

5.5 Heterogenität als Gewinn: Ökonomisierung

Unter Ökonomisierung wird gemeinhin die Übertragung ökonomischer Denk- und Handlungsmuster auf andere bzw. alle Bereiche der Gesellschaft verstanden. So wird neben einer Ökonomisierung von Bildung auch von einer Ökonomisierung der Politik, der Wissenschaft, der Gesundheit und schließlich des Selbst gesprochen (vgl. Höhne 2012; Bröckling 2007). Wirtschaftliche Prozesse werden dabei nicht eins zu eins übertragen, sondern im jeweils neuen Feld adaptiert und angepasst, wobei die ursprüngliche Herkunft und damit auch das Vokabular erkennbar und bestimmend bleiben. Es wird somit nicht alles zur Ökonomie, sondern alles ökonomisch geprägt (vgl. Höhne 2012). Diese Unterscheidung ist wichtig, da sich sonst das Bild einer einseitigen Infiltrierung ergeben würde, nachdem ein Modell lediglich anderen übergestülpt wird und diese verdrängt. Bei der Analyse von Ökonomisierungsprozessen geht es aber vor allem um Veränderungen und auch Wechselwirkungen⁷.

Die These von einer Ökonomisierung der Gesellschaft ist eng verknüpft mit einer Kritik des Neoliberalismus. Zwischen dem Neoliberalismus⁸ und einer Ökonomisierung der Gesellschaft wird dabei eine direkte Verbindung hergestellt (Schaal und Lemke 2014). Michel Foucault hilft bei der Sortierung dieses Verhältnisses. So widerspricht er einer Trennung von Politik und Ökonomie, verstanden als zweier sich konträr gegenüberstehender Bereiche der Gesellschaft. Die Wirtschaft existiere nicht außerhalb des Staates, sondern innerhalb und ist deshalb immer auch Politik bzw. politische Ökonomie:

7 Teile dieser einleitenden Ausführungen zu Ökonomisierung und Bildung wurden bereits 2015 im Rahmen einer Abschlussarbeit zum Thema »Die Ökonomisierung im bildungspolitischen Diskurs Deutschlands« (vgl. Peters 2016a) verfasst. Die Textauschnitte wurden überarbeitet und sämtliche Argumente in Bezug auf Heterogenität sind für die vorliegende Arbeit neu erarbeitet worden.

8 Neoliberalismus kann, verkürzt betrachtet, verstanden werden als die Betonung eines Vorrangs des Marktes vor dem Staat, der lediglich die Rahmenbedingungen zu sichern hat. Für eine genauere Diskussion des Neoliberalismus in Bezug auf das Thema Ökonomisierung siehe: Lemke; Schaal 2014. Dort wird auch auf die unterschiedlichen Formen der Theorie des Neoliberalismus hingewiesen, die sich vor allem durch die variierenden Grenzziehungen zwischen Staat und Markt bzw. der Reichweite politischer Intervention auszeichnen.

»Die Trennung von Ökonomie und Politik ist selbst ein politischer Prozess und die Veränderung ihres Verhältnisses das Resultat einer Verschiebung gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse.« (Bröckling et al. 2000, S. 25)

Foucault erklärt den Neoliberalismus in seinen Vorlesungen als Ideologie und bezeichnet ihn als Herrschaftstechnik, die zur Disziplinierung der Subjekte durch den Staat und durch die Subjekte selbst führt. Das Verhältnis von Ökonomie und Staat ist dabei immer ein wechselseitiges: »Das Eindringen ökonomischer Handlungsmaximen in die Subjekte ist damit Ausdruck und Grundlage einer durch neoliberales Denken möglichen Biopolitisierung der Gesellschaft« (Schaal und Lemke 2014, S. 14). Unter Biopolitik versteht Foucault die Kontrolle und Regulierung der Bevölkerung durch Mechanismen der Macht, beispielsweise durch Erfassung von Bevölkerungsentwicklungen in Statistiken und den Versuch einer Einflussnahme auf Geburtenraten und Krankheiten (vgl. Foucault 1999, S. 276ff.; Spilker 2013, S. 31ff.). Ökonomisierung, die sich durch ökonomische Denk- und Handlungsmaximen der Subjekte (als Teil der Bevölkerung) ausdrückt, ist somit mit Foucault als ein Machtmechanismus zu verstehen. Durch ihn verändern sich »gesellschaftliche Kräfteverhältnisse« (Bröckling et al. 2000, S. 25). Diese Veränderung lässt sich im Diskurs erkennen, da dieser Machtstrukturen abbildet. Das Bildungssystem wird politisch gesteuert und ist gleichsam mit der Wirtschaft verknüpft: anschließend durch den Übergang von Schüler*innen zu Arbeitnehmer*innen und direkt durch den Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen und das Auftreten an Schulen sowohl personell, durch Soft- und Hardware sowie weitere Produkte (beispielsweise Schulbücher).

Die Vielfalt der Bildungsbegriffe und der Streit um die Zielsetzungen von Bildung wurden bereits reflektiert und als prinzipiell unabschließbar präsentiert. Wiederum handelt es sich um kein neues Phänomen. Die Debatte um Ökonomisierung von Bildung bringt somit kein neues Thema, sondern vielmehr eine spezifische, gesellschaftskritische Perspektive ein. Wenn Bildung nicht als Selbstzweck bzw. Selbstverwirklichung verstanden wird, sondern als Steigerung des Humankapitals, dann wird diese zum sozialen und sogar globalen Gut, das »möglichst schnell, billig und punktgenau für die Bedürfnisse der modernen Wissensgesellschaft produziert werden« (Lohrenscheit 2004, S. 31) soll⁹. Neben dieser offensichtlichen Nutzung des Begriffs Humankapital

9 Bildung ist in diesem Sinne auch ein Forschungsfeld für Wirtschaftswissenschaftler*innen, wie in der österreichischen Studie zu »Effizienzpotentiale in Pflichtschule

sind jedoch die versteckteren Formulierungen interessanter für die Prägung des Diskurses und die Strukturen des Bildungssystems in Bezug auf Heterogenität. In der Debatte um Ökonomisierung werden entsprechend Bildungsbegriffe verhandelt. Kritiker*innen der Ökonomisierung argumentieren mit Hilfe des Humboldt'schen Bildungsideals gegen einen, aus dieser Perspektive abzulehnenden, konstruktivistischen Bildungsbegriff, der durch Ökonomisierungsprozesse beeinflusst sei (vgl. Schwarz 2004, S. 80ff.; Münte-Goussar 2009, S. 44ff.). Eine solch kontrastierende Kritik missachtet die (historischen) Wechselwirkungen und Interdependenzen zwischen Ökonomie und Bildung. Sie muss sich somit den Vorwurf gefallen lassen, aus dem Blickwinkel eines bestimmten Bildungspathos zu argumentieren und die realen Bedingungen zu missachten (vgl. Balzer und Bünger 2008, S. 48ff.). An dieser Stelle ist die Untersuchung von Mechanismen und Tendenzen, die als Ökonomisierung beschrieben werden können, jedoch eine hilfreiche Perspektive, um wiederkehrende Ordnungsmuster und auch Widersprüche – insbesondere zum normativen Grundanspruch des Heterogenitätsdiskurses – auszumachen und zu erörtern. Es gilt, nicht Ökonomisierungstendenzen per se festzustellen, sondern die Veränderung eines Verhältnisses in den Blick zu nehmen. So stellt zum Beispiel Hoffmann fest, dass

»Vertreterinnen und Vertreter einer Differenzpädagogik davon auszugehen [scheinen], dass Differenz/Verschiedenheit an sich einen Wert darstellt, den es zu achten gilt, ohne zu begründen, warum genau dies der Fall sein soll [...] und auf welcher Grundlage dieser Wert – zum Beispiel gegen die Verwertungsinteressen des Kapitals – verteidigt und gestärkt werden kann.« (Hoffmann 2018, S. 59)

Die Doppeldeutigkeit des Wortes Wert ist somit ein blinder Fleck des Diskurses. Je nachdem ob die normative oder die monetäre Bedeutung gemeint ist, folgen ganz andere Konsequenzen aus einer vermeintlichen Einigkeit.

Die Kritik an einer Ökonomisierung von Bildung ist kein spezifisches Phänomen des deutschen Bildungsdiskurses. Der britische Linguistikprofessor

und Kinderbetreuung« (Graf und Schwarzbauer 2020). Dort heißt es unter anderem: »Ein effizientes Bildungssystem ermöglicht eine zweifache Dividende« (ebd.; Kurzdarstellung). Für die Bildungsforschung direkt bieten solche Paradebeispiele und Formulierungen jedoch nur Aufhänger. Interessanter sind die (in)direkten Formulierungen und Verflechtungen innerhalb der Disziplin.

Norman Fairclough untersuchte Ökonomisierungstendenzen im bildungs- politischen Diskurs, sowohl in Bezug auf Schulen als auch Universitäten, diskursanalytisch (vgl. Fairclough 1993, S. 207ff.). Nach ihm setzt sich vor allem linguistisch betrachtet ein Diskurs durch, in dem Bildung als Ware präsentiert werde, die in Einzelteilen auf dem Markt gehandelt wird. Die Menschen würden dabei zu Klienten und Konsumenten. Dieses sei nicht grundsätzlich neu, sondern wurde schon von Marx erkannt, der beispielsweise auf die Konstruktion und Reduktion von Subjekten als Hände im wirtschaftlichen Kontext hinwies (vgl. Fairclough 1993, S. 207). Die Auffassung von Menschen als Humankapital oder Ressource kann dementsprechend nur als Spitze einer generellen Ökonomisierung verstanden werden (vgl. Krautz 2007). Insbesondere das Konzept der »skills« (ursprünglich einem liberalen und humanistischen Denken entsprungen im Sinne der individuellen Möglichkeit, bestimmte Fähigkeiten zu entwickeln), begreift Fairclough als der Ökonomisierung zuträglich. Die Unterteilung von Bildung in einzelne Fähigkeiten mache daraus Einzelteile, die prinzipiell getrennt voneinander lehr- und erlernbar seien und als Güter auf dem Bildungsmarkt verkauft werden könnten (vgl. Fairclough 1993, S. 209).

Im deutschsprachigen Diskurs entwickelt sich diese Diskussion analog anhand des Kompetenzbegriffs. Die von der Kultusministerkonferenz und den einzelnen Ländern vorgeschriebenen Kompetenzen würden sich nicht an individuellen Entwicklungsschritten orientieren, sondern folgen ökonomischen Interessen bzw. zielen darauf ab, möglichst gut am Arbeitsmarkt verwertet zu werden (vgl. Schwarz 2004, S. 80ff.). Des Weiteren wird auf einen Wandel von Input-Orientierung mit einem Fokus auf Inhalte zu einer Output-Orientierung, die sich in der Einführung von Bildungsstandards ausdrückt, hingewiesen (vgl. Feltes und Paysen 2005; Wellenreuther 2011). Die Formulierungen des Standards erinnern an wirtschaftliche Normen. Ebenso ist die Bezeichnung eines Ergebnisses als Out-Come eine Entlehnung aus der Ökonomie. Diese Ausdrücke sind im Heterogenitätsdiskurs eng verflochten mit der Fokussierung auf messbare Leistungsergebnisse, die nicht nur als das Ergebnis von gelungener Bildung betrachtet werden, sondern auch als Erfolgsfaktor bei der Evaluation von Maßnahmen im Umgang mit Heterogenität gelten (siehe Kapitel 5.2). Das deutsche Bildungssystem ist in seiner Struktur Teil einer Gesellschaft, in der Ökonomie nicht als getrenntes System betrachtet werden kann. Vor diesem Hintergrund ist es kein Widerspruch, dass die Funktionalität von Schulen auch nach ökonomischen oder zumindest mit Hilfe von ökonomischen Kennziffern bewertet wird. Der Heterogenitäts-

diskurs ist keine Ausnahme, sondern folgt der Logik. Auch die verbreitete Aufforderung, Vielfalt als Gewinn oder als gewinnbringend zu betrachten, reproduziert die Verflechtung von ökonomischem und sozialem Erfolg. Die Wertschätzung von Vielfalt soll sowohl für die Wirtschaft ein Erfolg sein (und wird in diesem Sektor auch mit Hilfe von klaren Gewinnziffern diskutiert (vgl. Scherr 2015, S. 96; Baumast 2015)), als auch für die Gesamtgesellschaft. Parallel wird diskursiv immer auch der Gewinn für das Individuum betont. Durch diese Gleichzeitigkeit folgt der Heterogenitätsdiskurs den bildungspolitischen Begründungen des Schulsystems und der Parallelität von Selektion, Allokation und Förderung von Chancengerechtigkeit. Der *homo educandus* ist qua Sozialisation auch ein *homo oeconomicus* und die unterschiedlichen Bestrebungen sowie die sich ergebenden Widersprüche kollidieren im Heterogenitätsdiskurs sowohl in der Frage nach dem Bildungsbegriff als auch im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Die Betrachtung des Heterogenitätsdiskurs mit Hilfe des Schlagwortes Ökonomisierung betont somit letztlich die Untrennbarkeit des Bildungssystems mit den Zielen und Strukturen des vorherrschenden Gesellschaftssystems.

Neben systembedingten Einflüssen nehmen wirtschaftliche Akteur*innen auch unmittelbar Einfluss auf den bildungspolitischen Diskurs allgemein sowie auf den Heterogenitätsdiskurs im speziellen. So wird beispielsweise das Projekt »Monitor Lehrerbildung«, welches online einen detaillierten Überblick über die unterschiedlichen Strukturen des Lehramtsstudiums in Deutschland liefert und dabei auch auf Inhalte im Kontext von Heterogenität, Vielfalt und Inklusion eingeht, neben dem Centrum für Hochschulentwicklung maßgeblich von Stiftungen getragen, welche von Wirtschaftsunternehmen finanziert werden (vgl. Monitor Lehrerbildung 2022). Auch Schulbuchverlage sind Wirtschaftsunternehmen und nutzen Schlagworte aus bildungspolitisch brisanten und relevanten Diskursen in der Werbung. Heterogenität, Inklusion und Vielfalt tauchen auch aus diesem Grund häufig im Titel von Lehrwerken und Handreichungen auf: z.B. *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (Sturm 2016), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (Bohl et al. 2017), *99 Tipps für die Grundschule. Inklusion umsetzen* (Henning und Winter 2017) sowie *Grundwissen Lehrerbildung. Umgang mit Heterogenität* (Streber et al. 2015).

Aus dem wirtschaftlichen Kontext ist die Bedeutung von Effizienz für den Bildungsbereich übernommen. So versteht sich beispielsweise das SINUS-Programm des Kieler Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und der Mathematik (kurz: IPN) als Programm zur »Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts« (Kraut-

hausen und Scherer 2010) mit explizitem Bezug zu Heterogenität. Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität müssen zu einem konkreten Ergebnis führen, welches beleg- und messbar ist. Das Produkt von Bildung sei nach diesem Verständnis die Produktivität selbst, also die fortwährende Teilnahme am Lernen und die Weiterentwicklung im Sinne eines die Leistung fördernden Bildungsbegriffs. Somit wird Effizienz hier jedoch sogar kurzfristiger gedacht als in der Ökonomie (vgl. zur Lippe 2006, S. 25ff.). Die Messwerte und die Orientierung daran werden so wichtig, dass ein konkretes, übergeordnetes Ziel, welches einem ausformulierten Bildungsverständnis entspricht, obsolet wird. Dies meint wohl auch Nils Spiker, wenn er in seiner Dissertation herausarbeitet, dass die »Bildungsökonomie« (vgl. Spilker 2013, S. 76ff.; ebenso Weiß 2000) zu einem Wahrheitsregime wird. Durch das Postulat aus Empirie und Fakten werde diese zur Wissenschaft und entziehe sich damit der Kritik. Die Studien (PISA etc.) sowie die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten und die Messung von Bildungsstandards werden als Abbild der Realität herangezogen, die jede andere Lösung erübrigen¹⁰. »Innerhalb de[r] hegemonialen bildungspolitischen Rationalität gibt es auf der einen Seite Meinungen und auf der anderen Seite Zahlen und Fakten« (Spilker 2013, S. 77). Kritik, die sich auf humboldtsche Idealvorstellungen von Bildung bezieht, folgt im Kern einer anderen Argumentationslogik, weshalb ihre Durchsetzung im bildungspolitischen Diskurs allgemein, aber auch in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität, eingeschränkt ist. Sie hat ihren Platz im Diskurs und auch einen großen Kreis von Unterstützer*innen, wie beispielsweise die von Ursula Frost gesammelten Einsprüche aus Pädagogik und Erziehungswissenschaft gegen eine auf Bildungsstandards basierende Bildungsreform zeigen (Frost 2006), jedoch wenig Steuerungskraft. Die Logik der Effizienzsteigerung (vgl. Marquardt 2021) passt zum ausgemachten Primat des Handelns im Heterogenitätsdiskurs bzw. stützt dieses. Arwed Marquardt spricht in einem Vortrag davon, dass die deutsche Schulentwicklung unter Optimierungsstress stehe (vgl. ebd.). Schnelle und einfache Lösungen werden gesucht. Nach diesem

10 Auch innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, selbst im Bereich der quantitativen Forschung, sind die Ergebnisse und die Vorgehensweise der PISA-Studien nicht unumstritten. So schreiben beispielsweise Streber et al., dass diese zurecht zu kritisieren seien für eine einseitige Sicht auf Unterricht. Gleichsam habe die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der PISA-Studien wichtige Themen in den Vordergrund gerückt (Streber et al. 2015, S. 24).

Muster beschreiben Streber et al. auch die Wirkung von Fördermaßnahmen, wobei die offensichtliche Verwertungslogik der Aussage nicht reflektiert wird:

»Kürzere Fördermaßnahmen mit einer großen Anzahl an Fördereinheiten pro Woche **sind am effektivsten**. Der Zusammenhang zwischen Förderdauer und Fördererfolg kann als asymptotische Kurve beschrieben werden, d.h. ab einer gewissen Förderdauer steht der **Ertrag** in keinem Verhältnis mehr zum **Aufwand**.« (Streber et al. 2015, S. 97; Hervorhebungen L.P.)

In Bezug auf Heterogenität fördert eine solche *effiziente* Vorgehensweise die Bezugnahme auf Stereotype und Normalitätsvorstellungen. Individualisierung braucht Zeit, welche man sich leisten können muss. Auch der ökonomische Wettbewerbsgedanke lässt sich im Diskurs um Heterogenität und Inklusion wiederfinden – beispielsweise in der Hervorhebung und dem Vergleich von Inklusionsquoten zwischen den Bundesländern als Messinstrument zur erfolgreichen Umsetzung (vgl. Das Deutsche Schulportal 2018a; Voß et al. 2019; Lange 2017). Die Perspektive der Ökonomisierung und die Sichtbarmachung einer Verknüpfung von Bildungssystem und Ökonomie verdeutlichen erneut die Grenzen eines Umgangs mit Heterogenität bzw. seiner Artikulierung. Dem Anspruch, allen um ihrer selbst willen gerecht zu werden, wird nicht entsprochen. Der beständige Aushandlungsprozess zwischen Idealen und Zielsetzungen im Kontext von Bildung und Heterogenität bleibt kontinuierliches Thema auch in der Forschungsgemeinschaft. So stellte Andrea Kehler von der PH Weingarten auf der Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung (vgl. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2021) die Frage, warum sich die kapitalistische Verwertungslogik immer mehr durchsetzt, je weiter es nach oben geht. Sie meint damit den Verlauf der Schullaufbahn. Dies sei unabhängig von Noten zu beobachten und ihr stößt auf, warum nicht wenigstens die Grundschule ein selektionsfreier Raum sei. Dieser Feststellung ist, vor dem Hintergrund der vorherigen Ausführungen, zu entgegnen, dass der Versuch einen Bildungsbegriff, der nicht allein auf ökonomisches Kapital und gesellschaftlichen Aufstieg abzielt, in einem kapitalistischen Gesellschaftssystem (welches nicht nur das Wirtschaftssystem umfasst) zwangsläufig beständig neu ausgehandelt werden muss. Der Heterogenitätsdiskurs ist modellhaft für diesen Aushandlungsprozess.