schulformen hervorgehoben. Durch diese Ausweitung der elterlichen Einflussmöglichkeiten entsteht ein „parent empowerment", welches marktlogisch die Eltern und deren Kinder bzw. Jugendlichen zu „Schulkonsumenten" macht (Weiß, 2001, 69). Über eine schülergesteuerte Finanzierung (Gesamtschülerzahlen sind maßgeblicher Auslöser von personalen und materiellen Ressourcen für die Einzelschulen) werden die Schulen zu Anbietern. Somit treten sie automatisch in Konkurrenz um die Gunst und das Interesse der Eltern zu den Nachbarschulen. Schulen, die in diesem Wettbewerb weniger erfolgreich agieren, ist, im Sinne einer effizienten Schulverwaltung, jedoch auch eine Grenze gesetzt: „Die Grundschule wird mindestens zweizügig, die Stadtteilschule und das Gymnasium werden mindestens dreizügig geführt. Wird die Mindestzügigkeit in den Eingangsklassen in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren nicht erreicht, so werden an der betreffenden Schule im darauffolgenden Schuljahr keine Eingangsklassen mehr eingerichtet" (HmbSchG §85, Absatz (2)).

Somit wurden sukzessive Rahmenbedingungen geschaffen, die – durch erweiterte Autonomie auf beiden Seiten (Angebots- und Nachfrageseite) und Wettbewerbsstrukturen inklusive einem rational-technologischen Informationssystem (über Rankings und Output-Ergebnisse) – einen Quasi-Markt erzeugen, der einem allgemeinen Qualitäts-anstieg aller Schulen dienlich sein soll. Die Annahme, dass eine Qualitätsverbesserung durch mehr Wettbewerb im Schulsektor erzielt wird, ist umstritten. Die bisherigen Ergebnisse deuten allerdings eher auf „eine Vergrößerung von Leistungsunterschieden und verstärkter Chancenungleichheit" hin (Böttcher & Hogrebe, 2016, S. 28).
Im folgenden Abschnitt soll die Annahme der „verstärkten Chancenungleichheit" anhand des Sozialindex (Schulte, Hartig & Pietsch, 2014) für die Hamburger Stadtteilschulen überprüft werden. Gleichzeitig soll gezeigt werden, wie sich diese Ungleichheit auf Schulen und Klassen auswirkt, die nicht auf der „Gewinnerseite" dieses Wettbewerbes stehen.

2.2 Gewinner und Verlierer im inklusiven Wettbewerb

Der Sozialindex für Hamburger Schulen basiert auf den Daten aus Fragebogenerhebungen bei Schülerinnen und Schülern sowie deren Sorgeberechtigten und aus amtlichen Sozialraumdaten. Er orientiert sich an dem Ansatz der Kapitalarten (Bourdieu, 1982). Neben seinem Informationscharakter zur „sozialen Belastung von Bildungsteilnehmern an einzelnen Bildungseinrichtungen" (Drucksache 20/7094, 2013, Seite ?) haben die Ergebnisse unter anderem auch Einfluss auf die Klassengröße und auf die systemische Ressourcenzuweisung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen, Sprache, sowie soziale und emotionale Entwicklung (BSB 2012, 6). Anhand der Kennziffern 1 (hohe Belastung) bis 6 (niedrige Belastung) werden sämtliche Grundschulen, weiterführende Schulen und Gymnasien eingeordnet. Der Sozialindex wird wiederkehrend erhoben. Vergleicht man die einzelnen Ergebnisse der Erhebungen von 2005 und 2013, so lassen sich zumindest in der Tendenz Entwicklungen für die jeweiligen Schulstandorte ableiten. Die folgende Abbildung (Abb. 1) zeigt die Veränderung des Sozialindex für weiterführende Schulen (Stadtteilschulen und Gymnasien) zu den Erhebungszeitpunkten 2005 (Index alt – helle Säule) und 2013 (Index neu – dunkle Säule).

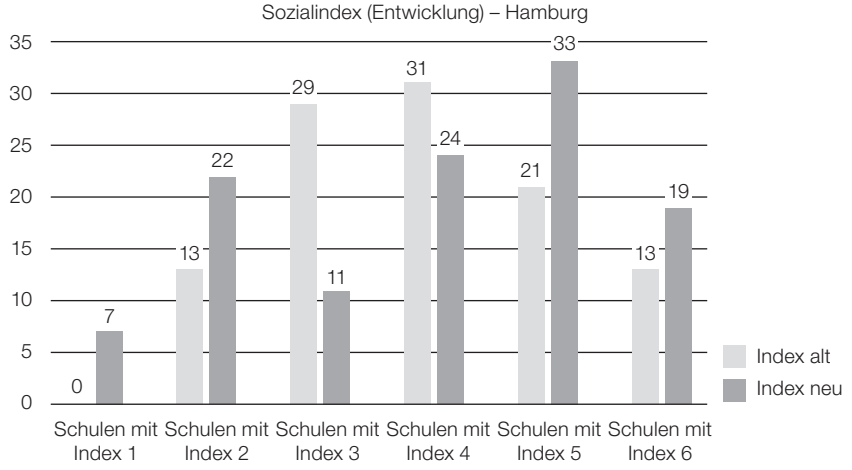

Abb. 1: Sozialindex (Entwicklung weiterführende Schulen) – Hamburg (Drucksache 20/7094 und eigene Berechnung)

Während zum Zeitpunkt 2005 noch keine weiterführende Schule den hohen Belastungsindex 1 aufwies, waren es 2013 schon sieben Schulen. Ein ähnlicher Anstieg ergab sich für den Belastungsindex 2. Dagegen verringerte sich die Anzahl der Schulen mit einem verhältnismäßig ausgeglichenen Index (3-4) deutlich im Vergleich zum vorherigen Messzeitpunkt. Die Anzahl der Schulen mit einem niedrigen Index (5-6) stieg im selben Zeitraum deutlich an. Die Datenlage sollte nicht überbewertet werden, jedoch deutet sich aus der Entwicklung ein Trend an: Schulen in einem sozialstrukturell ungünstigen Umfeld scheinen wenig bis gar nicht von den Wettbewerbsbedingungen zu profitieren, während Schulen die ohnehin schon in einem günstigen Umfeld agieren, verstärkt aus eben jenem angewählt werden und somit wohlmöglich als *Gewinner* hervorgehen. Besonders problematisch stellt sich die Situation aber im Hinblick auf den Inklusionsgedanken dar, der ja gerade durch die Heterogenität der Schülerschaft die Verbesserung der Bildungschancen für alle verspricht.
Für die Arbeit an Schulen in einem sozialstrukturell ungünstigen Umfeld, ergeben sich durch die wettbewerbsbedingte Verschärfung weitere Probleme, die im Folgenden kurz angerissen werden sollen.

2.3 Kehrseite des Wettbewerbs

Da die Schulen in einem günstigen Umfeld erheblich nachgefragt werden und sie sich die eigene Schülerschaft aussuchen können, profitieren sie doppelt von den Wettbewerbsbedingungen. Für Schulen, die nicht diese Ausgangslage haben, verschärft die Konkurrenzsituation ihre Entwicklungsmöglichkeiten. Sie verfügen über weniger Ressourcen und müssen gleichzeitig die wiederkehrende Auflage der Dreizügigkeit erfüllen, um überhaupt noch als Standort existieren zu können. In der Logik des Marktes sind sie gezwungen *zu nehmen was kommt, bzw. was übrigbleibt*. Als Folge entstehen Klassen und Lerngruppen von Kindern und Jugendlichen, die überproportional häufig in Risikolagen aufwachsen. Im Zuge der Arbeit an einer weiterführenden Hamburger Schule in einem sozio-ökonomisch benachteiligten Stadtteil, wurden die Schülerinnen und Schüler in Anlehnung an den jährlichen Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 35ff.) den drei Risikolagen (soziale, bildungsbezogene und finanzielle) zugeordnet. Für die Arbeit vor Ort ergab sich dadurch folgende Ausgangslage:

Die neunte Jahrgangsklasse bestand aus 24 Schülerinnen und Schülern. Von der sozialen Risikolage (SR) waren sieben Schülerinnen und Schülern (ca. 29%) betroffen. Die bildungsbezogene Risikolage (BR) konnte 13 Schülerinnen und Schülern (ca. 54%) zugeordnet werden. Die finanzielle Risikolage (FR) wurde bei 17 Schülerinnen und Schülern (ca. 70%) und deren Familien festgestellt. Die Ergebnisse unterscheiden sich somit deutlich sowohl von der bundesweiten Berechnung (SR=10%; BR=12%; FR=20% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 36ff.), als auch von der regionalen Durchschnittsberechnung des Bundeslandes Hamburg (SR=13%; BR=14%; FR=22%). 18 von 24 (75%) Schülerinnen und Schülern waren von mindestens einer Risikolage betroffen. Im Bundesschnitt liegt der Anteil bei 30%, im Bundesland Hamburg bei 33% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 35). 7 von 24 (ca. 29%) Schülerinnen und Schülern konnten alle drei Risikolagen zugeordnet werden. Im Bundesschnitt liegt dieser Anteil seit Jahren bei ca. 4%. Bei diesen Angaben wurde noch nicht berücksichtigt, dass fünf Schülerinnen und Schüler erst seit zwei Jahren in Deutschland leben und sieben Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf hatten.

Es wird deutlich, unter welchen Bedingungen die Kinder und Jugendlichen beschult werden und wie wenig *marktkonform* diese Schulstandorte arbeiten können. Für einen Wettbewerb, der ausschließlich messbare Schulleistungsqualitäten erhebt, sind diese Lerngruppen und letztlich auch die Schulen nur schwer im Wettbewerb zu positionieren. Die ungleichen Verhältnisse polarisieren sich und für die Kinder und Jugendlichen ergeben sich doppelte Benachteiligungen: „Schüler, die unter ungünstigen sozialen und kulturellen Bedingungen aufwachsen und dementsprechend häufiger als andere Schulschwierigkeiten haben, werden noch einmal benachteiligt, wenn sie extrem ungünstig zusammengesetzten Schülerpopulationen angehören. Das heißt, durch die soziale Herkunft bedingte Nachteile werden institutionell verstärkt" (Schümer, 2004, S. 102). Für die Akteure in diesen benachteiligten Schulen entstehen aus der Ökonomisierung Nebeneffekte und Dilemmatastrukturen, die abschließend zur Diskussion gestellt werden.

2.4 Nebeneffekte einer ökonomisierten Schulsteuerung

Soziale Felder sind nur bedingt für Wettbewerbsstrukturen geeignet, da sie Funktionen zu erfüllen haben, die sich weder rationalisieren noch in messbare Indikatoren übersetzen lassen (Hechler, 2016). Darüber hinaus ist es fragwürdig, ob sich diese Funktionen überhaupt zur Profilierung eignen. In ihrer Umkehrung verweisen sie doch allzu oft auf bestehende Problemlagen der schulspezifischen Klientel, welche von leistungsorientierten Mittelschichteltern als solche auch treffsicher identifiziert und in der Folge gemieden werden (Reiser, 2013, S. 321f.). Aus dieser Marktlogik heraus, sollte erfolgreiche inklusive Arbeit eher verschwiegen werden, da sie als negatives Profilsignal missinterpretiert werden könnte. Für die alltägliche Arbeit vor Ort geht damit ein Verlust der Anerkennung einher. Unter dem normativen Druck eines leistungsorientierten Wettbewerbs verschwinden die *schwierigen* Kinder und Jugendlichen aus der öffentlichen Wahrnehmung und tauchen nur noch als bedrohliche Kennziffern in Sozial-Rankings auf. In der Konsequenz verschärft sich ihr Risiko (Herz, 2015) ohne, dass dies in der Öffentlichkeit zur Kenntnis genommen wird.

Über die Autonomiezuschreibung bei der Schulwahl wird außerdem die Verantwortung für gesellschaftliche Teilhabe und für Bildungsgerechtigkeit delegiert. Die durchaus positiven Aspekte der freien Schulwahl stehen in einem ambivalenten Verhältnis. Denn die Nebeneffekte können auch als Verantwortungsübertragung, im Sinne des „unternehmerischen Selbst" (Bröckling, 2016) auf die Eltern/Sorgeberechtigen, die Schülerinnen und Schüler und letztlich auch die Lehrkräfte für ihren Lern-, bzw. Lehrort gesehen werden.

3 Beispiel 2: Medizin, Effizienz, Erziehung und Effizienz

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen nutzt Bezugstheorien aus anderen Disziplinen. Dies reichert die Pädagogik bei Verhaltensstörungen an und ermöglicht eigene Theoriekonstruktionen sowie geeignete Praxisreflexionen. Hierbei muss aber berücksichtigt bleiben, dass sich Felder nicht decken und spezifische Finanzierungsformen trotz Orientierung an zugehörigen Bezugswissenschaften nicht passen können. Dies wird hier für den medizinischen Bereich andiskutiert.

Im Jahre 2000 ist das Gesundheitsreformgesetz verabschiedet worden. In diesem ist das Entgeltsystem für das Feld der Gesundheitsversorgung vereinfacht worden. In diesem Gesetz wurde die Abkehr vom retrospektiven Finanzierungsmodell im Gesundheitswesen beschlossen. Das retrospektive Finanzierungsmodell sieht vor, dass eine gesundheitsförderliche

Leistung erbracht wird und bei Abschluss der Leistungserbringung eine Kostenaufstellung erfolgt, die üblicherweise durch die Krankenkasse erstattet oder übernommen wird. Die Kosten für die Behandlung orientieren sich an der real erbrachten Leistung bzw. den Entscheidungen des medizinischen Personals über den Bedarf. Das Modell der retrospektiven Finanzierung ist aber aus ökonomischer Sicht ein riskantes, unberechenbares und gerade eben nicht einfaches Modell. Aus diesem Grund wurde im Jahre 2000 das Modell durch das prospektive Finanzierungsmodell ersetzt. „Bei prospektiven Vergütungsformen werden die Vergütungsraten der Kostenträger festgelegt, bevor die Leistungen durch die Leistungserbringer erbracht werden" (Mühlbacher, 2013, S. 316). Das bedeutet, dass bei ausreichender differenzialdiagnostischer Kategorisierung, die Behandlungskosten im Vorfeld bestimmt werden und genau diese Kosten durch die Krankenkassen finanziert werden. Das Risiko für finanzierende Instanzen reduziert sich hierdurch deutlich zu Ungunsten der Patientin oder des Patienten und der Behandelnden. Für Patientinnen und Patienten besteht die Gefahr eine statistische Ausreißerin oder ein statistischer Ausreißer zu sein. Es kann bedeuten, dass trotz der wissenschaftlich fundierten Einschätzung des erforderlichen Behandlungsaufwands erhöhter Behandlungsaufwand erforderlich wird. In diesen Fällen entstehen finanzielle Versorgungslücken. Dieses Risiko tragen nun Organisationen der Gesundheitsversorgung oder die Patientinnen und Patienten selber. Aus diesem Grund beschreibt Bauer (2006) prospektive Finanzierungsmodelle folgendermaßen: „Als prospektive, leistungsbezogene Finanzierungsformen werden Budgetregelungen zusammengefasst, durch welche die Krankenhäuser zur Kostenreduzierung gedrängt werden" (S. 20). Die Ökonomische Handlungslogik nimmt hierdurch weitreichenden Einfluss auf das Feld der Gesundheitsversorgung, reduziert die Entscheidungsspielräume professioneller Medizinerinnen und Mediziner und transformiert Finanzierungsrisiken in Risiken für Patientinnen und Patienten. Eine ökonomische Handlungslogik findet nach Vogel (2007) Anwendung um „Druck knapper Haushalte zu regulieren, um die Steuerungsfähigkeit aufrecht zu erhalten" (S. 64).

Die aus wissenschaftlicher Sicht erforderliche Quantifizierung biologischer, psychischer und sozialer Prozesse, bietet sich aber auch an, um humanwissenschaftliche Erkenntnisse im ökonomischen Feld zu beschreiben, zu diskutieren und letztendlich entsprechen der eigenen Handlungslogik zu verwenden. Fundierte Auswertungen von Umfang und Form der Behandlung bezogen auf einzelne Krankheitsbilder, stellen die wissenschaftliche Argumentation für ökonomische Handlungslogiken bereit. Grund hierfür ist, dass gerade diese ökonomisch adaptierbar sind und in die Terminologie der Ökonomie integrierbar werden. Die Verzahnung von Theorie und Praxis erfolgt nicht ausschließlich linear oder über die Anwendung medizinischer Professionalität, sondern auch über ökonomische Instanzen. Dies ist in der Pädagogik offensichtlich anders. „Den Schulen wird viel Freiraum gelassen, die von staatlicher Seite auf den Weg gebrachten Leitlinien umzusetzen" (Križan & Vossen, 2016, S. 84). Was hier vielleicht aus professionstheoretischer Perspektive als positiver Aspekt pädagogischer Handlungsfelder betrachtet werden kann oder möglichen Freiraum für die Orientierung pädagogischem Handeln am Individuum ermöglicht, wird von Križan & Vossen (2016) allerdings als Schwäche des pädagogischen Feldes betrachtet. Sie postulieren bezüglich des Verhältnisses von Theorie und Praxis: „Die notwendige feste Verzahnung fehlt weitgehend" (S. 84). Sie wünschen sich eine Verzahnung von Theorie und Praxis im Pädagogischen wie sie „im medizinischen Bereich über die Pharmakonzerne bereits seit langem gelebt" (S. 84) werde. Bei der gewünschten Orientierung am medizinischen Feld bleibt allerdings offen, ob Pharmakonzerne eigentlich medizinische Theorie in die medizinische Praxis einbringen, Pro-

dukte platzieren oder eine schwer auseinanderzuhaltende Mischform von Beidem realisieren. Analog zum medizinischen Feld fordern Križan & Vossen (2016): „Die Schulen sollten dazu verpflichtet werden, bei der Erstellung und Umsetzung von schulischen Konzepten verstärkt auf die Evidenzbasierung zu achten. Eine diesbezüglich stärkere Kontrolle der schulischen Inhalte wäre wünschenswert" (S. 84). Hier wird der wichtige Aspekt angesprochen, dass Schulen auf Evidenzbasierung achten sollen, um eben nicht unwirksame Programme mit guten Marketingkonzepten anzuschaffen und durchzuführen. Berechtigterweise werden die Kenntnisnahme wirksamer Programme und die Kompetenz zur Einschätzung und Durchführung dieser als wichtige Bestandteile pädagogischer Professionalität benannt.

Mit dem Wunsch nach „Kontrolle" (Križan & Vossen, 2016) sollte allerdings vorsichtiger verfahren werden. Hier sollte der sehnsuchtsvolle Blick auf das medizinische Feld auch auf die Finanzierungsmodelle und ökonomisch-politische Einflussnahmen durch Großkonzerne geweitet werden. Finanzierungsmodelle und Pharmakonzerne sollten nicht fälschlicherweise als interessenloses Bindeglied von Theorie und Praxis missverstanden werden, denn dies sollte die reflexive und theoretisch informierte Professionalität der Akteurinnen und Akteure in den Handlungsfeldern sein.

Evidenzbasierte Programme können sich über ihren Wert an Effektivität vergleichen. Es liegt auf der Hand, dass Trägerinstanzen Interesse an Effektivität, Effizienz und Daten in Form von Zahlen haben. Das ist ihr gutes Recht und entspricht der Orientierung am ökonomischen Leitbild und der entsprechenden Handlungslogik. Im ökonomischen Feld finden wir das „Primat der Effizienz" (Höhne, 2015, S. 21). Dieses Prinzip beschreibt Höhne (2015) in folgender Form: „Mit weniger Aufwand/Einsatz/Investition mehr Leistung/Output erreichen!" (S. 21). Pädagogische Handlungsfelder verfügen aber über eine eigene und andere Handlungslogik, eigene Leitbilder, Werte, Definitionen und ein Interesse an Effektivität kann nur Mittel zum Zweck sein, diese zu realisieren. Es bleibt wichtig, dass Erziehungswissenschaft nicht über den Begriff der Evidenz, Trägerinstanzen eine im Voraus berechenbare Garantie für Effizienz, Effektivität und letztendlich Erfolg assoziieren lassen und somit ein proaktives Finanzierungsmodell in Form von Fallpauschalen für pädagogische Handlungsfelder legitimieren oder gar favorisieren. Dies würde die Mittel-Zweck-Relation umkehren.

Die Begriffe „Bildung" und „Effizienz" bezeichnen unterschiedliche Gegenstände, die begrifflich klar von einender getrennt und diskutiert werden müssen. Eine Vermischung birgt das Risiko des Verlusts pädagogischer Freiheit als unumstößliches Zeichen ihrer Professionalität. Wenn Bildung einer Schülerin oder eines Schülers mehr Aufwand oder Zeit, intensivere Beziehung, fachliche Kompetenz oder erhöhte reflexive Professionalität bedarf, als alle beteiligten vorher angenommen haben, sollte keine Fallpauschale die Bereitstellung dieser Ressourcen begrenzen. Diese Prämisse ist in der empirischen Bildungswissenschaft und pädagogischer Effizienzforschung sicherlich akzeptiert. Sie muss nur auch als wichtige Prämisse weiter nach außen hin transportiert werden, denn und das wird aktuelle immer wichtiger, sie muss sich gegenüber dem Grundsatz des New Public Management (NPC) behaupten können. Dieser besagt, „dass alle Organisationen, unabhängig von ihren ganz unterschiedlichen professionellen Kernbereichen und Handlungslogiken, mit den gleichen Instrumenten in puncto Effizienz und Effektivität entwickelt und optimiert werden könnten" (Höhne, 2015, S. 28). Dieser Grundsatz beschreibt die Kraft der Brechungsstärke des ökonomischen Feldes. Der Blick auf medizinische Handlungsfelder bietet unglaublich viele interessante und wichtige Erkenntnisse und Impulse. Eine elementare Erkenntnis ist, dass das ökonomische Feld über ausreichend Brechungsstärke verfügt, um im medizinischen Feld die eigene Handlungslogik zu entfalten.

4 Fazit

Es konnte gezeigt werden, dass Entwicklungen im pädagogischen Feld klar als Ökonomisierungsprozesse identifizierbar sind. Die Orientierung von Argumentationen und Modellen am ökonomischen Feld ist nicht auf diese Beispiele begrenzt, nicht neu und nimmt inzwischen einen festen Bestandteil in Diskursen und in Handlungsfeldern ein. Dabei gehen diese Prozesse weit über die administrative Steuerung hinaus. Vielmehr wirken sie bis in die operative Ebene des pädagogischen Feldes hinein.

Diesem Beitrag liegt die Position zugrunde, dass im praxeologischen Diskurs wahrnehmbare Phänomene klar benannt werden sollen. Die klare Benennung identifizierbarer Dynamiken und Logiken soll einer begrifflichen Vermischung vorbeugen. Die Begriffe „Bildungsökonomie" und „Bildung" können nicht stillschweigend gleichgesetzt werden.

Literatur

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 2-28). Wiesbaden: Springer VS.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Wirkung und Erträgen von Bildung*. Zugriff am 02.11.2018. Verfügbar unterhttps://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf

Bauer, U. (2006). Die sozialen Kosten der Ökonomisierung von Gesundheit. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 6* (8), 17-24.

Behörde für Bildung und Berufsbildung (BSB) (2006). *Selbstverantworte Schule. Identität stärken – Qualität verbessern.* Zugriff am 02.11.2018. Verfügbar unter https://www.hamburg.de/contentblob/69394/9dc77181b8e1e46d9c0d79265ab188f1/data/bbs-br-selbsverantwortete-schule-2006.pdf

Behörde für Bildung und Berufsbildung (BSB) (2012). *Handreichung Inklusion und sonderpädagogische Förderung.* Zugriff am 02.11.2018. Verfügbar unterhttps://www.hamburg.de/contentblob/3851552/aa1d872bc54b2437f393496dcd1b73c1/data/download-pdf-handreichung-inklusion-der-bsb.pdf

Bellmann, J. (2016). Output und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur neuen Steuerung im Bildungssystem* (S. 13-34). Wiesbaden: Springer VS.

Böttcher, W. & Hogrebe, N. (2008). Gute Schule statt guter Schulen. Wettbewerb von Schulen unter Heterogenitätsbedingungen. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 21-48). Wiesbaden: Springer VS.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M.: Edition Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft*. Konstanz: UVK.

Bourdieu, P. (2001). *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK.

Bröckling, U. (2016). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform* (6. Aufl). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Brügelmann, H. (2015). *Vermessene Schulen – standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA und Co.* Weinheim: Beltz Verlag.

Drucksache 20/7094 (2013). Bürgerschaft der Freien Hansestadt Hamburg; kleine schriftliche Anfrage, 20. Wahlperiode, 28.02.2013

Ellinger, S. (2016). Ökonomisierung + Inklusion = Evidenzbasierte Pädagogik? In B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 100-128). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Hamburgisches Schulgesetz (HmbSchG) (2018). Zugriff am 02.11.2018. Verfügbar unter https://www.hamburg.de/contentblob/1995414/ 2a1ccb444995e674945a8763d84eb63c/data/schulgesetzdownload.pdf;jsessionid=4B287CD80E3722F59610E1F800FC9470.liveWorker2

Hechler, O. (2016). Evidenzbasierte Pädagogik – Von der verlorenen Kunst des Erziehens. In B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 42-83). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Herz, B. (2015). Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. In S. Kluge, Liesner, A. & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 59-76). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Höhne, T. (2015). Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

Križan, A. & Vossen, A. (2016). Evidenzbasierung in Schulen durch Verzahnung von Wissenschaft und Praxis erreichen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 46*(2), 79–90.

Luhmann, N. (2012). Arbeitsteilung und Moral - Durkheims Theorie. In E. Durkheim (Hrsg.). Über soziale Arbeitsteilung (6.Auflage) (S. 19-38). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Wissenschaft.

Mühlbacher, A. (2013). Finanzmanagement in der Integrierten Versorgung. In R. Busse, J. Schreyögg & T. Stargardt (Hrsg.), *Management im Gesundheitswesen* (S. 312-321). Berlin u. Heidelberg: Springer Medizin.

Reiser, H. (2013). Inklusion und Verhaltensstörungen – Ideologien, Vision und Perspektiven. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 319-330). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Schümer, G. (2004). Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: Springer VS.

Schulte, K., Hartig, J. & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 67-80). Hanse - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 13. Münster: Waxmann..

Vogel, B. (2007). *Die Staatsbedürftigkeit der Gesellschaft.* Hamburg: Hamburger Edition.

Weiß, M. (2001). Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik, 43*, Beiheft, 69-85.