

**II.**  
**Frühkindliche Bildung als neoliberale**  
**Formung des Subjekts Kind**  
Vom lernenden Kind  
zum unternehmerischen Selbst?

*Gary Jürgens*



## 1. Einleitung

1984 publizierte der französische Herausgeber der Zeitschrift „Esprit“ Paul Thibaud den Aufsatz „Le triomphe de l'entrepreneur“. In seinem Aufsatz diagnostizierte er einen Wertewandel der Gesellschaft, welcher eine geistige Verschiebung zu Folge hatte. Nach Thibaud verlagerte sich das individuelle Streben nach Glück auf die Sphäre des Konsums. Als Konsument sollte jeder Einzelne sein Genusskapital selbst akkumulieren<sup>1</sup>. Die Diagnose: Die Ökonomie erschien nicht länger als Instrument im Dienst der Gesellschaft, sondern die Gesellschaft und Institutionen gehorchten fortan dem Imperativ der Ökonomie<sup>2</sup>. Das Primat der Ökonomie wurde zum moralischen Problem. Interessant ist, dass Thibaud einen geistigen Wandel zeichnete, der sich erst in den drauffolgenden Jahren politisch bemerkbar machte. Thibaud sah die Ursache in der Krise des sozialdemokratischen Zeitalters<sup>3</sup>. Die Regierungsübernahme von Thatcher und Reagan läutete den Bruch mit dem keynesianischen Programm ein<sup>4</sup>. Die Logik einer neoliberalen Wirtschaftspolitik propagierte die individuelle Selbstverantwortung, welche vom Abbau der wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssysteme flankiert wurde<sup>5</sup>. Die Utopie einer gesunden Gesellschaft bröckelte und vom sozialdemokratischen Projekt blieb nur der Individualismus<sup>6</sup>. Der von Thibaud beschriebene Wertewandel, welcher sich als morali-

---

1 Vgl. Thibaud 1984, S. 134–140.

2 Vgl. Thibaud 1984, S. 134–140.

3 Vgl. Thibaud 1984, S. 134–140.

4 Vgl. Ptkak 2008, S. 15–21.

5 Vgl. Engartner 2008, S. 79–120.

6 Vgl. Bröckling 2019, S. 7–42.

sches Problem herausstellte, wird von Bröckling heute als Subjektformung gedeutet. Diese wurde in Deutschland erstmals 1984 diagnostiziert<sup>7</sup>. Im Kontext einer Analyse über subjektive Bewältigungsstrategien von Massenarbeitslosigkeit entstand das Bild von Subjektivierungsprozessen in Gesellschaft und Institutionen<sup>8</sup>.

Hier setzt die folgende wissenschaftliche Arbeit an. Die Wirkungsbe-  
reiche einer neoliberalen Wirtschaftspolitik sind in vielen Bereichen von  
Gesellschaft und Institutionen bereits bedeutend ausformuliert<sup>9</sup>. Eine  
Ausnahme bildet der frühkindliche Bildungsbereich. Es existieren bereits  
Publikationen, die sich mit bildungspolitischen Handlungszielen beschäf-  
tigen. Trotzdem bleibt die direkte Subjektformung von Kindern oftmals  
lückenhaft<sup>10</sup>. Im Folgenden soll der Begriff Subjektformung als Verände-  
rung und Einfluss auf Verhalten und Selbstverständnis verstanden werden.  
Doch kann eine politische Wirtschaftsorientierung Subjektivierungspro-  
zesse in Gang setzen, die Verhalten und Selbstverständnis beeinflussen?

Bröckling spricht in seinem Buch „Das unternehmerische Selbst“ von  
Subjektivierungsregimen. Diese können sehr unterschiedlich auftreten  
und beispielsweise durch politische Intentionen entstehen<sup>11</sup>. Subjektivie-  
rungsregime können als Kraftfelder beschrieben werden, die verschie-  
dene Bereiche des Lebens beeinflussen. Subjektivierungslinien findet  
man in institutionellen Arrangements und administrativen Verordnun-  
gen, in Arbeits- und Versicherungsverträgen, in Trainingsprogrammen  
und Therapiekonzepten, in technischen Apparaturen und architektoni-  
schen Anordnungen, in medialen Inszenierungen und Alltagsroutinen<sup>12</sup>.  
Sie stehen in komplexer Wechselbeziehung zueinander<sup>13</sup>. Doch wie drin-  
gen Subjektivierungsregime in das Selbstverständnis und Verhalten von  
einzelnen Menschen ein?

7 Vgl. Bröckling 2019, S. 7–42.

8 Vgl. Bröckling 2019, S. 7–42.

9 Vgl. Biebricher, Butterwegge 2017.

10 Vgl. Nussbaum 2012, Franz-Xavier 2003, Stamm 2011.

11 Vgl. Bröckling 2019, S. 7–42.

12 Vgl. Bröckling 2019, S. 39.

13 Vgl. Bröckling 2019, S. 39.

Die Grundlage für diesen Prozess bildet die Erklärung von Gunther Teubert und Michael Hutter. Sie haben aus systemtheoretischer Perspektive die These der „Realfiktionen“ aufgestellt. Teubert und Hutter beschreiben den homo juridicus und homo oeconomicus, entstanden aus dem Wirtschafts- und Rechtssystem, als konstruierte Realfiktionen, welche Akteure sind, die nur für Interessenoperationen existieren<sup>14</sup>. „Die autonomen Subsysteme adressieren, die sie umgebenden psychischen Systeme als Personen und transformieren mithilfe dieses semantischen Artefakts ihre Kommunikation in Handlungen, die auf Akteure zurechenbar sind“<sup>15</sup>. Die psychischen Systeme dienen der Adressierung, damit sie selbst die Personenkonstruktion für das Kontinuum von Sinn einsetzen<sup>16</sup>. Bröckling schreibt den semantischen Artefakten von Wirtschaftsintentionen parasitäre Fähigkeiten zu, welche sich in sozialen Systemen festsetzen und durch die Eigendynamik von psychischen Systemen implementiert und verfestigt werden<sup>17</sup>. Dieser Vorgang ist ein Wechselspiel von Konditionierung und Selbstkonditionierung<sup>18</sup>. Gleichzeitig findet eine Selbstsozialisation statt, welche bestimmte Wording-Einheiten neu belegen<sup>19</sup>. Beispielsweise erhält die Kommunikation über Geld ein neues und eigenes Bedeutungsmuster und eignet sich dementsprechend eine individuelle Vernunft an<sup>20</sup>. Die sozialen Subsysteme, in denen sich eben benannte Kommunikationselemente bewegen, erfinden ihre eigene Sozialpsychologie. Individuen dienen dann als Akteure einer kommunikativen Adresse. Sie werden von bestimmten Intentionen benötigt und einfach als gegeben unterstellt<sup>21</sup>. Fiktionen realisieren sich in ihrer Annahme. Zusammenfassend besitzen Subjektivierungsregime eine hohe Einwirkung auf den Menschen. Sie verändern Verhaltensweisen und Selbstwahrnehmung zu ihren Gunsten und Fortleben.

14 Vgl. Bröckling 2019, S. 39.

15 Bröckling 2019, S. 39.

16 Vgl. Bröckling 2019, S. 37.

17 Vgl. Bröckling 2019, S. 37.

18 Vgl. Bröckling 2019, S. 37.

19 Vgl. Bröckling 2019, S. 37.

20 Vgl. Bröckling 2019, S. 37.

21 Vgl. Bröckling 2019, S. 41.

Die folgende Arbeit zieht die eben beschriebenen Grundlagen als Ausgangspunkt heran. Das Ziel ist es, die frühkindliche Bildung auf neoliberale Tendenzen zu analysieren und eventuelle Subjektivierungsregime ausfindig zu machen. Dementsprechend gilt folgende Frage als Leitmotiv der Untersuchung: Frühkindliche Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Der Begriff Subjekt bezieht sich hier auf das Kind im Alter zwischen 1 bis 6 Jahren. Aufgrund der zu beachtenden Größe der Untersuchung, wird die frühkindliche Bildung auf die Institution Kita reduziert. Außerdem begrenzt sich ein Großteil der Untersuchungsmaterialien auf den Raum Berlin. Der Grund ist die eingeschränkte Untersuchungskapazität und der persönliche Praxisbezug des Autors.

Die folgende Untersuchung strukturiert sich in zwei Hauptteile. Im ersten Hauptteil werden die fachlichen Bestandteile der Frage: „Frühkindliche Bildung als neoliberale Formung des Subjekts?“, durch entsprechende Literatur erläutert. Dementsprechend muss zuerst der Neoliberalismus analysiert werden. Dieser Schritt beinhaltet die Klärung der Anfänge und historischen Weiterentwicklung des Neoliberalismus, um die Frage zu beantworten: „Ist die soziale Marktwirtschaft neoliberal?“. Darüber hinaus muss die neoliberale Theorie selbst und die Humankapitaltheorie anhand der frühkindlichen Bildung erklärt und in den Zusammenhang gebracht werden. Anschließend wird das Kind als Subjekt betrachtet. Zwecks Untersuchungsvorhaben ist die Beschreibung einer historischen Perspektive sinnvoll. Es folgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „frühkindliche Bildung“. Das Kapitel erläutert die Wurzeln des frühkindlichen Bildungsbegriffs und das Bildungsverständnis früher Kindheit. Zusätzlich werden die Fragen beantwortet: „Wie lernen Kinder?“ und „Ist Bildung eine Ware?“. Hier endet die theoretische Begriffsanalyse. Es setzt der zweite Teil der Untersuchung ein.

Der Anspruch besteht, die Subjektformung von Kindern durch neoliberale Intentionen anhand eines „Makro-Meso-Mikro-Links“ zu beweisen. Das Forschungsdesign besteht aus drei unterschiedlichen Untersuchungsebenen. Jede Ebene bildet einen Teilprozess ab und soll dadurch die Subjektformung im frühkindlichen Bildungsbereich Kita nach neoliberalem Vorbild beweisen. Auf der Makro-Ebene konzentriert sich die Untersuchung auf neoliberale Tendenzen regionaler Trägerstrukturen

frühkindlicher Bildung in Deutschland. Sie soll Aufschluss über die politische Intention auf Länder- und Kommunalebene geben, welche makrostrukturelle Veränderungen zur Folge hätte und den Rahmen des frühkindlichen Bildungsbereichs Kita bildet. Auf der Mesoebene dient das Berliner Bildungsprogramm (BBP) als Untersuchungsgegenstand. Zuerst muss beantwortet werden, ob das BBP ein Manifest praktischer Arbeit ist. Sollte sich die Prozessklärung als richtig erweisen, bildet das Berliner Bildungsprogramm einen Orientierungsrahmen für Pädagog:innen in Kindertageseinrichtungen, in welchem neoliberale Tendenzen wirken könnten. Das BBP wird dementsprechend als mögliches Subjektivierungsregime betrachtet. Anhand einer detaillierten Auseinandersetzung soll diese Behauptung bewiesen werden. Zum Schluss findet die Untersuchung auf der Mikroebene statt. Hier bildet das Inklusionskonzept den Untersuchungsgegenstand. Zuerst muss bewiesen werden, ob das Inklusionskonzept handlungsleitend für Pädagog:innen ist und somit starken Einfluss auf das Subjekt Kind hat. Anschließend soll die Frage beantwortet werden, ob Inklusion im frühkindlichen Bildungsbereich neoliberaler Treiber oder Gegengewicht ist. Das Fazit fasst die durchgeführte Untersuchung zusammen und bündelt die Erkenntnisse. Weiter wird die oben aufgeführte Frage beantwortet und ein Ausblick gegeben.





## 2. Neoliberalismus: Eine Annäherung

Die Untersuchung nach neoliberalen Tendenzen im frühkindlichen Bildungsbereich Kita verlangt die ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff Neoliberalismus. In aktuellen Diskursen wird der Begriff Neoliberalismus als Beschreibung eines Wirtschaftssystems verwendet. So sind neoliberale Politiken, wie Deregulierung und Privatisierung, als stark zusammengeschrumpfte Wirtschaftsintentionen zu begreifen. Um ein umfängliches Verständnis über die Wirkungsweise neoliberaler Strömungen zu erlangen, muss der historische Entstehungskontext aufgezeigt werden.

### 2.1 Geschichte des Neoliberalismus

Der Neoliberalismus rekonstruiert sich aus der Krise des Liberalismus heraus. Der ökonomische Liberalismus, der an die Kraft des freien Marktes glaubt, befand sich in den 30iger Jahren in einer existenziellen Krise<sup>22</sup>. Starke politische Strömungen wie der Kommunismus und Faschismus sind als Ursache zu nennen. Retroperspektiv ist das Walter-Lippmann-Kolloquium die Geburtsstunde einer „neuen“ Wirtschaftsdenkströmung<sup>23</sup>. Das Kolloquium fand 1938 am Institut International de Cooperation Intellectuelle statt<sup>24</sup>. Der zentrale Beweggrund des Treffens von liberalen Anhängern war die Auseinandersetzung mit dem Buch „Die Gesellschaft freier Men-

22 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

23 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

24 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

schen“ von Walter Lippmann und der Ausweg aus der Misere des Liberalismus. Die Teilnehmer:innen bestanden aus der intellektuellen Elite liberaler Vordenker wie Röpke, Rüstow, von Mises und Hayek. Die genannten Anhänger vertraten sehr unterschiedliche liberale Standpunkte und richteten sich gemeinsam gegen eine soziale Marginalisierung des Liberalismus<sup>25</sup>. Im Veranstaltungsprotokoll wird zum ersten Mal das Wort Neoliberalismus vermerkt<sup>26</sup>. Es signalisiert die Einigkeit der Ansichten. In den folgenden Jahren stockte der Versuch den Liberalismus zu revitalisieren. Mit dem Ende des zweiten Weltkrieges unterlag auch der Faschismus als flächendeckendes Gesellschaftssystem. Der Kommunismus, in Form der Sowjetunion, erhob sich jedoch gestärkt. Er bildete den letzten mächtigen Gegner einer liberalen Ökonomie. Friedrich August von Hayek machte dies zum Anlass, 1947 ein weiteres Treffen in der Schweiz einzuberufen, an dem 60 Personen teilnahmen<sup>27</sup>. Ziel war es, einen „Think-Tank“ zu gründen, welcher das neoliberale Denken in der Welt verankern sollte. Es schlug die Geburtsstunde der Mont-Pèlerin-Society<sup>28</sup>. Die Vereinigung spaltete sich in zwei unterschiedliche Seiten<sup>29</sup>. Auf der einen Seite positionierten sich deutsche Ordoliberale wie Rüstow und Röpke. Sie vertraten eine Philosophie der staatlichen Ordnungspolitik über Märkte<sup>30</sup>. Auf der anderen Seite standen Hayek, Friedmann und Mises, die eine staatliche Passivität im Spiel der freien Märkte forderten<sup>31</sup>. Schlussendlich siegte der Flügel um den Denker Hayek über die internen Machtkämpfe der Mont-Pèlerin-Society<sup>32</sup>. Jedoch standen die Anhänger:innen um Hayek und er selbst vor der Herausforderung, einem einflussreichen John Maynard Keynes den Rang abzulaufen. Keynes Ansichten über Wirtschaftspolitik beeinflussten viele Staaten in ihrer Wirtschaftsordnung. Der Keynesianismus sah vor, dass der Staat eine aktive Wirtschaftspolitik verfolgt

25 Vgl. Ptak 2017, S. 13–21.

26 Vgl. Ptak 2017, S. 13–21.

27 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

28 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

29 Vgl. Ptak 2017, S. 13–21.

30 Vgl. Ptak 2017, S. 13–21.

31 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

32 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

und zum Beispiel die Nachfrage durch Staatsausgaben ankurbelt<sup>33</sup>. Auch in den Wirtschaftswissenschaften fand die Theorie des Neoliberalismus wenig Anerkennung und Halt<sup>34</sup>. Bis in die 70iger Jahren hielt sich dieser Status Quo. Chile bildete das erste Versuchsfeld neoliberaler Reformen. 1973 verdrängte die militärische Junta mit der Unterstützung von der USA den demokratisch gewählten sozialistischen Präsidenten Salvador Allende, welcher sich anschließend das Leben nahm<sup>35</sup>. Die Junta unter der Führung von Augusto Pinochet regierte bis zum März 1990 als Militärdiktatur<sup>36</sup>. Unter der Lehre von Friedmann bildete sich eine Ökonomen-Gruppe namens „Chicago-Boys“ heraus, welche in Chile einen strikten Privatisierungsplan umsetzte<sup>37</sup>. Zwei wichtige Beispiele sind die Privatisierung von Kupferminen und Trinkwasser<sup>38</sup>. Das Ziel war es, so viele gesellschaftliche Bereiche wie möglich, dem Dogma des freien Marktes unterzuordnen. Chile diente Ländern wie den USA und Großbritannien als Blaupause eigener Strukturreformen. Hier unterstützten Politiker:innen wie Margaret Hilda Thatcher und Ronald Wilson Reagan die Implementierung neoliberaler Wirtschaftspolitik. Die Grundideen waren niedrige Steuern, keinerlei staatliche Planung und die Entfesselung von Finanzmärkten<sup>39</sup>. Mit der Implementierung neoliberaler Wirtschaftspolitik, ging die Schwächung von Arbeitnehmer:innenrechte einher. Es resultierte eine Entlastungspolitik zugunsten von Spitzenverdienern. Die Politik von Thatcher und Reagan setzte sich als globales Vorbild durch<sup>40</sup>. Die europäischen Länder verwendeten Thatchers und Reagans Politik als Blaupause<sup>41</sup>.

33 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

34 Vgl. Ptak 2017, S. 13–21.

35 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

36 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

37 Vgl. Ptak 2017, S. 13–21.

38 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

39 Vgl. Ptak 2017, S. 13–21.

40 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

41 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

## 2.2 Wieso die soziale Marktwirtschaft in Deutschland neoliberal ist?!

Die deutschen Bürger:innen betrachten das deutsche Wirtschaftssystem als soziale Marktwirtschaft. Das Bild des deutschen Wirtschaftswunders und der Chancengleichheit für Jedermann und Jederfrau herrscht in den Köpfen der Gesellschaft. Dieses Kapitel erhebt den Anspruch herauszufinden, welche Theorie hinter der sozialen Marktwirtschaft steht. Der Umfang der Arbeit verlangt eine vereinfachte und zentrierte Theoriewiedergabe.

Alexander Rüstow, einer der ersten neoliberalen Ökonomen, bezeichnete schon 1953 die soziale Marktwirtschaft als neoliberal<sup>42</sup>. Rüstow nahm schon am Walter-Lippmann-Kolloquium teil und wurde zum Denkfürer des deutschen ordoliberalen Flügels, welcher maßgeblich am Konstrukt „soziale Marktwirtschaft“ beteiligt gewesen ist. In den 20iger und 30iger Jahren stand der „Laissez-faire“ Liberalismus in einer tiefen Krise. Er stand für eine von staatlichen Eingriffen freie Wirtschaft und den Verzicht von Regulation, Grenzen oder Vorgaben<sup>43</sup>. Der von Politiker:innen und Intellektuellen ausgerufene Tonus verlangte eine staatliche Planung, um gut wirtschaften zu können. Zu dieser Zeit fungierte der „New Deal“ des Präsidenten Roosevelt als Vorbild. Roosevelt setzte auf den Aufbau einer Sozialversicherungssystems und betrachtete sozioökonomische Wohlfahrt als Staatsaufgabe<sup>44</sup>. Die staatlichen Eingriffe sollten den Wohlstand auch bei ärmeren Bevölkerungsschichten sichern<sup>45</sup>. Nach der Diskreditierung eines „Laissez-faire“ Staates etablierte sich die Schule der Ordoliberalen als „kontrollierten Weg“ zum Neoliberalismus. Das Wort Ordo steht für Ordnung und impliziert eine staatlich geleitete Wettbewerbsordnung. Der Staat soll dementsprechend einen Rahmen aufzeigen, in dem sich die Marktkräfte und der Wettbewerb frei entwickeln können. Die Freiburger-Schule, welche an der Universität Freiburg gegründet wurde und in der ordoliberale Vordenker wie Walter Eugen und Franz Böhm

---

42 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

43 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

44 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

45 Vgl. Butterwegge 2017, S. 123–197.

forschten und unterrichteten, prägte die „Pflicht des Wettbewerbs“<sup>46</sup>. Sie forderten den „starken aber schlanken Staat“, welcher bei einer demokratischen Mehrheitsintervention den Wettbewerb sichern sollte<sup>47</sup>. Die ordoliberalen Ökonomen zeigten sich demokratieskeptisch und betrieben die Anstrengung, bestimmte ökonomische Entscheidungen der demokratischen Wahl zu entkoppeln<sup>48</sup>. Der Bürger und die Bürgerin wurden als unmündig empfunden, wirtschaftliche Entscheidungen treffen zu können. Dieses Argument fand man bei Wirtschaftsliberalen vermehrt vor.

Röpke beschrieb Begrenzungen und Sicherungen, welche den Liberalismus vor der Demokratie schützen sollte<sup>49</sup>. Als Beispiel existiert in Deutschland ein wichtiges Relikt eines neoliberalen Strukturwandels. So wurde im Grundgesetz die Schuldenbremse verschriftlicht. Die Verfassung verhindert eine zu hohe Verschuldung durch den Wähler und kann kaum durch demokratische Prozesse beeinflusst werden. Röpke beschrieb eine „Vital-Politik“, in der die Proletarisierung des Kapitals verhindert und das private Eigentum gefördert werden<sup>50</sup>. Hier zeigte sich die grundlegende Dynamik eines ausufernden Kapitalismus. Die Gefahren waren bekannt und wurden sogar teilweise von einem kulturellen Konservatismus bekämpft. Walter Eugen besaß einen erheblichen Einfluss bei der Strukturgestaltung einer heute implementierten Marktwirtschaft. In der Nachkriegszeit kam sein Wirken zu Geltung. Seine sieben konstituierenden Prinzipien einer Wettbewerbsordnung erscheinen heute federführend:

- a) Ein funktionsfähiges Preissystem/Preise sollten sich frei bilden können, damit Knappheiten sichtbar werden
- b) Stabilität von Währung
- c) Der Zutritt des freien Marktes/Jeder sollte den Zugang zum Markt erhalten
- d) Die Sicherung des Privateigentums/Eigentum sollte staatlich geschützt sein

---

46 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

47 Vgl. Butterwegge 2017, S. 123–197.

48 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

49 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.

50 Vgl. Butterwegge 2017, S. 123–197.

- e) Die Vertragsfreiheit/Einschränkungen galten nur bei Kartellbildung
- f) Haftungspflicht/Unternehmer\*innen konnten bei Verlusten haftbar gemacht werden
- g) Die Konstanz der Wirtschaftspolitik/Anlagesicherheit<sup>51</sup>

Es gibt große Übereinstimmungen zwischen Ordoliberalismus und sozialer Marktwirtschaft, aber auch Ambivalenzen, welche nicht dem ordoliberalen Ideal entsprachen. Der heutige Sozialstaat der Bundesrepublik ist ein Beispiel dafür. Die Übersetzung einer Theorie in die Praxis produziert Kompromisse. Nachdem die Ordoliberalen in der Nachkriegszeit ihre Form des Kapitalismus etablieren wollten, behinderte sie die überwiegend antikapitalistische Grundstimmung der Bevölkerung<sup>52</sup>. Heute wird die soziale Marktwirtschaft nicht als System angesehen, sondern als Durchsetzungsstrategie, welche die ordolibérale Ideologie gegenüber einer historischen Stimmung durchsetzen kann<sup>53</sup>. Die junge Bundesrepublik sollte eine Demokratie werden und somit fanden antidemokratische Vorstellungen von Ordoliberalen nur teilweise Einzug. Zusammenfassend kann bestätigt werden, dass die soziale Marktwirtschaft, wie sie heute in der Bundesrepublik Deutschland stattfindet, in ihren Grundfesten ordoliberal und somit auch neoliberal ist.

## 2.3 Die Theorie des Neoliberalismus

Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff Neoliberalismus ist notwendig, um den Einflussbereich und die Typologie im frühkindlichen Bildungsbereich abzuleiten. Die Essenz der folgenden Untersuchung ist eine Kapitalismuskritik. Neoliberal soll dementsprechend als kritisch-diagnostische Terminologie zwecks Untersuchung der gegenwärtigen Situation in Kindertageseinrichtungen dienen. So soll es gelingen, eine Verzahnung von Gesellschaft und Bildung darzustellen. Die aktuelle Wirt-

51 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.

52 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

53 Vgl. Butterwegge 2017, S. 123–197.

schaftsform soll semantisch in einen kritischen Diskurs eingegliedert werden. Zwecks Untersuchungsvorhaben ist ein oberflächliches Verständnis der neoliberalen Theorie notwendig. Die Ausführungen beschränken sich auf die Beschreibung eines neoliberalen Staates und das neoliberale Verständnis von Marktentwicklung.

Der Staat bildet für den Neoliberalismus das wichtigste Instrument. Der Neoliberalismus stellt die Rahmenbedingungen funktionierender Märkte her und sichert diese auf Dauer<sup>54</sup>. Neoliberale Anhänger:innen betrachten den Staat aber auch als größte Bedrohung. In der neoliberalen Tradition existieren mehrere Strömungen, die unterschiedliche Schattierungen von Marktverantwortung vertreten.

Die ordoliberalen Tradition sieht den Staat als Schöpfer und Hüter der Wettbewerbsordnung, der dementsprechend auch Spielregeln festlegt und diese auch durchsetzt<sup>55</sup>. Anhänger:innen der Freiburger Schule sprechen hier von „Interventionismus“ bei der Unterstützung von strukturellen Anpassungsprozessen<sup>56</sup>. Beispiele sind die Verhinderung von Monopolbildungen, Festlegung von Mindestlohn, Besteuerungsinstrumente oder staatliche Produktionszweige. Röpke fasst die Intervention als Vitalpolitik zusammen<sup>57</sup>. Andere neoliberale Denker:innen warnen vor einer Interventionsspirale und beschwören die Zurückhaltung von Staatsaktivitäten<sup>58</sup>. Zusammenfassend bleibt der Markt Weisungsinstanz und Eingriffe müssen immer marktkonform sein. Beispielsweise kann der deutsche Staat durch eine Austeritätspolitik Einsparungen vornehmen, damit ein ausgeglichener Haushalt existiert. Er darf aber keine Preise festsetzen oder konkrete wirtschaftliche Aktivitäten betreiben. Der Staat wird als Leistungsstaat und Organisation verstanden, indem bestimmte Ziele verfolgt werden, wie die effiziente Bereitstellung von Gütern und Dienstleistungen<sup>59</sup>. Weiter bestehen neoliberale Denker wie Hayek auf eine strikte Gewaltenteilung. Grundlage bildet die Unterscheidung von Schutz- und

---

54 Vgl. Ptak 2017, S. 25–38.

55 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.

56 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.

57 Vgl. Ptak 2017, S. 25–38.

58 Vgl. Ptak 2017, S. 25–38.

59 Vgl. Ptak 2017, S. 25–38.

Produktionsstaat<sup>60</sup>. Der von den Neoliberalen beschriebene Leistungsstaat soll mit der legislativen Gewalt verbunden und seine Rolle als schützender Schiedsrichterstaat in der exekutiven und judikativen Gewalt verkörpert sein<sup>61</sup>. Dementsprechend ist die wichtigste Strategie zur Begrenzung der staatlichen Handlungsoptionen, eine vertikale Dezentralisierung des Nationalstaates<sup>62</sup>. Die Dezentralisierung staatlicher Kompetenz und ihre Delegation an substaatliche und politische Einheiten ermöglicht Mobilität von Kapital<sup>63</sup>.

Das neoliberale Dogma betrachtet demokratische Prozesse als Problem für funktionierende Märkte. Sie bergen die Gefahr eine Gesellschaft ins Chaos zu stürzen und propagieren die Unmündigkeit der Bürger:innen<sup>64</sup>. Politiker:innen können durch demokratische Wahlen dem Motiv der Wiederwahlsicherung verfallen. Ihr Handeln würde sich massiv einschränken und verzerren. Zusammenfassend besteht die Gefahr des Pluralismus zeitgenössischer Demokratien in einem unverhältnismäßigen Einfluss von Akteur:innen, die partikularistische Ziele in der Politik verfolgen<sup>65</sup>. Der Neoliberalismus verfolgt das Ziel der Entpluralisierung von Demokratie. Es entsteht eine Ambivalenz der Staatsverantwortung. Auf der einen Seite verlangt die neoliberale Ideologie einen schlanken Staat, der sich bei Marktentwicklungen heraushält, möglichst wenige sozialstaatliche Instrumente anbietet und dem Individuum die Selbstverantwortung überträgt. Auf der anderen Seite wird ein starker Staat propagiert, welcher eine Austeritätspolitik betreibt und die Entziehung von demokratisch organisierten und öffentlichen Finanzen vorantreibt. Die neoliberale Theorie besitzt aber auch Tendenzen von Direktdemokratie. Es sollen Referenden als Ergänzung zur richterlichen Überprüfung fungieren<sup>66</sup>. Nach der neoliberalen Vorstellung soll mehr Direktdemokratie zur Reduzierung von Gesetzgebungen und zugunsten von Sonderin-

60 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.

61 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.

62 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.

63 Vgl. Ptak 2017, S. 25–38.

64 Vgl. Biebricher 2021, S. 119–161.

65 Vgl. Biebricher 2021, S. 119–161.

66 Vgl. Ptak 2017, S. 46–74.



teressen bestehen. Biebricher diagnostiziert tiefgreifende Widersprüche innerhalb der Variationen neoliberalen Verständnisses von Demokratie<sup>67</sup>.

Wie erwähnt, besitzt die neoliberale Theorie, mit Hayek als Fahnen-träger, semi-autoritäre Tendenzen, welche sich auch in den Vorstellungen von Rüstow und Eugen manifestieren. Eucken beschreibt in seinen Grundsätzen: „Ohne eine Wettbewerbsordnung kann kein aktionsfähiger Staat existieren und ohne einen aktionsfähigen Staat keine Wettbewerbsordnung“<sup>68</sup>. Neoliberale Reformstrategien des Staates sehen eine Diktatur innerhalb der Grenzen einer Demokratie vor. Rüstow stützt sich dabei auf Schmitts Anatomie der Weimarer Verfassung<sup>69</sup>. Sie beschreibt einen Kanzler auf Zeit, welcher mit diktatorischen Kompetenzen ausgestattet werden kann<sup>70</sup>. Das Ziel ist die langfristige Erhaltung einer marktstabilisierenden Ordnung<sup>71</sup>.

Der Neoliberalismus strebt eine freiheitliche und marktwirtschaftliche Ordnung an. Zentrale Grundsäulen sind Deregulierung, Privatisierung, Reduktion der Bürokratie und Durchsetzung des Freihandels<sup>72</sup>. Innerhalb der neoliberalen Theorie existieren jedoch elementare Ambivalenzen und Ideologieschattierungen. Verschiedene Denkkollektive, wie die Freiburger, Österreichischen und Chicagoer Schulen, vertreten unterschiedliche Denkströmungen und dementsprechend auch bestimmte Ausprägungen von Politikmodellen. Der Ordoliberalismus akzeptiert weit-aus stärkere Eingriffe vom Staat in den Markt zum konjunkturellen oder sozialen Ausgleich als andere Schulen. Ein Beispiel ist die Beteiligung von Bürger:innen durch demokratische Entscheidungsprozesse. Einheitlich erscheinen Theoriebereiche wie die Ablehnung einer Umverteilung von Einkommen zulasten der Kapitalbesitzer:innen oder sozialstaatliche Maßnahmen<sup>73</sup>. Auch die Selbstverantwortung des Individuums erscheint deckungsgleich gegenüber anderen neoliberalen Denkströmungen. Dem-

---

67 Vgl. Biebricher 2021, S. 119–161.

68 Biebricher 2021, S. 80.

69 Vgl. Biebricher 2021, S. 80–90.

70 Vgl. Biebricher 2021, S. 80–90.

71 Vgl. Butterwegge 2017, S. 123–197.

72 Vgl. Butterwegge 2017, S. 123–197.

73 Vgl. Butterwegge 2017, S. 123–197.

entsprechend ist das Individuum verantwortlich für Gesundheit, Bildung, Rentenvorsorge oder Wohnen. Die Kombination aus der Privatisierung von elementaren Gesellschaftsbereichen und der daraus resultierenden Eigenverantwortung von Lebensabsicherung produziert gesellschaftliche Veränderungen, welche im Rahmen dieser Arbeit noch thematisiert werden. Das neoliberale Dogma reduziert Menschen auf ihre Marktfähigkeit. Sie müssen sich der Vergleichsindustrie stellen, welche einstuft, vermisst und einstellt. Alles im Sinn einer sich selbst regulierenden Marktausdehnung und Akkumulationslogik.

## 2.4 Humankapital in der Bildung

Der Begriff Humankapital beschreibt die Ressource Bildung unter wirtschaftlichen Aspekten. Die ersten Grundlagen der Humankapitaltheorie entstanden im 19. Jahrhundert. Federführend hierbei waren die deutschsprachigen Volkswirte Linth, Schlözer, List und Roscher. In den 1960iger Jahren entstanden ihre ersten wissenschaftlichen Publikationen. Theodore Schultz gilt als einer der Väter der modernen Humankapitaltheorie. Der Humankapitalbegriff ist ein Synonym für die ökonomische Dimension von Bildung<sup>74</sup>. Der Mensch wird dementsprechend auf marktförmige Fähigkeiten reduziert und als Kompetenzmaschine angesehen. Hier lässt sich klar erkennen, wie eng der Neoliberalismus mit der Humankapitaltheorie verbunden ist.

Milton Friedman griff mehrere Bereiche der Humankapitaltheorie auf und verarbeitete sie in seiner neoliberalen Vorstellung eines Wirtschaftssystems<sup>75</sup>. Demnach ist ein hohes Humankapital wichtig für Wirtschaft und Gesellschaft. In der neoliberalen Theorie sind Investitionen und Wachstum miteinander verbunden<sup>76</sup>. Die Humankapitaltheorie versteht Bildungsausgaben als Investitionen, welche sich durch volkswirtschaftliche Erträge äußern. Im Bereich der Privaterträge soll durch Bildung ein höheres Einkommen, eine geringere Arbeitslosigkeit und höhere Erwerbs-

74 Vgl. Graßl 2008, S. 105; Kränzl-Nagl et al. 2003, S. 29; Pechar 2006, S. 17.

75 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

76 Vgl. Ptak 2017, S. 46–74.

fähigkeit erreicht werden<sup>77</sup>. Der Staat verzeichnet dann soziale Erträge wie höhere Steuereinnahmen und geringere Transferleistungen. Im Zentrum der Humankapitaltheorie stehen Kosten-Nutzen-Kalküle, welche auch im Neoliberalismus federführend sind. Nussbaum spricht in dem genannten Kontext von Bildung als wirtschaftlichen Selbstzweck<sup>78</sup>. Die Ausbildung von bestimmten Kompetenzen versprechen wirtschaftlichen Fortschritt<sup>79</sup>. Das menschliche Leben wird somit in seine ökonomischen Erträge aufgerechnet. Die von der Bertelsmann Gruppe initiierten Publikation „Warum sparen in der Bildung teuer ist – Folgekosten unzureichender Bildung für die Gesellschaft“ verdeutlicht das in Deutschland betriebene Dogma einer Humankapitaltheorie und deren neoliberalen Einschlag. Hier heißt es, dass mangelnde Bildung langfristige ökonomische Konsequenzen mit sich bringt<sup>80</sup>. Das Resultat sind monetäre Folgen für die Volkswirtschaft durch entgangene Steuergelder und höhere Sozialausgaben. Hier konstruiert sich das Bild eines „Starken aber schlanken Staates“. Der „starke, aber schlanke Staat“ beschreibt die Verantwortungsabgabe von öffentlichen Gesellschaftsbereichen an private Betreiber:innen.

Letztlich reduziert die Humankapitaltheorie Bildung auf eine ökonomische Investition, welche sich wirtschaftlich tragen soll. Die Investitionsvorhaben sind vorzugsweise auf Kinder gerichtet. Schulen und frühkindliche Bildungseinrichtungen müssen als institutionelle Investitionsrahmen betrachtet werden. Die frühe Bildung, im vorliegenden Kontext Kindertageseinrichtungen und Familienzentren, besitzt einen nachhaltigen Effekt auf das Humankapital von Kindern<sup>81</sup>. Je früher Menschen mit Bildungsinvestitionen in Kontakt kommen, desto höhere Humankapitalerträge kann die Volkswirtschaft erwarten. Stamm und Mierendorff verbinden frühkindliche Bildung mit positiven Effekten auf das gesellschaftliche Wirtschaftswachstum<sup>82</sup>. Kinder sind das Ziel von „Grundinvestitionen“ und werden Opfer der Kompetenz- und Wettbewerbs-

77 Vgl. Ptak 2017, S. 46–74.

78 Vgl. Nussbaum 2012, S. 161.

79 Vgl. Nussbaum 2012, S. 161.

80 Vgl. Pfeiffer & Reuß 2008, S. 1–11.

81 Vgl. Pfeiffer & Reuß 2008, S. 1–11.

82 Vgl. Mierendorff 2008, S. 231; Pfeiffer & Reuß 2008, S. 1–11; Stamm 2011, S. 8.

ideologie. Sie sollen „produktiv“ einsetzbar sein und Bildung dient der Humankapitalvergrößerung. Kinder werden zum Investitionsobjekt von wirtschaftlichen Interessen.

Heute bilden Kinder eine Art Seismograph für Wohlstand und Stabilität. Mierendorff stellt 2010 die Wichtigkeit von Kindern für das Wirtschaftswachstum heraus<sup>83</sup>. Der Altersdurchschnitt in Deutschland lag am 31. Dezember 2019 bei 44,5 Jahren. Seit 1964 fiel die Geburtenrate bis 2019 von 2,54 Geburten per Frau auf 1,54 Geburten per Frau. Der demografische Wandel in Deutschland zeigt den Trend zu immer weniger Geburten. Das Resultat ist eine alte Durchschnittsbevölkerung in Deutschland. Für den Reichtum einer Gesellschaft sowie deren Sozialversicherungssysteme sind Kinder als nachwachsende Generation unentbehrlich. 2003 verweisen Engelbert und Kaufmann auf das kollektive Interesse gesellschaftlichen Wohlstands. Kinder besitzen hier eine entsprechende Rolle<sup>84</sup>. Die reproduzierende Wertigkeit der Humankapitaltheorie liegt in ökonomischen Erträgen der frühen Bildung und Förderung<sup>85</sup>. Unter einer ökonomischen Perspektive für die Akkumulation von Humankapital ist die frühe Bildung fundamental wichtig. Bildungsinvestitionen, welche Kinder im frühkindlichen Alter erreichen, sind ein erfolgreiches Mittel für eine erfolgreiche Schulkarriere und dem darauffolgenden Berufsleben<sup>86</sup>.

## 2.5 Humankapital im frühkindlichen Bildungsbereich

Wissenschaftliche Erkenntnisse verweisen auf die Effektivität von Bildungsinvestitionen im frühkindlichen Bereich<sup>87</sup>. Die ökonomische Relevanz ist demnach gegeben. In den letzten Jahrzehnten erhielten Kita-Kinder eine verstärkte Aufmerksamkeit. Ergebnisse der Pisa- und IGLU-Untersuchung bestärkten den bildungspolitischen Diskurs. So wurde aufgezeigt, dass Kinder, welche bereits zwei Jahre vor dem Schuleintritt eine Kinder-

---

83 Vgl. Mierendorff 2010.

84 Vgl. Engelbert & Kaufmann 2003, S. 59–94.

85 Vgl. Stamm 2011.

86 Vgl. Butterwegge 2017, Pfeiffer & Reuß 2008, S. 17; Stamm 2011.

87 Vgl. Butterwegge 2017, Pfeiffer & Reuß 2008, S. 17; Stamm 2011.

tageseinrichtung besuchten, bessere Testergebnisse vorweisen konnten als Kinder, die frühkindliche Bildungsinstitutionen nicht besuchten<sup>88</sup>. Der Entwicklungszeitraum zwischen dem 0. und 6. Lebensjahr wird aus entwicklungspsychologischer Perspektive als sensible Phase bezeichnet. Hier findet eine besondere Prägung statt, welche für das darauffolgende Leben wegweisend sein kann. Pfeiffer und Strauß verorten sensible Phasen in den ersten Lebensjahren, welche durch Entwicklungsversäumnisse nachhaltig beeinträchtigt werden können<sup>89</sup>. Dementsprechend bildet die frühe Kindheit ein Grundpfeiler der Leistungsentwicklung<sup>90</sup>. Weiter entwickeln sich hier wichtige Verhaltensformen, die wichtig für das Berufsleben sind<sup>91</sup>. Hier knüpft das Wirtschaftsinteresse an frühkindlichen Bildungsinstitutionen an. Heute stehen Kindertageseinrichtungen in der Verantwortung für:

- a) Gezielte frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozess zu initiieren
- b) Prävention und Kompensation von Entwicklungsrisiken<sup>92</sup>

Politische Intentionen beeinflussen den frühkindlichen Bildungsbereich enorm. Ein Beispiel ist das „Forum Bildung“. Dieses formulierte 2001 die Forderung eines Bildungscurriculum für Kindertageseinrichtungen<sup>93</sup>. Die Empfehlungen erhielten Einzug in die bildungs-politischen Debatten und hatten zur Folge, dass Investitionen zum Ausbau der Ganztagsbetreuung getätigt wurden<sup>94</sup>. Mierendorff fasst die Einflussnahme des Sozialstaats als „Einflussnahme als öffentliche Regulierungsstrategie“ zusammen<sup>95</sup>. Die Investitionsbestrebungen beziehen sich jedoch nicht auf das Kindeswohl, sondern auf elterliche Erwerbsarbeit durch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

88 Vgl. Bergs-Winkels 2010, S. 18.

89 Vgl. Pfeiffer & Reuß 2008, S. 1–11.

90 Vgl. Pfeiffer & Reuß 2008, S. 1–11.

91 Vgl. Hentig 1996, S. 153.

92 Vgl. Mierendorff 2010.

93 Vgl. Joos 2002, S. 231–248.

94 Vgl. Esselmann & Plünnecke 2014, S. 131–150.

95 Vgl. Mierendorff 2010.

Die schlechten Ergebnisse von Pisa hatten zur Folge, dass verpflichtende Bildungspläne und -programme Einzug in Kindertageseinrichtungen erhielten. Das Produkt war eine Einführung von Bildungsbereichen, welche bestimmte Bildungskriterien beinhalteten. So wurde die Kompetenzaneignung überprüfbar gemacht. Beispiele sind die Dokumentation der kindlichen Entwicklung, das Sprachstanderhebungsverfahren Delphin 4 und die fachärztlichen Begutachtungen. Sämtliche Überprüfungsverfahren sind stark defizitär ausgerichtet. Durch die große Bandbreite an Dokumentationsverfahren produzierte sich ein eigener Markt. Hier kristallisiert sich das neoliberale Paradigma heraus. So soll die Lernfähigkeit von Kindern auf effiziente Weise befördert werden. Förderprogramme stimulieren die Vorläuferfähigkeiten, wie Lese- und Schreibkompetenzen, von Vorschulkindern<sup>96</sup>. Das Ziel ist eine stabile Grundlage für den Eintritt in die Grundschule. Auch die Testerfahrung und -situation kann als Vorläufererfahrung für die Schule gewertet werden<sup>97</sup>. Weiter müssen Kinder im frühkindlichen Bildungskontext schnellstmöglich mit MINT-Fächern in Berührung kommen. Sie gewährleisten die frühe Auseinandersetzung mit technischen Fragen, um naturwissenschaftliche Kompetenzen auszubilden. Sie spielen auf dem aktuellen Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle. Wirtschaftsunternehmen wie Siemens, SAP und McKinsey bauten den Anbieter „Haus der kleinen Forscher“ zum inzwischen größten Anbieter auf<sup>98</sup>.

Im institutionellen Kontext sind Kinder defizitäre Wesen und Entwicklungsbedürftig. Sie müssen bestimmte Kompetenzen erlernen, damit sie zu Menschen mit „Mehrwert“ werden können. Diese Wahrnehmung transportiert ein technokratisches und leistungsorientiertes Bild vom Kind, welches für das neoliberale Wirtschaftssystem klassifizierbar ist. Lernfortschritte sollen überprüfbar gemacht werden. 2003 stellt Fthenakis den Druck ökonomischer Zwänge und politische Interessen heraus, welche den Strukturwandel der Elementarpädagogik einläutete<sup>99</sup>. 2007 diagnostizierte Olk die Unterwanderung von Sozialpolitik durch den

96 Vgl. Stamm 2011.

97 Vgl. Kelle 2006, S. 271–291.

98 Vgl. Werle 2010, S. 74.

99 Vgl. Fthenakis 2003, S. 31.

Neoliberalismus<sup>100</sup>. Ein Beispiel ist das vom Deutschen Institut für Wirtschaft initiierte Projekt „Qualität frühkindlicher Bildung und Betreuung im sozio-ökonomischen Panel“.

Zusammenfassend folgert Mierendorff, dass sich Entwicklungsdifferenzen und -defizite in den ersten Kinderjahren auf die Erwerbfähigkeit von Menschen auswirken. Diese Erkenntnis legitimiert die gesetzliche und staatliche Regulierung früher Kindheit<sup>101</sup>. Kindertageseinrichtungen nähern sich demnach immer mehr der Schule an<sup>102</sup>.

---

100 Vgl. Olk 2007, S. 43–57.

101 Vgl. Mierendorff 2010, S. 156.

102 Vgl. Mierendorff 2010, S. 52.





### 3. Kind als Subjekt – Die historische Perspektive auf Kindheit

Das Untersuchungsvorhaben benötigt die Erfassung von Kindheit unter einer historischen Perspektive. Ziel ist es, das Subjekt Kind zu beschreiben, damit eine Subjektformung nach neoliberalen Vorbild herausgestellt werden kann.

Das Wort „Kind“ erfährt seinen Ursprung in der christlich-abendländischen Kultur<sup>103</sup>. Franz Boas beschreibt das Motiv des Erlöserkindes als historische Zäsur. Die Symbolik der Wiedergeburt und des kindlichen Genius findet Boas in Kinderkulten wieder. Sie dienten und verehrten Kinder und bezeichneten sich als Kinderheilige und Kindernothelfer:innen<sup>104</sup>. Honig verweist auf das 1960 erschienene Buch „Metabletice“ von Van den Bergs, welches erstmals Kindheit als Lebensphase beschreibt und große Aufmerksamkeit erlangt<sup>105</sup>. Weitere prägende Auseinandersetzungen mit dem historischen Begriff Kindheit sind 1971 und 1975 zu finden<sup>106</sup>. Die Erziehungsgeschichtliche Studie von Georges Snyders (1971) und die Untersuchung über Familienleben und Schulen in Ancien Regime von Philippe Ariès (1978) sind hier zu nennen. Es gilt als Gründungswerk moderner sozialhistorischer Kindheitsforschung. Ariès Hauptwerk beschäftigt sich mit der Entwicklung von Kindheitsbildern und -wahrnehmungen innerhalb der westeuropäischen Gesellschaft. Seine historische Perspektive setzt im Mittelalter an. Er implementierte eine organismische Vorstel-

---

103 Vgl. Boas 1966.

104 Vgl. Boas 1966.

105 Vgl. Honig 1999, S. 15.

106 Vgl. Honig 1999, S. 15–16.

lung von Kindheit als Entwicklungsalter<sup>107</sup>. Zusammenfassend wurden die Erziehungsbedürftigkeit und relative Autonomie des Entwicklungsalters herausgestellt<sup>108</sup>. Ariès vertrat die These, dass das Bild vom Kind zwischen dem 15. und 18. Jahrhundert eine Transformation durchmachte<sup>109</sup>. Zu dieser Zeit veränderten sich die Sichtweise von Adel und Bürgertum<sup>110</sup>. Das vorherrschende Bild eines defizitären Erwachsenen wich der Kindheit als vollwertige Form des Menschseins. Dies passierte durch einen doppelten Prozess der Privatisierung und Emotionalisierung des Familienhaushaltes einerseits und der Ausdifferenzierung von Räumen und Einrichtungen, in denen sich Erwachsene beruflich den Bedürfnissen von Kindern nach Pflege, Spiel und Bildung widmeten<sup>111</sup>. Es etablierte sich eine wertschätzende Haltung für die Eigenart von Kindern und läutete den Beginn eines modernen und altershomogenen Schulsystems in Frankreich ein<sup>112</sup>. Ariès Werk hebt die Prozesse der Familialisierung und Scolarisation hervor<sup>113</sup>. Die Familialisierung beschreibt die Zuwendung der Eltern zum Kind als zivilisatorischen Fortschritt. Die Scolarisation zentriert kindliche Freiheit auf Bildungsinstitutionen<sup>114</sup>. Für Müller resultiert die Familialisierung und Scolarisation aus dem Interesse der „besitzenden Schicht heraus“<sup>115</sup>. Mittels schulischer Ausbildung und Disziplinierung sollte der Nachwuchs den Herrschaftsanspruch festigen<sup>116</sup>. Der Begriff Kindheit ist dementsprechend ökonomisch geprägt und resultiert aus Machtbestrebungen heraus. Honig fasst Kindheit als institutionalisiertes Konstrukt und integrales Element der Modernen zusammen<sup>117</sup>.

Im Zeitalter der Aufklärung etablierte sich die pädagogische Kindheitskonzeption von Jean-Jaques Rousseau. Honig schreibt: „Die pädä-

107 Vgl. Honig 1999, S. 16–20.

108 Vgl. Honig 1999, S. 16–20.

109 Vgl. Honig 1999, S. 16–20.

110 Vgl. Honig 1999, S. 16–20.

111 Vgl. Ariès 1978.

112 Vgl. Ariès 1978.

113 Vgl. Honig 1999, S. 16–20.

114 Vgl. Honig 1999, S. 16–20.

115 Vgl. Müller 1979.

116 Vgl. Müller 1979.

117 Vgl. Honig 1999, S. 28–30.

gogische Entdeckung des Kindes als Entdeckung seiner Natur beruht auf der anthropologischen Umformung der theologischen Unterscheidung von Gut und Böse in eine gute Natur und eine böse Gesellschaft<sup>118</sup>. Rousseau zeichnet die Ambivalenz von Kindheit nach. Er beschreibt Kinder als roh, wild, ungebildet und zu kultivieren<sup>119</sup>. Gleichzeitig sind sie unschuldig und ein Maßstab der Emanzipation gegen die Feudalgesellschaft<sup>120</sup>. „Nach Rousseau ist es die Aufgabe von Erziehung, das Selbst des Kindes/Menschen zu entwickeln, und zwar im Einklang mit seiner Natur“<sup>121</sup>. Pädagogik besitzt dementsprechend eine befreite und übergeordnete Rolle. Sie muss von wirtschaftlichen und politischen Einflüssen befreit bleiben. Erziehung soll viel mehr den Universalitätsanspruch der Vernunft dienen. Die Voraussetzung dafür ist eine Erziehung, welche das erziehungsbedürftige Subjekt im Sinne der Selbstwerdung seiner Natur betrachtet<sup>122</sup>.

Im Verlauf der französischen Revolution und Aufklärung unterlag Rousseaus Konzeption von Kindheit einer erheblichen Kritik. Sein „Emile“ beschreibt die praktische Erziehung von und für die Gesellschaft. Im Kontrast dazu thematisierte die Aufklärung eine autonome Aktivität von Subjekten, welche keiner kollektiven Formung ausgesetzt werden dürfen<sup>123</sup>. Sie muss einer Eigengesetzmäßigkeit von Vergesellschaftungsprozessen folgen<sup>124</sup>. Der Prozess des Lernens erlangt große Aufmerksamkeit. Er soll Autonomie verleihen und das Individualitätsprinzip der Modernen erfüllen<sup>125</sup>. Kinder wurden zu lernenden Subjekten, welche selbstständig entdecken und destruieren<sup>126</sup>. Die Pädagogen der Reformpädagogik Comenius, Rousseau und Pestalozzi renovierten das aufklärungsphilosophische Programm und verorteten es mittels einer experimentellen pädagogischen Praxis näher am Kind<sup>127</sup>. Die vollständige Autonomie eines

---

118 Honig 1999, S. 35.

119 Vgl. Honig 1999, S. 31–41.

120 Vgl. Honig 1999, S. 31–41.

121 Oelkers 1992, S. 30.

122 Vgl. Honig 1999, S. 31–41.

123 Vgl. Honig 1999, S. 41–47.

124 Vgl. Honig 1999, S. 41–47.

125 Vgl. Honig 1999, S. 41–47.

126 Vgl. Honig 1999, S. 49.

127 Vgl. Honig 1999, S. 48.

Individuums beschreibt das Kind nicht mehr als Objekt von Erziehung. Kinder entwickeln sich selbst. Die Reformpädagogik verlieh der Kindheit eine Ganzheitlichkeit, welche in der Gesellschaft zum Maßstab und Ideal wurde. Im 20. Jahrhundert beschrieben Autor:innen wie Ellen Key das Kind als sich entwickelnde Persönlichkeit<sup>128</sup>. Sie bestärkten die Gleichwertigkeit des Kindseins und werteten die Arbeit von Müttern auf<sup>129</sup>. Die Kindheit erlangt Anerkennung und steht für einen spezifischen Prozess des Menschwerdens. Anschließend folgte die Aufmerksamkeitssteigerung von Politik und Gesellschaft. Ein Resultat war die Verwissenschaftlichung von Erziehung als berufliche Profession und die Diskreditierung der theologischen Entwicklungsansicht<sup>130</sup>. Honig spricht von einer historischen Zäsur der Theoriebildungen von Kindheit. Der Entwicklungsbegriff funktionierte als Leitmotiv von entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Theoremen<sup>131</sup>. Das pädagogische Konzept der Neuzeit heißt nun: Das Kind als selbsttätiges und lernendes Subjekt<sup>132</sup>. Entwicklung wird demnach zum linearen Prozess. Diese Sichtweise ändert sich aber bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Transaktionale Prozesse zwischen Subjekt und Umwelt rücken immer weiter in den Fokus und Personen-Umwelt-Interaktionen erlangen einen hohen Stellenwert<sup>133</sup>. Die Folge sind Konzepte der Sozialisation. Im Sozialisationskontext werden Kinder als „Menschen im Vorbereitungsstadium“ betrachtet. Kindheit rückt wieder in ein erwachsenenorientiertes Konzept, welches die Autonomie von Kindern schwächt. Das Leben des Kindes steht nicht mehr im Fokus, sondern das Funktionieren als Erwachsener<sup>134</sup>. Kaufmann kristallisiert 1986 ein instrumentelles Interesse von Erwachsenen heraus und beschreibt bildungspolitische Absichten<sup>135</sup>. Kindheit ist dementsprechend den ökonomischen Interessen der Erwachsenen unterworfen und erhält eine wirtschaftliche Dimension. Der soziale Interaktionismus befähigt Kinder zu aktiven Akteur:in-

---

128 Vgl. Key 2016.

129 Vgl. Key 2016.

130 Vgl. Key 2016.

131 Vgl. Skolnick 1975, S. 49.

132 Vgl. Wünsche 1985, S. 433–449.

133 Vgl. Geulen 1988.

134 Vgl. Harkness/Super 1983.

135 Vgl. Kaufmann 1986, S. 5–7.

nen in einer eigenständigen Sozialwelt. Das „Modell der Weichenstellung“ von Geulens besaß großen Einfluss auf das Verhältnis von Kindheit und Entwicklung<sup>136</sup>. Geulens spricht von Handlungsoptionen und rationalen Entscheidungen<sup>137</sup>. Wechselwirkungen zwischen Personen und Sozialräumen beschreiben Kinder als Konstrukteure der eigenen Biografie. Dem entsprechend bestimmen Lokalität und Zugehörigkeit die Konstruktion der Wirklichkeit<sup>138</sup>. Ein humanökologisches Konzept der Interdependenz zwischen Organismus und Umwelt, welches die Kontextualität von Perspektiven bestimmt, erreicht allgemeine Anerkennung und bestimmt von nun an die moderne Kindheit.

Der moderne Staat und die kapitalistische Produktionsweise verlagern die autonome Kindheit als Lebensphase in eine Erziehungs-kindheit zwecks Gesellschaftsfähigkeit und Systemeingliederung. Wirtschafts- und Staatsintentionen produzieren eine Transformationspädagogik, welche die Eigenwelt der Kinder als Übergang und Vorbereitung auf die Welt ansieht. Hermann spricht von der Modellierung von Verhalten, Einstellung und Bewusstsein mittels der Strategie von Disziplinierung und Normierung<sup>139</sup>. Die Konsum- und Dienstleistungsgesellschaft produziert Rahmenbedingungen, welche Fertigkeit- und Fähigkeiten immense Bedeutung zuspricht. 1996 setzt sich der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz durch und sichert die Arbeitsfähigkeit von jungen Eltern. Damit dringen Prinzipien der Zeit- und Arbeitsökonomie in institutionelle Bildungseinrichtungen ein<sup>140</sup>. Die Muster der Interdependenz von Leistungssteigerung in eigenständigen Handlungssphären spiegeln das neoliberale Dogma wider. Auch das Familiensystem selbst wird durch eine ökonomische Rationalität unterwandert. Mit den 80iger Jahren wächst der Konsummarkt immer weiter und verleitet Familien in Abhängigkeitsverhältnisse<sup>141</sup>. Hengst beschreibt eine neue Form der sozialen Kontrolle und Homoge-

136 Vgl. Geulens 1988.

137 Vgl. Geulens 1988.

138 Vgl. Honig 1999, S. 75.

139 Vgl. Hermann 1986, S. 679.

140 Vgl. Honig 1999, S. 87–93.

141 Vgl. Hengst 1981.

nisierung kindlicher Lebensführung<sup>142</sup>. Demnach ist Kindheit ein sozial-staatlicher und marktförmiger Faktor.

Zusammenfassend ist der Kindheitsbegriff einer stetigen Ambivalenz ausgesetzt. Auf der einen Seite bieten institutionalisierte Konzeptionen der Pädagogik den Kindern eine Lebensphase des Lernens und Spielens. Hier erleben wir im Sprachstil der frühkindlichen Bildungsinstitutionen eine Entökonomisierung von Kindheit. Auf der anderen Seite erleben wir den Arbeits- und Konsummarkt als „Sphäre moderner Kindheit“. Die Folgen sind Handlungsbarrieren in der frühen Kindheit, welche durch kulturelle und materielle Ressourcen entstehen<sup>143</sup>. Zugänge und Gestaltungsmöglichkeiten stufen Kinder in Marktteilnehmer:innen ein. Breckner spricht vom „Leiden der Modernen“ und „Modernisierungsfallen“, welche vom Individuum selbst erlitten, verantwortet und bewältigt werden muss<sup>144</sup>. Die Verantwortungs- und Bewältigungsgröße des Verlaufs der eigenen Biographie, erinnert stark an ein neoliberales Paradigma. Das Individuum besitzt die Selbstverantwortung, sich in einer kapitalistischen Leistungsmodernen durchzusetzen.

---

142 Vgl. Hengst 1981.

143 Vgl. Zeiher & Zeiher 1993, S. 389–401.

144 Vgl. Breckner 1990.

## 4. Frühkindliche Bildung

Die Einflussstärke neoliberaler Tendenzen auf frühkindliche Bildungsinstitutionen kann nur dann nachgezeichnet werden, wenn wir uns mit dem Bildungsbegriff selbst und explizit mit der frühkindlichen Bildung auseinandersetzen. Die erwähnten Begrifflichkeiten unterliegen einer politischen und gesellschaftlichen Sinngebung, welcher keiner wissenschaftlichen Grundlage entspricht. Sinnvoll ist es, einen historischen Kontext zum Bildungsbegriff herzustellen und anschließend die Phase der frühen Kindheit bezüglich Bildungsprozesse zu beleuchten. Das Ziel ist es, Grenzen der pädagogischen Arbeit im frühkindlichen Bildungsbereich aufzuzeigen. Am Ende sollte ein Extrakt frühkindlicher Unterstützung und Förderung stehen.

### 4.1 Wurzeln des Bildungsbegriffs

Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt, seines Zeichens deutscher Forschungsreisender mit einem breiten Wirkungsfeld, prägte das deutsche Bildungsverständnis wie kein Zweiter. Er beschrieb Bildung als Verhältnis zwischen individuellem Ich und der Welt<sup>145</sup>. Die persönliche Auseinandersetzung mit der Außenwelt produziert eine individuelle Innenwelt. Hier ist das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Subjekt und Umwelt sichtbar. Dabei kann der „Gegenüberliegende“ als Umwelt

---

145 Vgl. Schäfer 2014, S. 13.

ein Subjekt oder Objekt sein. Humboldts Verständnis von Bildung ist in manchen Punkten immer noch aktuell:

- a) Bildung als Vorstellung von Selbsttätigkeit des Individuums, welche nicht von außen erzeugt werden kann
- b) Bildung in der Auseinandersetzung mit der kulturellen Welt
- c) Bildung integriert Handeln und Denken, Wissenschaft und Kunst
- d) Bildung besteht in einer subjektiven Form (Selbstgestaltung) und wird immer wieder neu ausbalanciert<sup>146</sup>

Die zweite Person, welche einen erheblichen Einfluss auf das Bildungssystem heute und vor allem auf das frühkindliche Bildungssystem hatte, war der Pädagoge und Schüler Pestalozzis Friedrich Wilhelm August Fröbel. Heute gilt er als Pionier des Bildungsgedankens in der frühen Kindheit und Schöpfer des Kindergartens. Sein Verständnis von Kindergartenstrukturen ist in Deutschland heute flächendeckend zu finden<sup>147</sup>. Dementsprechend gilt die Kita heute als Ort der frühkindlichen Bildung und wird losgelöst von einer notwendigen institutionellen Betreuung betrachtet<sup>148</sup>. Fröbel entwickelte „Spielgaben“ und „Spieltheorien“, welche für Kleinkinder als lebenspraktische, ästhetische und mathematische Welt greifbar wurde. Die Grundlage seiner Arbeit bestand aus dem theoretischen Modell „der Philosophie der Sphären“, ein Konzept des menschlichen Geistes und dessen Funktionalität<sup>149</sup>. Fröbel erarbeitete die wegweisende Idee der zwischenmenschlichen Beziehung als Träger von Bildungsprozessen<sup>150</sup>.

Die dritte Person, deren Arbeit als Wurzel frühkindlicher Pädagogik beschrieben werden kann, ist die Ärztin, Reformpädagogin und Philosophin Maria Montessori. Sie begründete die Notwendigkeit einer empirischen Basis von Lernen<sup>151</sup>. Ihre Erkenntnisse prägten das frühkindliche

---

146 Vgl. Schäfer 2014, S. 14.

147 Vgl. Schäfer 2014, S. 14–15.

148 Vgl. Schäfer 2014, S. 14–15.

149 Vgl. Schäfer 2014, S. 14.

150 Vgl. Schäfer 2014, S. 15.

151 Vgl. Schäfer 2014, S. 15–16.



Lernen und öffneten der wissenschaftlichen Evidenz, welche der praktischen Arbeit dienlich ist, Tür und Tor. Maria Montessori beschrieb die frühen Lebensjahre als sensible Phase der Entwicklung von nachhaltigen Fähig- und Fertigkeiten, sich Bilder aus der Umwelt einzuverleiben<sup>152</sup>. Sie universalisierte elementare Lernschritte wie sinnliche, lebenspraktische und geistige Funktionen<sup>153</sup>. Ihre Pionierarbeit lässt sich als Grundlage aktueller neurobiologischer Erkenntnisse betiteln. Auch das von ihr entwickelte autodidaktische Spielmaterial, welches die Selbstständigkeit fördert, ist in Kindertageseinrichtungen heute noch vertreten. Maria Montessori folgte einem positivistisch-empirischen Denken und verknüpfte einen theoretisch-praktischen Arbeitsansatz mit einer erfahrungswissenschaftlichen Grundlage<sup>154</sup>.

Entwicklungs- und wissenschaftsorientierte Grundlagen frühkindlicher Bildung sensibilisierten die Wahrnehmung bezüglich sozialer Ungerechtigkeit im Bildungswesen. Die Konsequenz gipfelte in den 1970iger Jahren als Reform. Die Motivation, soziale Ungerechtigkeit aktiv zu bekämpfen, lässt sich auf der Notwendigkeit des Wirtschaftswachstums zurückführen<sup>155</sup>. Wegweisende Erkenntnisse lieferte der Psychologe Piaget, welcher den Reformgedanken untermauerte<sup>156</sup>. Er strukturierte universelle Teilschritte der kindlichen Entwicklung. Dementsprechend orientierten sich frühkindliche Lern- und Bildungsentwicklungen an Wissens- und Wissenschaftsbereichen wie Mathematik, Lesen, Schreiben oder Naturwissenschaft. Zusammenfassend lassen sich insgesamt drei Einflüsse nennen:

- a) Psychoanalyse der Frühpädagogik
- b) Einbettung von Bildung in sozialen Sinnzusammenhängen (Situationsansatz)
- c) Reggio-Pädagogik auf die Kindergärten ab Beginn der 1980iger Jahre<sup>157</sup>

---

152 Vgl. Schäfer 2014, S. 15–16.

153 Vgl. Schäfer 2014, S. 15–16.

154 Vgl. Schäfer 2014, S. 15–16.

155 Vgl. Bilstein 2004, S. 425–431.

156 Vgl. Bilstein 2004, S. 425–431.

157 Vgl. Bilstein 2004, S. 425–431.

## 4.2 Bildungsverständnis in der frühen Kindheit

Die Untersuchungsergebnisse gewinnen nur dann an Gewicht, wenn sie mit dem aktuellen Bildungsverständnis von früher Kindheit kontrastiert werden. Das Ziel ist, die Schwere und Auswirkung einer neoliberalen Formung des Subjekt Kindes durch den frühkindlichen Bildungsbereich herauszuarbeiten. Dementsprechend muss ein wissenschaftlicher Bildungsgedanke die damit verbundene Haltung von PädagogInnen beschrieben werden. Festzuhalten ist, dass der Bildungsgedanke im frühkindlichen Bereich einer politischen und gesellschaftlichen Diskussion unterlegen ist<sup>158</sup>. Sie versinnbildlicht sich in der Metapher einer „optimalen Förderung“ für Kinder. Das Dogma einer Leistungsgesellschaft ist erkennbar, welche optimale Arbeitskräfte „baut“ und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stellt. Die Wurzel liegt im Anspruch eines konkurrenzfähigen Wirtschaftswachstums einer globalen „Gemeinschaft“. Dementsprechend müssten im frühkindlichen Bildungsbereich Fördermechanismen implementiert sein, welche auf wissenschaftliche und praktische Erfahrung fußt und dem Credo einer „optimalen Förderung für jedes Kind“ entspricht. Der Kindergarten und die Kita sind pädagogische Institutionen, in denen die praktische Arbeit auf zwei Ursprünge zurückzuführen sind:

- a) Psychoanalyse als Instrument zur Beschreibung individueller psychischer Formations- und Deformationsprozesse
- b) Marxistischer Gesellschaftstheorie<sup>159</sup>

Die frühkindliche Pädagogik unterliegt dem gesellschaftlichen und politischen Anspruch, Bildung zu vermitteln<sup>160</sup>. Die genannten Ursprünge verweisen jedoch auf das Verständnis eines biografischen Prozesses in die Kultur des Lernens hinein. Der Fokus liegt auf Potenzialen, die Kinder mit einbringen können. Frühkindliche Förderung sieht vornehmlich die Wahrnehmung von kindlichen Ressourcen vor, welche im Kontext

158 Vgl. Schäfer 2014, S. 24.

159 Vgl. Schäfer 2014, S. 24–40.

160 Vgl. Nussbaum 2012.

gegebener Möglichkeiten ausdifferenziert werden<sup>161</sup>. Genetische Programme gelten als Startpunkt und sind die Ausgangslage für soziokulturelle Anforderungen<sup>162</sup>. Sie entwickeln sich weiter und beeinflussen Bildungsprozesse. Letztlich folgen Kinder keiner einheitlichen Entwicklungslinie. Sie sind kein Gefäß, in das man Wissen füllen muss. Kinder spiegeln die Erfahrungen ihrer soziokulturellen Umgebung wider<sup>163</sup>. Im frühkindlichen Bildungsbereich erhält die Bezugswelt eine enorme Bedeutung.

#### 4.3 Wie lernen Kinder?

Schäfer beschreibt kindliche Bildungsprozesse als Beziehungsprozesse, welche selbstorganisiert und als Spiel stattfinden<sup>164</sup>. Das Spiel ist dabei die Form der Beziehung zwischen Kind und seiner Umwelt<sup>165</sup>. „Das Spiel füllt also einen Zwischenraum zwischen der reinsten Fantasie und der verpflichtenden Wirklichkeit“<sup>166</sup>. Das Fundament der kindlichen Entwicklung ist die Ausbildung von Sinneserfahrungen und emotionalen Erfahrungsmöglichkeiten<sup>167</sup>. Dieses Fundament wird in den ersten Lebensjahren gebildet und verfestigt. Sie prägen die Gehirnarchitektur des Kindes und bestimmen das Bild der Welt. In einer soziokulturellen Umwelt lernen Kinder still und heimlich ohne imposante Expression. Dabei dienen die Erwachsenen als sozialer Widerhall. Schäfer komprimiert frühkindliche Bildung in den ersten Lebensjahren auf „ästhetische Bildung“. Sie wird als Bildung des Handelns und Denkens betrachtet<sup>168</sup>. Die Erfahrung stimuliert und prägt Sinne, den Körper und die Emotionen. Schäfer spricht von Wechselseitigen Regulationsprozessen der inneren wie äußeren Welt vor einem individuellen und biografischen Hintergrund<sup>169</sup>.

---

161 Vgl. Schäfer 2014, S. 24–40.

162 Vgl. Schäfer 2014, S. 24–40.

163 Vgl. Schäfer 2014, S. 41.

164 Vgl. Schäfer 2014, S. 107.

165 Vgl. Singer 1990, S. 96–126.

166 Schäfer 2014, S. 26.

167 Vgl. Singer 1990, S. 96–126.

168 Vgl. Schäfer 2014, S. 135–159.

169 Vgl. Schäfer 2014, S. 135–159.

Bei der Betrachtung der wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Bildungs- und Bindungsprozess darf die Rolle der Pädagog:innen nicht fehlen. Schäfer beschreibt die Aufgabe von Pädagog:innen als Begleitung einer erfahrungsgeteilten Beteiligung von Gegebenheiten kultureller Möglichkeiten<sup>170</sup>. Die Kita soll dem „kindlichen Anfängergeist“ Raum, Material und Zeit geben. Erwachsenenenerfahrung muss dementsprechend bereitwillig mit Kindern geteilt werden. Das bedeutet: Erfahrungslernen simulieren und mit einer breit angelegten Lernkultur verankern. Doch was bedeutet „breit angelegte Lernkultur“? Dient ein Bildungsprogramm, welches den „kindlichen Anfängergeist“ in festgelegte Lernbereiche gliedert und die Entwicklung als technokratische Vergleichbarkeit tituliert, einer „breit angelegten Lernkultur“? Schäfer beschreibt den Sinn der „ästhetische Bildung“ als selbstständiges Handeln und Denken. Er kritisiert vorgefertigte und auf Bildungsbereiche fokussierte Förderangebote, welche kaum effektiv sind. Kinder müssen auf mehreren Beziehungsebenen soziale Resonanz und Reflexion erfahren:

- a) Kind-Kind
- b) Kind-Erwachsener
- c) Kind-Sache<sup>171</sup>

Pädagogisches Handeln ist ein Verständigungsprozess zwischen Erwachsenen, Gesellschaft und Kind. Die Professionalität von Pädagog:innen zeigt sich durch wahrnehmendes Beobachten und einer Didaktik, welche die Selbstständigkeit der Kinder herausfordert.

#### 4.4 Bildung ist keine Ware

Nach Nussbaum steht das pädagogische Handeln dem gesellschaftlichen Bildungsinteresse diametral entgegen<sup>172</sup>. Dabei ermöglicht beispielsweise die verpflichtende Implementierung von Dokumentationsinstrumenten

170 Vgl. Schäfer 2014, S. 64–65.

171 Vgl. Schäfer 2014, S. 64–65.

172 Vgl. Nussbaum 2012.

eine Überprüfbarkeit von Kompetenzaneignung. Hier erscheint frühkindliche Bildung als Institution der Wissensvermittlung und Schulfähigkeit. Ein Resultat ist die Produktion von unterschiedlichen Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten. Ein Markt der von Bella-Tabelle bis hin zur Entwicklungsschnecke alles zu bieten hat. Der Großteil dieser Beobachtungsinstrumente gründet auf einer defizitorientierten Wahrnehmung von Pädagog:innen. Unter der Überschrift „Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken“ beschreibt das Berliner Bildungsprogramm eine programmatische Förderungs-idee. Die Wörter „stärken“ wie „Impuls“ implizieren die Vermittlung von Bildung und beschreiben Bildung als Ware. Das heutige Bildungsinteresse liegt in der Vermittlung von Wissen<sup>173</sup>. Schäfer beschreibt das neoliberal-kapitalistisches Dogma eines Warentransportes, welches bildungspolitische Entscheidung unter dem Duktus von Dienstleistungen beeinflusst. Hier zeichnet sich ein Bild ab, das Pädagogik im frühkindlichen Bildungsbereich zu dem Lakaien einer Leistungsgesellschaft macht. Kinder sind dann nur noch Gefäße, die mit dem richtigen Inhalt im Regal für den Arbeitsmarkt bereitstehen. Die Gesellschaft und der Staat schreiben der frühkindlichen Pädagogik im Kindergarten eine Aufgabe zu, welcher keiner empirischen Evidenz entspricht. Im frühkindlichen Einwirkungssektor enden Einwirkungsmöglichkeiten im Kopf<sup>174</sup>. Lernprozesse konstruieren sich von innen heraus und potenzieren sich durch Selbstmotivation. Selbstregulierendes Lernen benötigt keine systematische Unterweisung. Bildungsprogramme, Dokumentationsinstrumente und zielgerichtete Wissensvermittlung durch Morgenkreise und Vorschularbeit wirken im frühkindlichen Bildungsbereich deplatziert. Die beschriebene kognitive Konstitution von Kindern verlangt nach etwas Anderem. „Die Aufgabe frühkindlicher Bildung ist zunächst die Entwicklung einer differenzierten und strukturierten Erfahrungswelt auf der Basis eines eigenen Welterlebens, bevor Kinder aus Instruktionen von anderen einen Nutzen ziehen können“<sup>175</sup>. Kinder kommen als Finder:innen und Erfinder:innen auf die Welt und müssen nicht, im Sinne eines Bildungsauftrages für die Schule, erst „fit gemacht

173 Vgl. Schäfer 2014, S. 53–54.

174 Vgl. Eliot 2010.

175 Schäfer 2014, S. 54.

werden“. Haug-Schnabel und Bensel schreiben dazu: „Es geht in den letzten beiden Kindergartenjahren nicht um die Förderung von Vorläuferfähigkeiten für den Schulbereich, das heißt erste mathematische Fähigkeiten oder den Einstieg ins Schreiben“<sup>176</sup>. Schäfer hebt problemlösendes, analytisches und logisch prüfendes Denken heraus. Es besteht die Gefahr, dass die frühkindlichen Bildungsinstitutionen ihr Bildungsverständnis auf die Vermittlung von Bildungsgütern beschränken. Auch hier ist die neo-liberale Rhetorik lesbar. Neoliberal-kapitalistische Tendenzen ignorieren die differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit von Kindern und dekonstruiert den Entdeckergeist und die Neugierde an der Umwelt. Das Interesse an Beziehungen, welcher Art auch immer, besitzt ein solche Pluralität, wird aber technokratisch zusammengestampft. Schäfer endet mit folgendem Urteil: Die öffentliche Bildungspolitik geht an der Aufgabe, den kindlichen Anfängergeist zu fördern, völlig vorbei und verkehrt diese sogar ins Gegenteil<sup>177</sup>.

---

176 Haug-Schnaber & Bensel 2017, S. 144.

177 Vgl. Schäfer 2014, S. 53–54.

## 5. Neoliberale Tendenzen in regionalen Strukturen frühkindlicher Bildung

Im Folgenden beginnt die Untersuchung auf neoliberale Tendenzen im frühkindlichen Bildungsbereich, welche zur Subjektformung beitragen. Festzuhalten ist, dass Biebricher die soziale Marktwirtschaft in Deutschland als neoliberal beschreibt<sup>178</sup>. Seine Theorie des Neoliberalismus zeigt auf, wie Bereiche von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft durchzogen von Marktinteressen sind. Die Untersuchung soll Aufschluss darüber geben, ob die frühkindliche Bildung einem neoliberalen Dogma unterworfen ist. Der weitere Ablauf ist in eine Makro-Meso-Mikro-Struktur eingebunden. Dementsprechend muss sich die Untersuchung auf der Makro-Ebene auf die allgemeinen Trägerstrukturen in Deutschland beziehen. Die Empirie der Analyse gründet auf der Datenerhebung der Bertelsmann-Stiftung aus den Jahren 2011 bis 2020. Die ursprüngliche Quelle ist das statistische Bundesamt. Die analysierten Daten sind Betreuungszahlen der Kindertageseinrichtungen mit anschließendem Hort. Die Daten zwischen Kitas mit Hort und Kitas ohne Hort unterscheiden sich kaum und besitzen dementsprechend die gleiche Aussagekraft.

In Deutschland existieren 16 Bundesländer, welche jeweils eine eigene Bildungspolitik betreiben. Dementsprechend besitzt der Satz: „Bildung ist Ländersache“ eine Realitätsnähe. Das Resultat sind unterschiedliche Strukturmerkmale im frühkindlichen Bildungsbereich wie beispielsweise Bildungsinhalte, Personalaufgebot, maximale Kinderanzahl in bestimmten Räumlichkeiten oder das Sozialmilieu. Föderalismus bedeutet den

---

178 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

Zusammenschluss von Ländern, den Mitgliedstaaten, zu einem Bundesstaat, den Gesamtstaat. Jedes Bundesland besitzt seine eigene Landesregierung und dementsprechend eine unterschiedliche Etathöhe, welche in Bildung investiert werden kann. Der Föderalismus schafft unterschiedliche Standards und damit einhergehende Qualitätsunterschiede. In der neoliberalen Theorie gilt der Staat als Bedrohung<sup>179</sup>. Es existieren verschiedenste Ansätze mit unterschiedlichen Schattierungen von Marktverantwortung. In der folgenden Analyse wird der frühkindlichen Bildungsbe-  
reich als Marktkonstrukt und Dienstleistungsgewerbe betrachtet. Diese, aus pädagogischer Sichtweise fatale Ansicht, verhilft jedoch zur Übersicht und Einsicht neoliberaler Tradition. Wir konzentrieren uns auf den Interventionismus des Staates und die Weisungsinstanz Markt als Analysemerkmale. Hilfreich ist das Bild eines „schlanken Staates“, der Verantwortungsbereiche abgibt und dem Markt Verantwortung zuspricht.

## 5.1 Deutschlands Trägerstruktur

Die bundesweiten Trägerstrukturen frühkindlicher Bildungsinstitutionen ordnen sich in Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe. Innerhalb der freien Trägerschaft existiert ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal. Sie teilt sich in privat freigemeinnützig und privat-nichtgemeinnützig. Die Bertelsmann-Stiftung deklariert privat-nichtgemeinnützige Träger als Wirtschaftsunternehmen. Somit sind sie den freien Trägern zugeordnet, welche durch die Gemeinnützigkeit kein konstitutives Merkmal der nicht-öffentlichen Träger besitzt<sup>180</sup>. Deutschlandweit existierten am 1.3.2020 1.492 Einrichtungen, welche unter privat-nichtgemeinnütziger Trägerschaft agieren<sup>181</sup>. Zusammengefasst können 2,6 Prozent aller Kindertageseinrichtungen als Wirtschaftsunternehmen bezeichnet werden<sup>182</sup>. Ein weiterer wichtiger Wert ist der Anteil an öffentlicher Trägerschaft, also Institutionen, welche von den jeweiligen Kommunen unterhalten werden.

179 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.

180 Vgl. Bertelsmann 2020.

181 Vgl. Bertelsmann 2020.

182 Vgl. Bertelsmann 2020.



Insgesamt arbeiten 18.884 Kindertageseinrichtungen unter öffentlichen Trägern und bilden dementsprechend 32,8 Prozent der Gesamtverteilung ab<sup>183</sup>. Weiter ordnen sich 57,3 Prozent aller Kindertageseinrichtungen einem privat-gemeinnützigen Träger wie AWO, DPWV oder der Diakonie unter<sup>184</sup>. Das sind umgerechnet 33.030 Institutionen. Die restlichen Einrichtungen sind Elterninitiativ-Einrichtungen und stellen mit 4.188 Kindertageseinrichtungen 7,3 Prozent des „Marktanteils“<sup>185</sup>.

Wir können festhalten, dass ein klares Übermaß an privaten und freien Trägern, wie gemeinnützigen und nicht-gemeinnützigen Trägern oder Elterninitiativen, besteht. Der Großteil des Gesamtmarktes ist in nicht-öffentlicher Hand. Diese Erkenntnis beschreibt einen „schlanken Staat“ und bestätigt das neoliberale Paradigma. Der Staat verlagert frühkindliche Bildung in den nichtöffentlichen Sektor und entledigt sich der Verantwortung einer Interventionspolitik bei einer fehlgeleiteten Entwicklung. Die Weisungsinstanz liegt in der Hand des Marktes. Trotzdem ist der Unterschied zwischen gemeinnützigen und nicht-gemeinnützigen Trägern erwähnenswert<sup>186</sup>. Kindertageseinrichtungen gelten als „Non-Profit-Unternehmen“. Gewinne müssten wieder in die Einrichtung selbst fließen, damit keine „höheren“ Summen akkumuliert werden. Das „Non-Profit“-Unternehmensmerkmal erhält in gemeinnütziger Trägerschaft eine besondere Bedeutung und ist eine Art Unternehmensphilosophie. Die privat-nichtgemeinnützigen Trägern erhalten, nicht wie gemeinnützige Einrichtungen, keine Betriebskostenförderung. Dementsprechend stehen sie für eine marktabhängige Unternehmensstruktur. Die Selbstunterhaltung kann nur durch entsprechende Gewinne erbracht werden. Die gemeinnützigen Träger stellen mit 57,3 Prozent den größten Teil des Marktes dar und übersteigen die privat-nichtgemeinnützigen Einrichtungen mit 2,6 Prozent bei Weitem<sup>187</sup>. Diese Zahlen bestätigen zwar die Verantwortungsabgabe von Bund und Kommunen, verneint aber die Privatisierung von frühkindlichen Bildungseinrichtungen zwecks Gewinnakkumulation.

183 Vgl. Bertelsmann 2020.

184 Vgl. Bertelsmann 2020.

185 Vgl. Bertelsmann 2020.

186 Vgl. Bertelsmann 2020.

187 Vgl. Bertelsmann 2020.

## 5.2 Privatisierung frühkindlicher Bildung

Festzuhalten ist, dass die privat-nichtgemeinnützige Trägerschaft, welche einem neoliberalen Geist am nächsten kommt, nur einen sehr geringen Marktanteil stellt. Es stellt sich die Frage: „Sind neoliberale Entwicklungstendenzen, also eine Trendrichtung privat-nichtgemeinnütziger Unternehmensführung, nachweisbar?“. Dementsprechend müsste in den letzten Jahren der prozentuale Anteil an Kindern, welche in Einrichtungen einer privat-nichtgemeinnütziger Trägerschaft betreut werden, steigen, wenn auch nur um wenige Prozent. Hinsichtlich der eben benannten Untersuchungsfrage werden im Folgenden fünf Bundesländer überprüft. Darunter befinden sich zwei Ost-Bundesländer, zwei West-Bundesländer und zwei Stadtstaaten. Die Auswahl resultiert aus dem Ziel, eine ausgewogene Bandbreite an Bundesländer aufzuzeigen.

### Berlin

Im Bundesländervergleich werden prozentual in Berlin und Sachsen-Anhalt die wenigsten Kinder in privat-nichtgemeinnützigen Einrichtungen betreut. Mit 0,1 Prozent aller Kinder bilden sie das Rücklicht der Trägerschaftslandschaft<sup>188</sup>. Zwischen 2011 und 2020 verringerte sich die Betreuungszahl durch privatgewerbliche Träger von 0,4 auf 0,04 Prozent<sup>189</sup>.

### Nordrhein-Westfalen

Nach den Erhebungen der Stiftung Bertelsmann besuchen 194 Kinder privat-nichtgemeinnützige frühkindliche Bildungseinrichtungen. Damit bilden sie 1,9 Prozent des Marktes in Nordrhein-Westfalen ab<sup>190</sup>. Zwischen den Jahren 2011 und 2020 ist der prozentuale Anteil von betreuten Kindern durch privatgewerbliche Trägerschaften von 1,7 auf 0,9 Prozent gesunken.

### Schleswig-Holstein

Stand 1.3.2020 förderten privat-nichtgemeinnützige Träger 1,3 Prozent, also 273 Kinder, in Schleswig-Holstein. Die Prozentzahl der Kinder in

188 Vgl. Bertelsmann 2020.

189 Vgl. Bertelsmann 2020.

190 Vgl. Bertelsmann 2020.

privatgewerblicher Träger flachte im Zeitraum 2011 bis 2020 von 1,4 auf 0,6 Prozent ab<sup>191</sup>.

### Sachsen

In Sachsen werden 1,3 Prozent alle Kinder in einer privat-nichtgemeinnützigen Trägerschaft betreut<sup>192</sup>. Das sind 273 Kinder. Zwischen 2011 und 2020 verringerte sich die Betreuungsprozentzahl privatgewerblicher Trägerschaften von 1,1 auf 0,8 Prozent<sup>193</sup>.

### Brandenburg

Im Jahr 2020 wurden 878 Kinder in Kindertageseinrichtung angemeldet, welche als privat-nichtgemeinnützig gelten<sup>194</sup>. Das macht 2,7 Prozent des Marktes in Brandenburg aus<sup>195</sup>. In den Jahren 2011 bis 2020 ist eine fallende Tendenz zu verzeichnen. 2011 wurden noch 3,0 Prozent, 2020 nur noch 2,6 Prozent registriert<sup>196</sup>.

### Hamburg

Im Stadtstaat Hamburg wurden 2020 knapp 18,2 Prozent aller Kinder, also 4.787 Kita-Kinder, in privat-nichtgemeinnütziger Trägerschaft angemeldet<sup>197</sup>. Damit ist Hamburg die Hochburg privater Kindertageseinrichtungen. Die Zeitspanne zwischen 2011 und 2020 zeigt einen Anstieg der zu betreuten Kinder in frühkindliche Bildungsinstitutionen<sup>198</sup>. 2011 waren 9,1 Prozent aller Kinder in privatgewerblichen Trägern registriert<sup>199</sup>. Zum Jahr 2020 stieg die Gesamtkinderprozentzahl auf 12,8 Prozent<sup>200</sup>. Hamburg ist wie Baden-Württemberg einer der wenigen Bundesländer,

---

191 Vgl. Bertelsmann 2020.

192 Vgl. Bertelsmann 2020.

193 Vgl. Bertelsmann 2020.

194 Vgl. Bertelsmann 2020.

195 Vgl. Bertelsmann 2020.

196 Vgl. Bertelsmann 2020.

197 Vgl. Bertelsmann 2020.

198 Vgl. Bertelsmann 2020.

199 Vgl. Bertelsmann 2020.

200 Vgl. Bertelsmann 2020.

in denen ein klarer Trend hin zur Privatisierung frühkindlicher Bildung nachgewiesen werden kann.

### 5.3 Gemeinnützige Kompensation

Die nichtöffentliche Trägerlandschaft in Deutschland besteht zum großen Teil aus privat-gemeinnützigen Trägern<sup>201</sup>. Mit 60,7 Prozent betreuen sie den größten Teil der Kinder in ganz Deutschland<sup>202</sup>. Zusammen mit den 3,8 Prozent aller Kinder in Deutschland, welche in privat-nichtgemeinnützigen Trägern angemeldet sind, bestätigt sich die Verantwortungsabgabe frühkindlicher Bildungsinstitutionen aus öffentlicher Hand. Wie schon im Vorfeld erwähnt, besitzen privat-gemeinnützige Träger keine neoliberale Grundstruktur. Im Sinne eines „Non-Profit-Unternehmen“ dienen Erträge der gemeinnützigen Hilfe. Kapitalakkumulation endet direkt im Bildungskreislauf für die Kinder. Beispiele sind Personalaufwertung jeglicher Art oder Rahmenaufwertung in Form von Raumausbau. Der Akkumulationsgedanke steht demnach nicht im Vordergrund des Unternehmensgeistes der privat-gemeinnützigen Institutionen. Aus dem Vorangegangenen Ergebnis geht also folgende Frage hervor: „Kompensieren gemeinnützige Träger die neoliberale Strömung im frühkindlichen Bildungsbereich Kita“?

#### Berlin

In dem Stadtstaat Berlin reduzierten sich die Kinderzahlen im Zeitraum von 2011 bis 2020 in öffentlichen Trägern von 14,1 auf 11,0 Prozent<sup>203</sup>. Im selben Zeitraum stieg die Anzahl an in freigemeinnützigen Einrichtungen betreuten Kindern von 85,4 auf 88,9 Prozent<sup>204</sup>.

---

201 Vgl. Bertelsmann 2020.

202 Vgl. Bertelsmann 2020.

203 Vgl. Bertelsmann 2020.

204 Vgl. Bertelsmann 2020.

### Nordrhein-Westfalen

Die öffentlichen Träger verloren in der Zeit zwischen 2011 und 2020 knapp 1 Prozent der Gesamtkinderanzahl in Nordrhein-Westfalen<sup>205</sup>. 2011 waren es noch 24,6 Prozent, 2020 dann nur noch 23,5 Prozent<sup>206</sup>. Weiter nahmen die freigemeinnützigen Träger immer mehr Kinder auf. 2011 verzeichnete das Land Nordrhein-Westfalen 73,5 Prozent, 2020 waren es dann 75,4 Prozent<sup>207</sup>.

### Schleswig-Holstein

In der Zeit zwischen 2011 und 2020 erhöhte sich die Anzahl der Kinder in öffentlichen Trägern von 21,9 auf 22,0 Prozent<sup>208</sup>. Auch die freigemeinnützigen Träger vermerkten einen Zulauf von 76,2 auf 77,1 Prozent<sup>209</sup>.

### Sachsen

Im Bundesland Sachsen verringerte sich die Anzahl der Kinder, welche in dem Zeitraum zwischen 2011 und 2020 durch öffentliche Träger betreut und gefördert wurden. Die Gesamtanzahl aller Kinder fiel von 45,0 auf 42,8 Prozent<sup>210</sup>. Parallel stieg die Prozentzahl der in freigemeinnützigen Einrichtungen registrierten Kinder von 53,9 auf 56,1 Prozent<sup>211</sup>.

### Brandenburg

In öffentlicher Trägerschaft wurden im oben genannten Zeitraum immer weniger Kinder betreut. 2011 waren es noch 54,6 Prozent<sup>212</sup>. Bis 2020 waren nur noch 51,2 Prozent aller zu betreuenden Kindern in Brandenburg registriert<sup>213</sup>. In der gleichen Zeit stieg die Anzahl der Kinder in freigemeinnützigen Einrichtungen von 42,1 auf 45,6 Prozent<sup>214</sup>.

---

205 Vgl. Bertelsmann 2020.

206 Vgl. Bertelsmann 2020.

207 Vgl. Bertelsmann 2020.

208 Vgl. Bertelsmann 2020.

209 Vgl. Bertelsmann 2020.

210 Vgl. Bertelsmann 2020.

211 Vgl. Bertelsmann 2020.

212 Vgl. Bertelsmann 2020.

213 Vgl. Bertelsmann 2020.

214 Vgl. Bertelsmann 2020.

## Hamburg

Im Zeitraum zwischen 2011 und 2020 stieg die Prozentzahl der angemeldeten Kinder in öffentlicher Trägerschaft im Raum Hamburg von 0,7 auf 1,0 Prozent. Im selben Zeitraum verzeichneten freigemeinnützige Träger einen Abgang an Kindern. Die Gesamtprozentzahl der in Kindertageseinrichtungen angemeldeten Kinder sank von 88,7 auf 84,6 Prozent<sup>215</sup>.

## 5.4 Bewertung

Im Folgenden werden die vorangegangenen Erkenntnisse gebündelt und als Zusammenfassung dargestellt. Die im März 2020 durchgeführte Erhebung der Betreuungsstrukturen in Deutschland skizziert bestimmte Tendenzen einer Entwicklung. Die meisten Kinder in Deutschland besuchten Einrichtungen von freien-privat-gemeinnützigen Einrichtungen<sup>216</sup>. Die wenigsten Kinder wurden von freien-privat-nichtgemeinnützige Träger betreut<sup>217</sup>. Die öffentlichen Einrichtungen stehen mit 217.091 Kindern auf Platz zwei der Trägerschaften<sup>218</sup>.

In öffentlicher Trägerschaft befinden sich Einrichtungen, welche von kommunalen Trägern mit großen Finanzierungen unterhalten werden. Die privaten oder freien Träger können unter bestimmten Voraussetzungen nach § 75 Abs. 1 SGB VIII den Status der Gemeinnützigkeit erhalten. Hier erhalten eben erwähnter Trägerschaften bestimmte Zuwendungen aus der öffentlichen Hand. Einen gewissen Restbetrag muss die privat-gemeinnützige Einrichtung jedoch selbst „erwirtschaften“. Auch Elterninitiativträger besitzen das Recht auf Beratung und Teilfinanzierung. Einrichtungen, welche keinerlei Gemeinnützigkeit besitzen, müssen sich Selbstunterhalten und dementsprechend die benötigten finanziellen Mittel selbst „erwirtschaften“. Gebündelt ausgedrückt: Der Staat wendet bei Einrichtungen von öffentlicher Trägerschaft die höchste Finanzierung auf. Anschließend folgen private-gemeinnützige Träger, welche nur einen geringen Selbstanteil

215 Vgl. Bertelsmann 2020.

216 Vgl. Bertelsmann 2020.

217 Vgl. Bertelsmann 2020.

218 Vgl. Bertelsmann 2020.

erwirtschaften müssen. Die wenigsten Mittel muss der Staat für Elterninitiativen und privat-nichtgemeinnützige Träger aufwenden.

Die Untersuchung zeigt einen allgemeinen Rückgang von Betreuungsplätzen in nichtgemeinnütziger Trägerschaft. Der beschriebene Rückgang widerspricht einer neoliberalen Tendenz, welche sich in der Privatisierung von frühkindlicher Bildung äußern würde. In der Untersuchung bildet Hamburg die Ausnahme. Hier stiegen die Kinderzahlen der privat-nichtgemeinnützigen Einrichtungen. Weiter ist festzuhalten, dass deutschlandweit die Kinderzahlen in öffentlicher Trägerschaft sinken. In vier von sechs Bundesländern nehmen die Betreuungszahlen ab. Parallel ist deutschlandweit ein Anstieg der Betreuungszahlen in privat-gemeinnütziger Trägerschaft vermerkbar. Diese Tendenz konnte in fünf von sechs Bundesländern nachgewiesen werden. Auch hier zeigt sich Hamburg als Ausnahmeföderation.

Zusammenfassend skizzieren die aufgezeigten Zahlen ein neoliberales Bild des „schlanken Staates“. Öffentliche Trägerschaften betreuen und fördern weitaus weniger Kinder gegenüber freien Trägern. Zusätzlich ist eine Tendenz der „Abgabe“ an freie Einrichtungen erkennbar. Das Resultat sind Einsparungen finanzieller Mittel auf staatlicher Seite. Natürlich sind freie, private Träger von Kindertageseinrichtungen zuwendungsberechtigt und erhalten staatliche Mittel, trotzdem müssen privat-gemeinnützige, privat-nichtgemeinnützige Träger und Elterninitiativen bestimmte Finanzierungen selbst aufbringen. Von einer Verantwortungsabgabe kann nur teilweise gesprochen werden, denn Träger von Kindertageseinrichtungen sind an länderspezifische Bildungsaufträge gebunden. Der Staat besitzt nicht die Verantwortung über die Bereitstellung von trägerspezifischen Betreuungskapazitäten. Beim Bildungsauftrag existieren jedoch gesetzliche Rahmenbedingungen. Nach den ausgewerteten Zahlen unterliegen regionale Trägerstrukturen der frühkindlichen Bildung nur teilweise einer Privatisierung. Es kann jedoch von einer gemeinnützigen Kompensation gesprochen werden. Die Abgänge von öffentlichen Betreuungsplätzen kompensieren gemeinnützige Träger. Der Grund liegt im Design frühkindlicher Bildungsinstitutionen. Die durchschnittliche Kindertageseinrichtung in Deutschland bleibt ein „Non-Profit-Unternehmen“. Diesbezüglich dürfen keine größeren Kapitalakkumulationen betrieben werden. Gewinne

fließen schnellstmöglich in den Einrichtungskreislauf und bedienen den Bildungsauftrag. Die Kindertageseinrichtung ist kein Format, welches zu einem neoliberalen Dogma passt. Das könnte der Grund für den Rückgang privat-nichtgemeinnütziger Träger in Deutschland sein. Die Trägerstrukturen in Deutschland weisen jedoch neoliberale Tendenzen auf.



## 6. Das Berliner Bildungsprogramm als neoliberales Subjektivierungsregime?

Um der Untersuchung von neoliberalen Tendenzen im frühkindlichen Bildungsbereich Kita nachzukommen, muss die praktische Arbeit selbst genau betrachtet werden. Die praktisch ausgeführte Pädagogik besitzt einen erheblichen Einfluss auf das Subjekt Kind. Dementsprechend ist eine ausführliche Auseinandersetzung mit der praktischen Durchführung von Pädagogik sinnvoll.

„Bildung ist Ländersache“. Das Ergebnis sind länderspezifische Bildungsprogramme für frühkindliche Bildungsinstitutionen. In Berlin dient das BBB, das Berliner Bildungsprogramm, als Orientierung für die zuständigen Pädagog:innen. Inhaltlich unterscheiden sich die länderspezifischen Bildungsprogramme nicht wesentlich voneinander, trotzdem sind Nuancen pädagogischen Handelns unterschiedlich. Das Fassungsvermögen dieser Arbeit reicht nicht aus, sämtliche Bildungsprogramme der Länder auf neoliberale Tendenzen zu untersuchen. Das Berliner Bildungsprogramm dient in der folgenden Auseinandersetzung als Blaupause. Der Auswahlgrund ist mit dem Hauptstadtargument begründet, da Berlin für seine dichte und diverse Trägerlandschaft bekannt ist.

Im Folgenden wird das Berliner Bildungsprogramm kurz beschrieben und dessen Strukturierung vorgestellt. Weiter folgt eine Analyse hinsichtlich neoliberaler Tendenzen. Als Untersuchungskriterium dient die Humankapitaltheorie und ihr Leistungsprinzip.

## 6.1 Aufbau des Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege

Aus dem Pisa-Debakel kristallisierte sich der Bedarf und die Notwendigkeit heraus, eine fachliche Rahmenvorgabe für Erziehung und Förderung der Kinder in den Berliner Kitas zu konzeptualisieren. Das Ziel war es, die besten Voraussetzungen für die Förderung aller Kinder bis zum Schuleintritt zu schaffen. Das Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege bildet den Rahmen für diese praktische Arbeit und dient den Erzieher:innen, Sozialassistent:innen, Kindheitspädagog:innen und sonstigen geeigneten Personen als Orientierung und Leitfaden. Der Entwurf des Rahmenprogramms erreichte im Juni 2003 die Öffentlichkeit. Das Programm wurde dann bis 2004 von allen Berliner Jugendämtern, die in der Liga der freien Wohlfahrtspflege zusammengeschlossenen Verbänden, den Gewerkschaften und dem Landeselternausschuss für Kindertagesstätten überarbeitet. Im Jahr 2014 erschien eine erweiterte und überarbeitete Auflage des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege unter dem Verlag das Netz in Weimar und Berlin. Der Herausgeber ist die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Frau Dr. Christa Preissing übernahm dabei die Leitung der Erarbeitung durch die internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin. Die anschließende Auseinandersetzung bezieht sich auf die aktuelle Auflage aus dem Jahr 2014. Der Aufbau des Programms strukturiert sich in folgende Kapitelbereiche:

- a) Zum Bildungsverständnis
- b) Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken
- c) Zur Gestaltung von Bildungsprozessen
- d) Integration von Kindern mit Behinderung und Frühförderung
- e) Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern
- f) Übergänge gestalten
- g) Bildungsbereiche
- h) Demokratische Teilhabe – Zusammenarbeit und Kommunikation im Team; Leitung und Träger

Auf 167 Seiten wird der Inhalt in verständlicher Sprache dargeboten. Das Literaturverzeichnis besitzt eine Vielzahl thematischer Bezüge und nennenswerten Autor:innen von Kuno Bella bis Martin Wagenschein. Um sicherzustellen, dass das Berliner Bildungsprogramm federführend für die praktische Arbeit in frühkindlichen Bildungsinstitutionen ist, muss dessen Einfluss auf die ausführende Pädagogik überprüft werden.

## 6.2 Das BBP als Manifest praktischer Arbeit

Das Berliner Bildungsprogramm beschreibt sich selbst als Orientierung für die praktische Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Leser:innen sollen einen Einblick in verschiedene Facetten frühkindlicher Bildung erhalten. Das ausführliche Literaturverzeichnis lässt das BBP wissenschaftlich fundiert wirken. Durch die Zielsetzung eines praktischen „Manifests“, fokussiert sich das Programm auf Themen wie Bildungsverständnis, pädagogisches Handeln, Gestaltung von Bildungsprozessen, Integration, Elternarbeit und die verschiedenen Bildungsbereiche. Ein wichtiger Bestandteil und elementarer Grundpfeiler des Schriftstückes ist die Impulsgebung für den pädagogischen Alltag. Beispiele sind Anreize für Projektarbeit, Spiele oder Raumgestaltung.

Zusammenfassend skizziert das Berliner Bildungsprogramm den utopischen Zustand einer integrativen Förderung. Der Großteil Berliner Kindertageseinrichtungen muss sich mit Kompromissen abfinden. Hier ist eine mangelnde Infrastruktur und ein löchriger Personalschlüssel an der Tagesordnung, welche die Kindertageseinrichtung immer wieder weg von der Bildungseinrichtung reißt und zum Aufbewahrungsort treibt. Darüber hinaus lassen Personalfuktuation, geringe Haushaltsbudgets, mangelhafter Ausbau der Einrichtung und unterschiedliche Milieuanforderungen das Programm stellenweise abstrus wirken. Trotzdem bleibt das Berliner Bildungsprogramm ein pädagogisches Dogma für sämtliches Personal in Berliner Kitas. Hinweise liefern Fortbildungsmöglichkeiten im Raum Berlin, welche sich intensiv mit dem BBP auseinandersetzen oder Aufgabenbereiche von pädagogischen Fachberatungen, die interne Schulungen über das Programm durchführen. Zusätzlich beinhaltet die Erzie-

her:innenausbildung über große Strecken BBP-Inhalte. Festzuhalten ist, dass der Inhalt des Berliner Bildungsprogramms die praktische Arbeit in Berliner Kitas prägt. Im Folgenden werden vier Themenbereiche auf neoliberale Tendenzen untersucht:

- a) Bildungsverständnis
- b) Ziele des pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken
- c) Gestaltung von Bildungsprozessen
- d) Bildungsbereiche

Um die Untersuchung in ein Analysekonzept zu strukturieren, müssen bestimmte Untersuchungsmerkmale herausgestellt werden. Die Humankapitaltheorie und dessen Leistungsprinzip soll hier als Untersuchungsmerkmal fungieren. Wie im vorangegangenen beschrieben, dient der Humankapitalbegriff als Synonym für die ökonomische Dimension von Bildung<sup>219</sup>. Der Mensch wird in marktdienliche Faktoren dekonstruiert und bewertet. Im Zentrum der Beurteilung stehen wirtschaftliche Kosten-Nutzen-Kalküle.

### 6.2.1 Bildungsverständnis

Das verschriftlichte Berliner Bildungsprogramm materialisiert den staatlichen Förderauftrag in Form eines Bildungsverständnisses. Es soll das Bewusstsein der Pädagog:innen schärfen und die Frage beantworten: „Wie lernen Kinder und wie kann dieser Prozess unterstützt werden?“ Bildung wird als komplexer Prozess beschrieben, welcher der Anregung durch Erwachsene bedarf. Der Bildungsauftrag soll eine öffentliche Aufgabe sein. Das Ziel ist es, dem Kind die Möglichkeit zu bieten, Kompetenzen zwecks Beteiligung zu entwickeln. Durch festgelegte Zielsetzungen und Aufgabenstellungen soll der erstrebte Bildungszustand erreicht werden. Aber welcher Bildungszustand ist in unserer Gesellschaft erstrebenswert? Das Berliner Bildungsprogramm verknüpft jede Handlung im pädagogischen Alltag mit einem bestimmten Bildungsgedanken, Ziel und Ergeb-

---

219 Vgl. Graßl 2008, S. 105.

nis. Die Ziele, welche von dem pädagogischen Personal festgesetzt werden, orientieren sich an der individuellen Persönlichkeitsentwicklung. Begabung oder Beeinträchtigung sind herauszustellen und mittels angepassten Fördermaßnahmen zu stimulieren. Die Maßnahmen schneiden mehrere Bildungsbereiche gleichzeitig an.

Zusammenfassend steht Bildung in einem ambivalenten Verhältnis zum Kind. Auf der einen Seite argumentiert das BBP in einer „Bildung als Ware“ Metapher. Auf der anderen Seite zeigt der Inhalt Grenzen des pädagogischen Einwirkens auf und bestärkt die Eigenauseinandersetzung der Kinder mit ihrer sozio-kulturellen Umgebung. Pädagogisches Personal ist Rahmengeber:in und Impulsgeber:in gleichzeitig.

#### 6.2.2 Ziele des pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken

Das Berliner Bildungsprogramm beschreibt die Kompetenzaneignung als elementaren Baustein in der frühkindlichen Förderung. Ziel ist es, dass die Kinder sich auf Herausforderungen einer sich ständig wandelnden globalisierten Welt vorbereiten und handlungsfähig bleiben. Das pädagogische Personal erhält hierfür die Verantwortung, an der Wahrnehmungsbildung teilzunehmen. Kinder sollen dabei Chancen und Risiken eigenverantwortlich meistern und den Raum erhalten, Resilienz zu entwickeln, welche sie durch Widersprüche und Unsicherheiten trägt. Im Kern wird nach dem Bildungsprozess ein solidarisches und selbstbestimmtes Verhalten erwartet. Das Berliner Bildungsprogramm vermittelt eine durch den Kitaalltag gestaltete und ganzheitlich wahrnehmbare Kompetenzaneignung. Hier ist die Aneignung von Wissen, bestimmte Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen miteinbezogen. Zusammenfassend werden die erstrebten Kompetenzen als Dispositionen selbstständigen und verantwortlichen Handelns betrachtet und in folgende Bereiche gegliedert:

- a) Ich-Kompetenz
- b) Sozialkompetenz
- c) Sachkompetenz
- d) Lernmethodische Kompetenz

Die Entwicklungsdokumentation gewährleistet die kontinuierliche Wahrnehmung und Bearbeitung von Potentialen. Dabei sollen eventuelle Begabungen oder Beeinträchtigungen von Kindern entdeckt und entsprechend gefördert oder „korrigiert“ werden.

### 6.2.3 Zur Gestaltung von Bildungsprozessen

Im Kapitel „Zur Gestaltung von Bildungsprozessen“ sind aktuelle Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie federführend. Dementsprechend werden frühkindliche Bildungsprozesse als ganzheitlich und erfahrungsorientiert beschrieben. Die Gestaltung von Bildungsprozessen basiert auf der Grundlage von Inhalten und Unterstützung, welche sich an den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientieren. Von isolierten Beschäftigungsangeboten rät das BBP ab, bestärkt stattdessen den Beziehungsaspekt vom Lernen. Dieser funktioniert auf einer gemeinsamen Ebene des Forschens und Lernens. Der Kitaalltag ist Dreh- und Angelpunkt von Bildungsprozessen und soll sämtliche Möglichkeiten zur Aneignung von Bildungsinhalten bieten. In der praktischen Umsetzung bilden die Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Entwicklungsprozessen den Ausgangspunkt von Förderung. Diese richten sich ressourcenorientiert aus und sollen im Dialog stattfinden. Obwohl Bildung immer im ganzheitlichen und erfahrungsorientierten Kontext genannt wird, besitzt die pädagogische Planung einen hohen Stellenwert. Beispielsweise ist die Projektplanung ein Qualitätsmerkmal praktischer Arbeit. Inhaltlich beschreibt das Berliner Bildungsprogramm den selbstbestimmten Spielprozess als Hauptaneignungstätigkeit von Wissen. Die Elternberatung ist ein weiterer elementarer Bestandteil des Bildungsauftrages von Erzieher:innen. Eltern sollen im Fall von Erziehungsfragen oder auftretenden Entwicklungsrisiken professionell beraten werden.

#### 6.2.4 Bildungsbereiche

Das Berliner Bildungsprogramm gliedert folgende Bildungsbereiche:

- a) Gesundheit
- b) Soziales und kulturelles Leben
- c) Kommunikation: Sprache, Schriftkultur und Medien
- d) Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theaterspiel
- e) Mathematik
- f) Natur – Umwelt – Technik

Jeder Bildungsbereich erhält ein gesondertes Kapitel, das aus drei Eckpunkten besteht und die Logik des Bildungsverständnisses weiterführt. Der erste Eckpunkt besteht aus Erkundungsfragen, welche die pädagogische Aktivität differenziert und sich auf die Ausgangslage der Kinder bezieht. Anschließend folgen Fragen, Ziele und Praxisanregungen. Das Ziel ist es, strukturelle Ressourcen auszudifferenzieren und auf den entsprechenden Bildungsbereich zu übertragen. Der dritte Eckpunkt besteht aus Fragen, Zielen und Aufgaben zwecks breiterer Umwelterschließung. Simplifiziert gefragt: „Welche weiteren Ausschnitte der Welt können mit den Kindern erkundet werden?“. In der praktischen Tätigkeit sollen alle Bildungsbereiche miteinander verschwimmen, da sie keiner Bedeutungshierarchie oder Abarbeitungsfolge unterliegen. Die Dekonstruktion von ganzheitlicher Bildung in Orientierungsbereiche soll dem pädagogischen Personal Reflexion der eigenen pädagogischen Planung und Arbeit bieten.

Das Berliner Bildungsprogramm wurde im Vorangegangenen in vier wichtige Themenbereiche gegliedert, welche die pädagogische Praxis prägen und dementsprechend Einwirkung auf das Subjekt Kind haben. Am Ende jeden Themenbereichs stand eine Zusammenfassung der gemachten Erkenntnisse. Das Bildungsverständnis, die Ziele des pädagogischen Handelns, die Gestaltung von Bildungsprozessen und die Bildungsbereiche formen die Wahrnehmung und den Umgang von Pädagog:innen mit Kindern im frühkindlichen Bildungsbereich Kita. Die Einwirkung von frühkindlicher Bildung zentriert sich auf die pädagogische Interaktion zwischen Pädagog:innen und Kindern. Hier wirkt die Subjektformung. Im nächsten Kapitel werden die oben beschriebenen Wirkungsbereiche

auf neoliberale Tendenzen untersucht. Die gemachten Erkenntnisse werden anschließend ausformuliert und zusammengefasst.

### 6.3 Neoliberale Tendenzen im Berliner Bildungsprogramm

Das Fundament des Berliner Bildungsprogrammes besteht zum größten Teil aus wissenschaftlichen Erkenntnissen der Kindheitsforschung. Hervorzuheben ist das Bildungsverständnis über lernende Kinder. Hier zeigt sich ein zeitgemäßes Bild vom Kind, welches sich selbstmotiviert in einem sozial-kulturellen Rahmen Wissen aneignet. Die Art und Weise der Absorption zeichnet die Grenze pädagogischen Einflusses auf. Lernen findet über Beziehung statt und definiert das pädagogische Personal als Rahmen- und Impulsgeber:in. Der Kitaalltag dient der Reizanbietung als Ausgangspunkt und bietet eine Fülle an Fördermöglichkeiten. Herauszuarbeiten ist der Optimierungsgedanke eines neoliberalen Vorbildes. Der Alltag wird dekonstruiert und zum „Knecht der Bildung“ ernannt. Jede Facette des Tages soll vom pädagogischen Personal hinsichtlich Bildungsmöglichkeiten analysiert werden. Jede Situation, in denen sich Kinder frei und unbeschwert bewegen, wird zur Bildungsmöglichkeit transformiert. Im Sinne der Humankapitaloptimierung ist der Kitaalltag ein Kompetenzaneignungsraum. Zielsetzung und Aufgabenbegleitung visieren einen ganz bestimmten Bildungszustand an. Hier realisiert sich das ambivalente Verständnis von institutioneller Kindheit. Das pädagogische Personal wird von zwei unterschiedlichen Verständnispolen angezogen oder abgestoßen. Die aktuelle Kindheitsforschung beschreibt ästhetische Bildung als optimalen Rahmen frühkindlicher Erfahrungsaneignung<sup>220</sup>. Der Optimierungsgedanke eines neoliberalen und humankapitalistischen Vorbildes verzerrt die Aufgabe von Pädagog:innen. Sie werden zu stetigen Analyst:innen von Bildungsmöglichkeiten. Das Instrument der Beobachtung ist dann ein Dekonstruktionsmittel, welches Situationen der Vielfalt und Erfahrung auf Kompetenzaneignungsräume einstampft. Im Anspruch einer Bildungszielsetzung erkennen wir „Nudging“-Poten-

---

220 Vgl. Schäfer 2014.



zial und eindimensionale sozio-kulturelle Erfahrungszugänge. „Nudge“, übersetzt Stups oder Schubs, ist ein Begriff der Verhaltensökonomie und beschreibt eine Methode, das Verhalten von Menschen zu beeinflussen. „Sie fordern die Kinder heraus und übernehmen Verantwortung dafür, dass diese die nötigen Lernschritte vollziehen können“<sup>221</sup>. Dementsprechend werden Kinder auf einen bestimmten Weg „gestupst“.

Das Berliner Bildungsprogramm beschreibt immer wieder eine globalisierte und dynamische Welt, welche Herausforderungen und Chancen beinhaltet. Durch bestimmte Kompetenzen sollen Kinder in einer fluiden und prozessierten Welt bestehen, oder besser gesagt „mithalten“. Hier tritt der Leistungsgedanke einer humankapitalistischen Theorie in den Vordergrund. Der Fokus verschiebt sich vom Kindeswille einer Auseinandersetzungsfreude gegenüber der sozio-kulturellen Umwelt hin zum Kosten-Nutzen-Kalkül von Wirtschaftsinteressen. Auch in einzelnen Satzteilen erscheint das Bildungsverständnis ambivalent. So ist zu lesen: „Pädagoginnen und Pädagogen werden aktiv, indem sie gezielte gute Anregungen geben und den Kindern als aufmerksame, kritische Dialogpartnerinnen und -partner zur Verfügung stehen“<sup>222</sup>. Bildung wird zum Vermittlungsvorgang. Die neoliberale Theorie, stellvertretend durch die Humankapitaltheorie, lässt sich durch bestimmte Wording-Einheiten aufgreifen. Das BBP beschreibt Kinder als stark und kompetent und die Gesellschaft kann ihnen „Leistungen zutrauen und diese einfordern“<sup>223</sup>. Hier ist die Verantwortungsübergabe auf das Individuum lesbar, welche dem neoliberalen Paradigma eines schlanken Staates entspricht.

Im Abschnitt „Gleichheit und sozial-kulturelle Vielfalt“ sind weitere Elemente der Humankapitaltheorie zu finden. „Da Kinder aus einkommensschwachen Familien ein erhöhtes Risiko tragen, in Bildungseinrichtungen zu scheitern, kommt ihre Unterstützung eine besondere Bedeutung zu“<sup>224</sup>. Die Aussage impliziert Kosten-Nutzen-Kalküle, welche auch im Neoliberalismus federführend sind. Bildung wird der Arbeitsfähigkeit wegen zum Selbstzweck. Das Ziel ist die Verhinderung von Sozial-

221 BBP 2014, S. 17.

222 BBP 2014, S. 17.

223 Vgl. BBP 2014, S. 17.

224 BBP 2014, S. 18.

leistungen<sup>225</sup>. Kinder unterliegen einer technokratischen Dekonstruktion in ökonomische Erträge.

Das Kapitel „Ziele des pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken“ beschreibt einen ganzheitlichen Kompetenzbegriff, welcher die Aneignung von Wissen, Haltungen, Gefühle, Werte, Motivationen und Resilienz einschließt. Das BBP definiert den Begriff „Disposition“ als selbstständiges und verantwortliches Handeln. Das Kapitel verstärkt die Unterstützerrolle des pädagogischen Personals. Dementsprechend unterliegt hier das Bildungsverständnis keinem Vermittlungsgedanken, wie „Bildung als Ware“, die Übertragen werden muss. Der erstrebte Endzustand, welcher in Zielen des pädagogischen Handelns verankert ist, entspricht dagegen dem neoliberalen Dogma. Kinder müssen Kompetenzen besitzen, die dem Individuum die Möglichkeit verleiht, Chancen wahrzunehmen und Herausforderungen eigenverantwortlich zu meistern. Das eigene Leben ist das Produkt der Selbstverantwortlichkeit. So heißt es im Kapitel „Ziele des pädagogischen Handelns“, „um die Potenziale jedes Kindes und eventuell besondere Begabungen oder Beeinträchtigungen frühzeitig zu erkennen und entsprechende Unterstützungsangebote planen zu können, ist es notwendig, dass sich auch die Beobachtung und Dokumentation des individuellen Bildungsverlaufes an diesen Kompetenzen orientiert“<sup>226</sup>. Der Resilienz-Gedanke ist im Sinne konstanter Arbeitsfähigkeit lesbar. Expert:innen sollen dem Brutto-Sozial-Produkt dienlich sein und Sozialausgaben minimieren. Die gesetzlichen Ziele der pädagogischen Arbeit vermitteln das Bild einer Bildungsbiografie und assoziieren Leistungskonformität für den Arbeitsmarkt. Hier sind Bezüge zur Humankapitaltheorie erkennbar. Weiter wurden Passagen verschriftlicht, die auf die Notwendigkeit von Softskills hinweisen. Beispielsweise ist im BBP zu lesen, dass „... Austausch unterschiedlicher Kenntnisse und Meinungen zu neuen Lösungen kommen“, oder „Zielstrebigkeit, Wissbegier, Beharrlichkeit und Ausdauer bei der Lösung von Aufgaben“ verlangt werde<sup>227</sup>. Softskills sind in der Zusammenarbeit im Team unerlässlich und stehen

---

225 Vgl. Butterwegge 2008.

226 BBP 2014, S. 29.

227 BBP 2014, S. 28.

als Qualitätsmerkmal der beruflichen Tätigkeit<sup>228</sup>. Ein enthaltener Leistungsgedanke kann also impliziert werden. Der Optimierungsgedanke im Kitaalltag ist kontinuierlich lesbar<sup>229</sup>. Festgelegte Kompetenzziele des pädagogischen Handelns erwecken den Eindruck eines humankapitalistischen Weltbildes.

Das Kapitel „Gestaltung von Bildungsprozessen“ beinhaltet ein empirisch sicheres Verständnis von frühkindlicher Bildung. Die Inhalte orientieren sich ganzheitlich an den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Kinder. Dementsprechend findet Förderung durch eine unterstützte kindliche Auseinandersetzung mit ihrer sozio-kulturellen Umwelt statt. Das pädagogische Personal initiiert keine isolierten Bildungsangebote einzelner Bildungsbereiche, sondern begibt sich auf die Ebene des Forschens und Lernens. Sie sind Partner:innen und Rahmengeber:innen eines sicheren Gestaltungsraumes, in dem Exploration und Auseinandersetzung unbeschwert stattfinden kann. Die eben benannten Rahmen werden aus dem Einrichtungsalltag heraus gefüllt und gestaltet. Implementierte Dokumentationsverfahren halten Entwicklungsprozesse fest und bilden die Grundlage von Wahrnehmung und Angebotsinitiiierung. Trotz des empirisch sicheren Verständnisses von frühkindlicher Bildung, verfällt das BBP immer wieder in ein technokratisches Wording. Hinweise liefern Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument, welche eine Normentwicklung empfehlen. Beispiele sind: „... Schemata des Kindes ...“<sup>230</sup>, „Beeinträchtigung frühzeitig erkennen ...“<sup>231</sup>, „... darüber hinaus wird es eventuell nötig sein, Entwicklungsrisiken bei Kindern frühzeitig zu erkennen, um Eltern professionell zu beraten“<sup>232</sup> oder „... die Pädagoginnen und Pädagogen beobachten regelmäßig und zielgerichtet die individuelle Entwicklung eines jeden Kindes ...“<sup>233</sup>. Hervorzuheben ist das Ziel von Entwicklungsdokumentation. Die Normklassifizierung dient der frühzei-

228 Vgl. Senge 2017.

229 Vgl. BBP 2014, S. 28–29.

230 BBP 2014, S. 33.

231 BBP 2014, S. 33.

232 BBP 2014, S. 34.

233 BBP 2014, S. 35.

tigen Erkennung von Beeinträchtigungen<sup>234</sup>. Wieder erscheinen Kosten-Nutzen-Kalküle. Das Kind wird auf marktförmige Fähigkeiten reduziert und in seine wirtschaftlichen Erträge ausdifferenziert. Bildung dient als Präventivmaßnahme zwecks geringer Transferleistungen und ist ein klarer Gedanke der Humankapitaltheorie. Der individuelle Druck von Bildungsaneignung durch Marktfähigkeit ist symbolisch. Weiter beinhaltet das Kapitel „Gestaltung von Bildungsprozessen“ einen chronischen Optimierungsgedanken. Folgende Beispiele können herangezogen werden: „Analyse der Situation“<sup>235</sup>, „Ziele und Inhalte des Berliner Bildungsprogramms aneignen“<sup>236</sup> oder „Rituale und regelmäßige Handlungsabläufe ... ideale Möglichkeiten für ganzheitliche Bildungsprozesse“<sup>237</sup>. Der ausgebildete Mensch zeichnet sich durch die Aufzählung von Kompetenzen aus: „Dadurch entwickelt sie von sich aus körperliche und geistige Anstrengung, Ausdauer und Konzentration, Einfallsreichtum und Flexibilität, Sorgfalt und Tempo, Bewältigung von Schwierigkeiten, die Einhaltung von Regeln“<sup>238</sup>. Zugespitzt gesagt: „Was brauche ich, um erfolgreich zu sein?“. Abseits der eben beschriebenen Analyse verfällt der Themenbereich Planung und Durchführung von Projekten in eine humankapitalistische Bildungsdenke. Es können latente Impulse von Bildung als Warentransport wahrgenommen werden<sup>239</sup>.

Die Gliederung des Kapitels „Bildungsbereiche“ folgt einer analytischen Logik. Jeder bildungsspezifische Bereich besteht aus drei Themenbereichen:

- a) Erkundungsfragen zwecks Auseinandersetzung
- b) Fragen, Ziele und Praxisanregungen zwecks Perspektivübertragung
- c) Fragen, Ziele und Aufgaben zwecks Rahmenerweiterung

---

234 Vgl. BBP 2014, S. 33,34,35,59.

235 BBP 2014, S. 32.

236 BBP 2014, S. 32.

237 BBP 2014, S. 37.

238 BBP 2014, S. 39.

239 Vgl. BBP 2014, S. 40.

Im pädagogischen Alltag sollen sich sämtliche Bildungsbereiche vermischen und gleichzeitig angesprochen werden. Das Berliner Bildungsprogramm sieht von einer separierten und isolierten Betrachtungsweise ab. Die Aufspaltung frühkindlicher Bildung in einzelne Bildungsbereiche begründet sich in der Reflexionsgrundlage. Pädagogisches Personal reflektiert ihre „Bildungsplanung“ und überprüft die bereitgestellten „Bildungsinhalte“. Das gewährleistet eine ganzheitliche Förderung. Die Bildungsbereiche Gesundheit, soziales und kulturelles Leben, Kommunikation, Kunst, Mathematik und Natur-Umwelt-Technik geben den Pädagoginnen und Pädagogen Orientierung für ihre pädagogische Planung<sup>240</sup>. Das Ziel ist eine gezielte und systematische Beobachtung von Bildungsverläufen<sup>241</sup>. Die Einteilung von Bildungsbereichen soll das breite Spektrum des Lebens erfassen, implementiert jedoch ein Rasterdenken, welches Pädagogik in ein technokratisches Konstrukt verwandelt<sup>242</sup>. Der Übergang in die Schule steht im Vordergrund, denn Kinder werden hinsichtlich ihrer Kompetenzaaneignung bewertet<sup>243</sup>. Die Bildungsbereiche ähneln stark den ersten Schulfächern und sind in ihrer inhaltlichen Bandbreite übertragbar.

Die Untersuchung des Berliner Bildungsprogrammes hat bestimmte Wording-Einheiten herausgestellt, welche sich in ein neoliberales Weltbild einfügen. So kommt vermehrt das Wort Qualität in unterschiedlicher Bezugnahme und Herleitung vor<sup>244</sup>. Der Begriff Qualität funktioniert im Allgemeinen und auch hier, als Differenzmarker. „Es sind ihre Eigenschaften, die Dinge, Menschen, Tätigkeiten und Institutionen von anderen Dingen, Menschen, Tätigkeiten und Institutionen unterscheiden“<sup>245</sup>. Im ökonomischen Kontext beschreibt Qualität die Unterscheidung von Waren und bildet ein Siegel für den Markt. Übergeordnet bedient sich das Berliner Bildungsprogramm der gleichen Sinngebung. Hier kann das Qualitätsmanagement von Leitungen oder Erzieher:innen als unternehmerisches Handeln gedeutet werden. Die Quintessenz bleibt bei fast

240 Vgl. BBP 2014, S. 67.

241 Vgl. BBP 2014, S. 67.

242 Vgl. Winkler 2018.

243 Vgl. Winkler 2018.

244 Vgl. BBP 2014, S. 7–175.

245 Vgl. Bröckling 2019.

jedem Textbeispiel die Gleiche. Der Optimierungsimpuls steht jeweils im Vordergrund und soll für Kinder und Institution eine Effizienzsteigerung und einen Markterfolg bewirken. Ziel ist die Zufriedenstellung der Abnehmer<sup>246</sup>. Hier können Kinder oder Eltern bzw. Sorgeberechtigte gemeint sein. Auch die Begrifflichkeit „Projekt“ kommt auf 18 verschiedenen Seiten des Berliner Bildungsprogrammes vor<sup>247</sup>. Generell ist der frühkindliche Begriff mit zeitlich begrenzten „Projektzeiträumen“ durchzogen. Im Alltag wird alles Erdenkliche zum Projekt und muss dementsprechend geplant, durchgeführt, dokumentiert und beendet werden. Der Medienphilosoph Vilém Flusser, welcher sich auf den Spuren Heideggers bewegt, beschreibt den Menschen als Entwurf „vom Subjekt zum Projekt“. „Zum Projekt gehört die Bestimmung der Mittel und Wege, die es zu einem erfolgreichen Abschluss führen sollen“<sup>248</sup>. Die begriffliche Unschärfe trägt dazu bei, dass die Projektbezeichnung in jeglichen Alltagskontext einbezogen wird. So besitzt heute die Liebesbeziehung, Forschungsarbeit, Lebensumstellung, Kinderbetreuung, Bildungsvermittlung oder Haushaltsplanung den Status eines Projektes. Die Projektdекlaration beschreibt ein Vorhaben oder Entwurf, welcher durch Einwirkung bestimmte Ziele erreicht<sup>249</sup>. Demnach ist das Projekt eine spezifische Form, die Wirklichkeit zu organisieren. Gebündelt kann von einer neoliberalen Subjektivierung gesprochen werden. Die Einwirkung auf bestimmte Zeiträume zwecks Zielerfüllung steht im Geiste des Optimierungsgedankens. Hier kristallisiert sich das neoliberale Paradigma heraus.

Weiter wurden im frühkindlichen Bildungskontext MINT-Fächer aus einem wirtschaftlichen Interesse heraus implementiert<sup>250</sup>. Das Ziel ist es, den Kindern so früh wie möglich naturwissenschaftliche Bildungserfahrungen zu ermöglichen. Wie oben erwähnt, zeigten sich Wirtschaftsunternehmen wie Siemens, SAP und McKinsey bei dem Ausbau des Anbieters „Haus der kleinen Forscher“ federführend.

---

246 Vgl. Bröckling 2019.

247 Vgl. BBP 2014, S. 10–170.

248 Bröckling 2019, S. 248.

249 Vgl. Bröckling 2019.

250 Vgl. Werle 2010, S. 74.

Zusammenfassen dient die Zergliederung von ganzheitlicher Förderung der Vorbereitung auf die Schule und den Arbeitsmarkt. Kinder sollen kompetenzstark ins „System“ hinübergleiten. Dabei werden bessere Noten und eine verbesserte Aneignungsfähigkeit von Wissen prognostiziert. Das Endprodukt sollen starke Arbeitskräfte für die Wirtschaft sein.

Die Untersuchung konnte neoliberale Tendenzen im BBP aufzeigen. Das Programm soll die Wahrnehmung praktischer Tätigkeit prägen und ändern. Das Produkt ist ein entsprechender Umgang mit Kindern, welcher dem neoliberalen Dogma entspricht. Gebündelt ausgesprochen: Das Berliner Bildungsprogramm kann als Subjektivierungsregime bezeichnet werden.

Das Berliner Bildungsprogramm ist nur ein Bestandteil praktischer Pädagogik und somit ein isolierter Wirkungsbereich auf das Subjekt Kind. Um eine aussagekräftige Antwort auf die Frage, „Dient die frühkindliche Bildung der neoliberalen Formung des Subjekt Kindes?“, zu geben, müssen weitere Wirkungsräume von praktischer Pädagogik in frühkindlichen Einrichtungen untersucht werden. Im Folgenden wird das Inklusionskonzept analysiert, welches der Werterahmen frühkindlicher Bildung ist.





## 7. Inklusion: Ein Werterahmen gegen neoliberale Tendenzen?

Die UN-Konventionen über Rechte von Menschen mit Behinderungen entfachte in Deutschland eine Inklusionsdebatte. Mit der Ratifizierung wird Inklusion als zentrale gesellschaftliche Aufgabe des Bildungswesens angesehen<sup>251</sup>. Die Debatte entwickelte eine Dynamik, welche nicht nur Menschen mit Einschränkungen miteinbezog. Es formulierte sich ein Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung heraus. Frühkindliche Bildung sollte, unter „optimalen Bedingungen“, ein inklusives Praxiskonzept besitzen. Heute besteht der Anspruch, entsprechende Strukturen der Bildungslandschaft zu verändern und Inklusionskonzepte zu implementieren. Das Ziel ist Bildungsgerechtigkeit ohne Auslese und -sonderung<sup>252</sup>. Für die fortlaufende Untersuchung müssen folgende Fragen beantwortet werden: „Was genau ist Inklusion?“ und „Ist Inklusion als Handlungskonzept praxisrelevant?“. Die Bearbeitung der Fragen passieren im Kitasektor. Sollten sich die Fragen als untersuchungsrelevant erweisen, muss analysiert werden, ob das Inklusionskonzept als Gegenwert neoliberaler Tendenzen wirken kann oder diese sogar unterstützt?

---

251 Vgl. Sulzer 2017, S. 12.

252 Vgl. Sulzer 2017, S. 13.

## 7.1 Inklusion: Eine Annäherung

Inklusion wird vom pädagogischen Personal mit unterschiedlichsten Inhalten verbunden. Der Grund liegt in einer facettenreichen Bandbreite an Fachdiskussionen mit verschiedensten Kernelementen und Auffassungen<sup>253</sup>. Das Resultat ist Uneinigkeit und Unsicherheit. Nach einer Definition der Deutschen UNESCO-Kommission wird „Inklusion (...) als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung (...)“<sup>254</sup>. Dementsprechend müssen Strukturen zur Aufnahme von Bedürfnissen implementiert werden, damit Kinder ihre individuellen Besonderheiten einbringen können und keiner Stigmatisierung unterliegen. Ihre Identität ist als Mehrfachzugehörigkeit wahrzunehmen<sup>255</sup>. Inklusion besitzt die Aufforderung, Unterschiedlichkeit nicht entlang eines Zweiweltenbildes von Normalität und Abweichung zu bewerten. Gomolla beschreibt Ausgrenzung und Benachteiligung als strukturelles Problem, welches auf mehreren Ebenen wiederzufinden ist:

- a) Gesamtgesellschaftlich bzw. ideologisch-diskursiv
- b) Institutionell
- c) Interaktional
- d) Subjektiv<sup>256</sup>

Durch den gesetzlichen Auftrag von Inklusion, besitzen Kindertageseinrichtungen fortan die Pflicht: „Das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot soll sich am Alter und dem Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, an der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine eth-

---

253 Vgl. Sulzer/Wagner 2011, S. 9.

254 DUK 2010, S. 9.

255 Vgl. Sulzer 2017, S. 12–16.

256 Vgl. Gomolla 2010, S. 61–94.

nische Herkunft berücksichtigen“<sup>257</sup>. Die Wahrnehmung verschob sich von einer pädagogischen Sonderaufgabe zur gesellschaftlichen Pflicht mit gesetzlichem Fundament. Doch welche Handlungsgrundlage besitzt ein inklusives Praxiskonzept? Inklusive Arbeit von Pädagog:innen reflektiert allgemeine Handlungsabläufe auf Mitbestimmungsmöglichkeiten und Teilhabe. Dabei müssen die unterschiedlichen Lebenslagen der Kinder berücksichtigt und Risiken von Teilhabebarrrieren vermindert werden<sup>258</sup>. Die praktische Umsetzung von Inklusion bezieht ihre Legitimation aus den Menschen- und Kinderrechten<sup>259</sup>. Erst in den letzten Jahren besaßen Praxiskonzepte den Anspruch, das individuelle professionelle Handeln und den institutionellen Kontext, auf Strukturen von Ausgrenzung und Benachteiligung zu reflektieren<sup>260</sup>. Handlungsorientierung bot der vorurteilsbewusste Bildungs- und Erziehungsansatz, welcher oft rezipiert wurde<sup>261</sup>. Dessen Kern stammt aus dem in den 80iger Jahren entwickelte „Anti-Bias-Approach“ (Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung), welcher von Louise Derman-Sparks entwickelt wurde. Dementsprechend nahm der erziehungswissenschaftliche Diskurs Qualitätsanforderungen des pädagogischen Personals in den Fokus. Das Resultat sind pädagogische Handlungskompetenzen, welche heute „Inklusionskompetenzen“ umschließen. Werteorientierte Handlungskompetenzen strukturieren sich in folgende Bereiche:

- a) Reflexionskompetenz
  - Fachliches Handeln auf Einseitigkeiten überprüfen
- b) Methodenkompetenz
  - Diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch Praxis gestalten
- c) Kooperationskompetenz
  - Wertschätzend kindorientiert zusammenarbeiten

---

257 SGB VIII, §22(2).

258 Vgl. Sulzer 2017, S. 19–20.

259 Vgl. Wagner 2017, S. 23.

260 Vgl. Sulzer/Wagner 2011.

261 Vgl. Wagner 2017, S. 22–31.

- d) Fachkompetenz
  - Um Heterogenität und Diskriminierung und ihre Implikationen für junge Kinder wissen
- e) Analysekompetenz
  - Diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch wahrnehmen, beobachten und interpretieren<sup>262</sup>

Die Verknüpfung zwischen dem Recht auf Bildung und dem Recht auf Schutz vor Diskriminierung ließ folgende Handlungsziele entstehen:

- a) Alle Kinder in ihren Identitäten stärken
- b) Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen
- c) Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen
- d) Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung<sup>263</sup>

Eben benannte Handlungsziele bauen aufeinander auf, orientieren sich an Alltagserfahrungen von Kindern und Familien und realisieren sich im Alltag<sup>264</sup>.

Zusammenfassend muss Inklusion als werteorientiertes demokratisches Handeln verstanden werden und resultiert aus einer Verknüpfung der Berücksichtigung sozialer Vielfalt mit der Aufmerksamkeit für Ausgrenzung und Ungleichbehandlung. Demnach beinhaltet inklusives Handeln, den Abbau von Teilhabebeschränkung und Diskriminierung, damit sich Kinder individuell entfalten können. Die benannten Ziele müssen im Kitaalltag selbst, also in der Subjekt-Subjekt-Interaktion, sowie auf strukturellen Ebenen verfolgt werden.

---

262 Vgl. Sulzer 2017, S. 25.

263 Vgl. Wagner 2017, S. 30–31.

264 Vgl. Sulzer 2017, S. 31.

## 7.2 Inklusion als handlungsweisendes Praxiskonzept in Kindertageseinrichtungen?

In Deutschland konnten schon vor den Beschlüssen der UN-Konventionen Inklusionstendenzen nachgewiesen werden<sup>265</sup>. Eine erste Fachdiskussion über Vor- und Nachteile unterschiedlicher Formen der Altersdurchmischung fanden schon in den 70iger Jahren statt<sup>266</sup>. Weiter wurden Resultate der Koedukation von Jungen und Mädchen schon in den 80iger Jahren ausgewertet<sup>267</sup>. Die ersten Konzepte von Geschlechterdurchmischung entstanden mit der gesetzlichen Verpflichtung 1996<sup>268</sup>. Im Zuge dessen implementierten sich Pionierprojekte, welche die Integration von Kindern mit Einschränkungen umfassten<sup>269</sup>. Auch die Religionssensitivität stieg immer weiter an<sup>270</sup>. In den 80iger Jahren entstanden eine Vielzahl an Fortbildungsangeboten im Bereich der „interreligiösen Erziehung“. Trotzdem beschreibt Wagner die ersten Inklusionsimpulse, wie Regenbogenfamilien, Implikation von Armut, Kinder aus Suchtverhältnissen oder hochbegabte Kinder, als „zaghaft“. Erst mit der Einführung des Rechts auf einen Kindergartenplatz im Jahr 1996 folgten Maßnahmen der Qualitätsentwicklung im Bereich Inklusion<sup>271</sup>. Mit den PISA-Ergebnissen aus dem Jahr 2000 erlangte die Inklusionsdebatte einen neuen Höhepunkt. Vor Allem das Thema soziale Gerechtigkeit erhielt besondere Aufmerksamkeit. Das Resultat waren Bildungskonzepte, welche gegen Bildungsbenachteiligung wirken sollten<sup>272</sup>. Der kompetente Umgang mit Heterogenität wurde zur Schlüsselkompetenz. Entsprechende Studien verdeutlichten die Korrelation zwischen Diversity und einer ausgeprägten kognitiven Entwicklung<sup>273</sup>. „Wird in der Kindertageseinrichtung die Vielfalt in Bezug auf individuelle Lernstile, Gender und ethnische Herkunft bewusst berücksichtigt, so machen alle Kinder grö-

265 Vgl. Sulzer 2017, S. 12.

266 Vgl. Wagner 2017, S. 47–48.

267 Vgl. Wagner 2017, S. 48–49.

268 Vgl. Wagner 2017, S. 48–50.

269 Vgl. Wagner 2017, S. 48–50.

270 Vgl. Wagner 2017, S. 49.

271 Vgl. Wagner 2017, S. 49–50.

272 Vgl. Wagner 2017, S. 49–50.

273 Vgl. Wagner 2017, S. 51.

ßere Lernfortschritte in Bezug auf Zahlenkonzepte, Vorstufen von Schriftsprachlichkeit, Herstellen logischer Verknüpfungen“<sup>274</sup>. Die Kita bildet einen Rahmen, in dem die Auseinandersetzung mit einer Dominanzkultur stattfinden kann und fördert die Aneignung von Hierarchiekompetenzen, welche auf die Gesellschaft und Kultur übertragen werden kann. Dieses Selbstverständnis produziert bestimmte Kategorien der Über- und Unterordnung<sup>275</sup>. Dementsprechend besitzt die inklusive Arbeit in Kindertageseinrichtungen eine besondere Relevanz.

Nach Sparks und Olsen orientiert sich die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung von Kindern an vier erstrebenswerten Zielen:

- a) Alle Kinder in ihren Identitäten stärken
- b) Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen
- c) Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen
- d) Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung<sup>276</sup>

Ist die eben benannte Zielsetzung als handlungsweisendes Praxiskonzept sichtbar? Petra Wagner, Diplom-Pädagogin, Direktorin des Instituts für den Situationsansatz an der Freien Universität und Leitung der Fachstelle „Kinderwelten“ für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, beschreibt eine deutschlandweite Durchführung inklusiver Arbeit. Sie benennt Schattierungen der Handlungsweisung von Inklusionskonzepten mittels fünf Strategien, welche unterschiedliche Durchführungsgrade aufzeigen:

- a) Wir sind alle gleich – Der Laisser-faire-Ansatz
- b) Wir bringen alle auf den gleichen Stand – Der Fördermaßnahmen-Ansatz
- c) Du bist anders als ich – Der Ansatz der kulturellen Begegnung als Bereicherung

---

274 Sylva 2004, S. 26.

275 Vgl. Rommelspacher 1995, S. 22.

276 Vgl. Derman-Sparks/Olsen Edwards 2010.

- d) Es soll fair zugehen – Der Ansatz der Chancengleichheit für alle
- e) Es muss für alle gerecht sein – Der Ansatz der Anti-Diskriminierung<sup>277</sup>

Die aufgelisteten Strategien verdeutlichen die unterschiedliche Handhabung inklusiver Praxis im frühkindlichen Bildungsbereich. Sie bestätigen aber Inklusion als wichtigen Baustein von Kindergartenpädagogik. Die Umstände der Schattierungen können im Folgenden nicht erläutert werden. Festzuhalten ist, dass die Strategien im Umgang mit Heterogenität selten als feste Kita-Konzepte ausformuliert wurden<sup>278</sup>. Dementsprechend sind eher einzelne Elemente von Inklusion vorzufinden, welche in die praktische Arbeit einfließen, wobei die Wahrnehmungsfähigkeit und Sensibilität von Fachkräften entscheidend ist. Die individuellen Biografien von Pädagog:innen prägen unterschiedliche Ausführungsmechanismen und -kompetenzen inklusiver Pädagogik.

Zusammenfassend will die Pädagogik im frühkindlichen Bildungsbereich Kita inklusiv sein. Ihre Durchführung findet in unterschiedlichen Stärkegraden statt und ist in den seltensten Fällen konzeptualisiert. Im Folgenden wird die Inklusionsidee in der frühkindlichen Bildung auf neoliberale Tendenzen untersucht.

### 7.3 Inklusion als neoliberaler Treiber?

Inklusion ist ein elementarer Bestandteil praktischer Pädagogik im frühkindlichen Bildungsbereich Kita. Im Folgenden wird das Praxiskonzept Inklusion auf neoliberale Tendenzen untersucht. Festzuhalten ist, dass die geführte Inklusionsdebatte eine Bildungsdebatte ist. Sylva verweist auf den Zusammenhang zwischen gelingender Inklusion und schnellerer Lernfortschritte von Kindergemeinschaften<sup>279</sup>. Leider simplifizieren die Debatten den komplexen Kontext von Entwicklung, Lernen und Selbstbestimmung. Der frühkindliche Bildungsbereich Kita ist durchzogen

277 Vgl. Wagner 2017, S. 53–60.

278 Vgl. Wagner 2017, S. 61.

279 Sylva 2004, S. 26.

von Inklusion. In den seltensten Fällen ist diese jedoch konzeptualisiert. Für das pädagogische Personal ist gelebte Inklusion ein erstrebenswerter Zustand und kein Ist-Zustand. Sie bietet Orientierung und animiert, pädagogisches Verhalten moralisch zu untermauern. Dabei sind die Pädagog:innen Indikatoren des Gelingens. Sie leben, tragen und vermitteln Inklusion. Da die Ausstattung, der Haushalt und Personalschlüssel keinen geeigneten Rahmen bieten, wird die Verantwortung einer inklusiven Praxis dem Personal auferlegt. Unter einer maroden Infrastruktur, Ausstattung und flickenteppichgleichen Personalstruktur liegt eine illusorische Praxisumsetzung. Inklusive Praxis kann nur in Schattierungen stattfinden<sup>280</sup>. Es sind vereinzelte Elemente vorzufinden, welche nebeneinanderher wirken, aber keine gebündelte Ausstrahlung bieten<sup>281</sup>.

In dem Buch „Kritik der Inklusion“ schreibt Michael Winkler von Politik und Verwaltung initiierten Standardisierungs- und Verallgemeinerungsprozessen im frühkindlichen Bildungsbereich. Unter der Frage von Kosteneinsparung wird Inklusion als Kosten-Nutzen-Kalkül gehandelt<sup>282</sup>. Am Ende bleibt die frühkindliche Pädagogik eine Frage von Kosten, institutioneller Regelung und Ordnungsmustern. Das Inklusionskonzept dient Ländern und Kommunen als Deckmantel für Kosteneinsparungen<sup>283</sup>. Das Resultat sind aufgelöste Einrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigungen<sup>284</sup>. Auch Kinder sind von den eben beschriebenen Einsparungsmaßnahmen betroffen<sup>285</sup>. Kindertageseinrichtungen müssen hier als Auffangbecken erhalten. Das Einsparverhalten von Ländern und Kommunen geschieht unter dem Deckmantel eines Inklusionsgedankens und muss als neoliberales Paradigma bewertet werden. Am Ende bestimmt die sympathielose Evidenz von Kosten-Nutzen-Kalkülen. Sie verdrängt die Dimension der Lebenswelten und des -wandelns. Die Bildungspolitik kreiert ein Professionsproblem. Unter dem engen Rahmen, welcher von Einsparmaßnahmen bestimmt ist, gerät die frühkindliche Pädagogik in

---

280 Vgl. Wagner 2017, S. 53–61.

281 Vgl. Wagner 2017, S. 53–61.

282 Vgl. Winkler 2018, S. 51–72.

283 Vgl. Winkler 2018, S. 51–72.

284 Vgl. Winkler 2018, S. 51–72.

285 Vgl. Winkler 2018, S. 51–72.



eine destruktive Spirale. Das neoliberale Vorbild reduziert die frühkindliche Pädagogik auf eine Art „Eingliederungshilfe“, welche nicht mehr die Lebenswelt des Kindes anerkennt.

Festzuhalten ist, gegenüber der Schule und anderen Bildungsinstitutionen gelingt Inklusion in der Kita<sup>286</sup>. Trotz miserabler Rahmen, funktioniert Inklusion nur, wenn Fachkräfte ihren Beruf als inklusive Aufgabe leben. Mit der Abwertung von Erzieher:innen, durch einen zu geringen Lohn und strapaziöse Arbeitsbedingungen, zerfällt die praktische Inklusion. Winklers Aussage muss auf den Prüfstand gestellt werden. Das frühkindliche Bildungssystem steht mitten in einer Personalkrise und kindliche Bedürfnisse, welche durch inklusives Arbeiten befriedigt werden könnten, bleiben schon länger „auf der Strecke“. Frühkindliche Bildung wirkt von außen betrachtet vielleicht inklusiv, im System selbst wird nur das Nötigste getan, weil die Kapazitäten nichts Anderes hergeben. Das Nötigste reicht den meisten Kindern nicht aus. Inklusion wird zur Integration in unflexible Rahmen und ein System der Leistungsorientiertheit. Der schlanke Staat nutzt ein marodes System als Einsparmaßnahme und neoliberalen Leiter. Die Kinder werden in eine Gesellschaft hinein integriert, welche vom Kapital bestimmt und geleitet wird<sup>287</sup>. Menschen werden zu Wirtschaftsfaktoren.

Im Vorangegangenen konnte die Humankapitaltheorie als Bestandteil des frühkindlichen Bildungsbereiches nachgewiesen werden. Dementsprechend besteht Gesellschaft aus Wirtschaftsbürger:innen. Das Kredo der Leistungsfähigkeit und Vergleichbarkeit durchzieht die Gesellschaft und macht Bildung zum „Sklaven“ des Kapitalismus. Zusammenfassend entscheidet die Qualität der Gesellschaft über das Inklusionsgelingen. Winkler beschreibt Überwachung, Einordnung und Kontrolle als verlängerten Arm eines propagierten Individualismus<sup>288</sup>. Hegemoniale Bewertungsmechanismen quantifizieren Menschen, verstärken die Isolation einzelner Individuen und erziehen den produktiven „homo oeconomicus“. Die Idee der Perfektionierung von Menschen durchzieht das Bildungssystem und implementiert technokratische Verfahrensweisen. Inklusion

286 Vgl. Winkler 2018, S. 21–37.

287 Vgl. Biebricher 2021, S. 326–342.

288 Vgl. Winkler 2018, S. 73–82.

bildet dabei ein Hilfsinstrument. Mittels Inklusion werden Menschen ihrer Vielfalt beraubt und eingeordnet. Das kapitalistische System kann dann verglichen und einsetzen. Winkler beschreibt die Gesellschaft als misanthropisches System, in dem Menschen hineininkludiert werden, auch wenn diese das nicht möchten<sup>289</sup>. Zusammenfassend besitzt Inklusion eine moralische Perspektive, die unter den gesellschaftlichen Missständen verblasst. Was bleibt, ist ein Staat, welcher für den Kapitalismus in der frühkindlichen Bildung mittels diagnostischer Evidenz das Subjekt Kind dekonstruiert und im Sinne der Humankapitaltheorie befähigt. Dementsprechend besitzt das Inklusionskonzept in frühkindlichen Bildungsinstitutionen neoliberale Prinzipien. Wissenschaft kann als positivistisches Herrschaftsinstrument und Grundpfeiler der benannten neoliberalen Tendenzen gewertet werden<sup>290</sup>. Das Ergebnis ist eine Pädagogik, die lebensweltliche und alltagspraktische Zusammenhänge übersieht und sich der Testfähigkeit in Kompetenzen zuwendet. Sie unterliegt ihrem Drang nach wissenschaftlicher Anerkennung und verliert die Fähigkeit pädagogisch zu Denken<sup>291</sup>. Pädagog:innen verlieren ihren Schutzauftrag vor Ausschlussprozesse und gesellschaftlichen Druck, obwohl die Inklusionsidee dem entgegenwirken möchte. Inklusion schwebt in der Ambivalenz zwischen neoliberalem Erfüllungsgehilfen und moralischem Leuchtturm.

---

289 Vgl. Winkler 2018, S. 152–168.

290 Vgl. Winkler 2018, S. 122–151.

291 Vgl. Winkler 2018, S. 122–151.

## 8. Fazit

Im folgenden Kapitel wird die durchgeführte Untersuchung zusammengefasst und die Erkenntnisse gebündelt. Schlussendlich soll die Frage beantwortet werden: „Frühkindliche Bildung als neoliberale Formung des Subjekts?“. Nach der intensiven Auseinandersetzung mit der neoliberalen Theorie und dem Versuch einer Annäherung, hat sich die Humankapitaltheorie als Grundlage der Analysemerkmale bewiesen. Demnach dient der Humankapitalbegriff als Synonym einer ökonomischen Dimension von Bildung<sup>292</sup>. Der Mensch wird auf seine Marktfähigkeit reduziert. Durch Kosten-Nutzen-Kalküle wird das menschliche Leben in seine ökonomischen Erträge aufgerechnet<sup>293</sup>. Im Kontext der Humankapitaltheorie ist Bildung als Investition zu verstehen, welche sich durch wirtschaftliche Erträge äußert. Im Sinne der Humankapitaltheorie dient Bildung dem Wirtschaftssystem. Anders gesagt: Pädagog:innen handeln im Namen des Neoliberalismus. Die Untersuchung konzentriert sich auf den frühkindlichen Bildungsbereich Kita. Im Gesellschaftskontext gilt Kita als „gesonderter und sicherer Bereich“ vor der Schule, frei von Interessensregimen oder Ideologieverfärbungen. Im Vorangegangenen konnte festgestellt werden, das Staat und Wirtschaft erhebliches Interesse am frühkindlichen Bildungsbereich besitzen. Wie Mierendorff hervorgehoben hat, wirken Entwicklungsdifferenzen und -defizite in den ersten Kinderjahren auf die Erwerbsfähigkeit von erwachsenen Menschen<sup>294</sup>. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff Kindheit zeigte eine in der Historie vor-

292 Vgl. Graßl 2008, S. 105.

293 Vgl. Winkler 2018, S. 152–168.

294 Vgl. Mierendorff 2010.

zufindende Ambivalenz. Honig beschreibt zwei Sphären, in denen sich das Konstrukt Kindheit, und demnach das Subjekt Kind, bewegt. Auf der einen Seite bieten institutionalisierte Konzeptionen der Pädagogik den Kindern eine Lebensphase des Lernens und Spielens<sup>295</sup>. Hier erleben wir die frühkindliche Bildung als entökonomisierten Raum. Auf der anderen Seite stellt sich der Arbeits- und Konsummarkt als „Sphäre moderner Kindheit“ heraus<sup>296</sup>. Breckner spricht vom „Leiden der Modernen“, welches vom Individuum im neoliberalen Stil selbst erlitten, verantwortet und bewältigt werden muss<sup>297</sup>.

Die Herausarbeitung von neoliberalen Tendenzen im frühkindlichen Bildungssektor Kita benötigt einen Vergleichswert, durch diesen Subjektivierungsprozess sichtbar gemacht werden können. Dementsprechend muss ein wissenschaftlich fundiertes Verständnis von frühkindlicher Bildung vorliegen. Im Kapitel „Frühkindliche Bildung“ konnte ein wissenschaftliches Bildungsverständnis herauskristallisiert werden. Abseits von Leistungsgedanken und Förderdruck, ist frühkindliche Pädagogik die Begleitung vom biografischen Prozess in eine Kultur des Lernens hinein<sup>298</sup>. Dabei liegt der Fokus auf Potentiale, welche Kinder miteinbringen können<sup>299</sup>. Genetische Programme gelten als Startpunkt und sind Ausgangspunkt von soziokulturellen Anforderungen<sup>300</sup>. Kinder sind kein Gefäß, in das man das Wissen füllt, und folgen keiner Entwicklungslinie. Sie spiegeln die Erfahrungen ihrer soziokulturellen Umgebung wider<sup>301</sup>. Nach Rousseau, welcher noch heute in pädagogischen Fachbüchern rezipiert wird, ist es die Aufgabe von Pädagogik, das Selbst des Kindes begleitend zu entwickeln, und zwar im Einklang mit seiner Natur<sup>302</sup>. Dementsprechend besitzt die Pädagogik eine übergeordnete Rolle und muss von wirtschaftlichen und politischen Einflüssen befreit bleiben. Vielmehr soll

295 Vgl. Honig 1999.

296 Vgl. Honig 1999, S. 87–89.

297 Vgl. Breckner 1990.

298 Vgl. Schäfer 2014, S. 24–40.

299 Vgl. Schäfer 2014, S. 24–40.

300 Vgl. Schäfer 2014, S. 24–40.

301 Vgl. Schäfer 2014, S. 41.

302 Vgl. Oelkers 1992.

Erziehung den Universalitätsanspruch der Vernunft dienen<sup>303</sup>. Die Reformpädagogik bestärkt die Autonomie des Kindes, welche kein Objekt von Erziehung sein soll<sup>304</sup>.

Die Untersuchung von neoliberalen Formungsintentionen, welche sich in der frühkindlichen Bildung auf das Subjekt Kind auswirken, wurde durch ein „Makro-Meso-Mirko-Link“ strukturiert. Der erste Schritt bestand aus einer Analyse von Trägerstrukturen in einzelnen Bundesländern. Das Untersuchungsergebnis bestätigte die Abgabe von Betreuungsplätzen an freie Trägerschaften. Hier ist das neoliberale Bild eines „schlanken Staates“ zutreffend. Das Resultat der „Abgabe“ sind Einsparungen finanzieller Mittel von staatlicher Seite. Von einer Verantwortungsabgabe kann jedoch keine Rede sein. Die Untersuchung offenbarte keine Privatisierungstendenzen, wie es als neoliberales Vorbild prozessiert wird.

Deutlich belegt ist die gemeinnützige Kompensation von Betreuungsplätzen. Öffentliche Trägerschaften reduzieren ihre Betreuungskapazitäten. Bei steigendem Bedarf müssen privat-gemeinnützige Einrichtungen als Auffangbecken erhalten. Die Begründung liegt tief in der „DNA“ von Kindertageseinrichtungen. Im Kern sind sie „Non-Profit-Unternehmen“ und besitzen dementsprechend ein moralisches Leitbild. Das neoliberale Ziel, Kapitalakkumulation zu betreiben, findet im frühkindlichen Bildungsbereich wenig wertigen Boden. Trotzdem konnten neoliberale Tendenzen in deutschen Trägerstrukturen nachgewiesen werden.

Auf der Mesebene wurde das Berliner Bildungsprogramm untersucht. Hier konnte festgestellt werden, dass das BBP als Manifest praktischer Arbeit dient. Es skizziert einen utopischen Zustand integrativer Förderung und dient als Dogma pädagogischer Arbeit in frühkindlichen Bildungsinstitutionen. In sämtlichen Ausbildungsinstitutionen von Sozialassistent:innen, Erzieher:innen oder sonstige geeignete Personen dient das Berliner Bildungsprogramm als Lerngrundlage. Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass das BBP die praktische Arbeit in Berliner Kitas prägt und dementsprechend untersuchungsrelevant ist. Das Fundament des Berliner Bildungsprogramms besteht zum großen

303 Vgl. Honig 1999, S. 41–47.

304 Vgl. Honig 1999, S. 40–60.

Teilen aus wissenschaftlichen Erkenntnissen der Kindheitsforschung, ist aber trotzdem einer Ambivalenz ausgesetzt. Es existieren klare Ansätze eines neoliberalen Weltbildes. Der Kitaalltag bildet ein wichtiges Beispiel. Er dient der Reizanbietung als Ausgangspunkt und soll genügend Fördermöglichkeiten enthalten. Der Alltag wird dekonstruiert und zum Bildungsvermittler umgepolt. Wo Begegnung und Selbstverwirklichung eine der zahlreichen Entfaltungsmöglichkeiten sein kann, finden sich nur durchstrukturierte und -analyisierte Bildungsereignisse. Jede Facette des Tages soll vom pädagogischen Personal hinsichtlich Bildungsmöglichkeiten gescannt werden. Im Sinne der Humankapitaltheorie ist der Kitaalltag ein Kompetenzaneignungsraum. Es sind klare „Nudging“-Potentiale und eindimensionale sozio-kulturelle Erfahrungszugänge vorhanden. Weiter beschreibt das Berliner Bildungsprogramm Herausforderungen und Chancen einer immer weiter voranschreitenden globalisierten Welt als notwendig und entwicklungsrelevant. Die Kinder sollen Kompetenzen erwerben, damit sie mithalten können. Der Leistungsgedanke ist stark ausgeprägt. Der Fokus verschiebt sich vom Kindeswillen einer Auseinandersetzungsfreude mit der eigenen sozio-kulturellen Umwelt hin zum Kosten-Nutzen-Kalkül. Wirtschaftsintentionen schüren Arbeitskräfte, welche sich in einer globalen und stetig wandelnden Welt zurechtfinden müssen, das Brutto-Sozial-Produkt vorantreiben und eventuelle Herausforderungen annehmen und meistern sollen. Hier ist die Verantwortungsübergabe lesbar, welche der neoliberalen Theorie entspricht. Weiter konnten klare Kosten-Nutzen-Kalküle hinsichtlich der Verminderung von Sozial- und Transferleistungen nachgewiesen werden. Kinder aus einkommensschwachen Familien tragen ein erhöhtes Risiko, keine „erforderliche“ frühkindliche Bildung zu erhalten. Das BBP sieht hier eine erhöhte Unterstützung vor, welche nach technokratischen Einschätzungen entrichtet wird. Kinder unterliegen einer Dekonstruktion in ökonomische Erträge. Zusammenfassend erwecken festgelegte Kompetenzziele des pädagogischen Handelns den Eindruck eines humankapitalistischen Weltbildes, welches der neoliberalen Theorie entspricht.

Auch im Bereich der „Gestaltung von Bildungsprozessen“ verfällt das Berliner Bildungsprogramm in ein neoliberales Wording. Einzelne Passagen reduzieren Kinder auf ihre Marktfähigkeit. Zusätzlich kann die

Entwicklungsdokumentation als Normklassifizierung gedeutet werden. Natürlich existieren genügend Instrumente, welche ressourcenorientiert funktionieren. In der Verbindung mit der Orientierung von Pädagogen am BBP, erscheinen sie jedoch als technokratisches Mittel, Kinder in ihre Kompetenzbereiche zu zergliedern und dann eine „genormte Entwicklung“ zu gewährleisten. Interessant ist die Vermittlung von Kreativität, welche immer wieder in einzelnen Zeilen gefordert wird. Teilweise wird Kreativität mit dem Wort Einfallsreichtum ersetzt. Die Quintessenz bleibt eine ähnliche. Bröckling begreift Kreativität als Bestandteil des unternehmerischen Selbst<sup>305</sup>. Dieses basiert auf der neoliberalen Humankapitaltheorie<sup>306</sup>. Nach dem „Sputnikschock“ 1957 entstand ein sogenannter Systemvergleich von Ost- und Westmächten. Um hierbei den Spitzenplatz zu besetzen, sollten kreative Potentiale mobilisiert werden<sup>307</sup>. Der Begriff „Kreativität“ erhielt im bildungspolitischen Diskurs eine verstärkte Aufmerksamkeit. Politische Intentionen drangen in die Selbstentfaltung und -verwirklichung als Quelle der Kreativität. „Kreativitätsförderung sei Kontextsteuerung, darin waren sich die Psychologen einig“<sup>308</sup>. Im frühkindlichen Bildungsbereich Kita ist die Kontextsteuerung elementarer Baustein, welcher im Berliner Bildungsprogramm als Dreh- und Angelpunkt pädagogischer Arbeit angesehen wird. Dementsprechend kann der dekonstruierte Alltag in Bildungserlebnisse und die Kontextsteuerung von Kreativitätsförderung leicht zusammengebracht werden. Gebündelt ausgesprochen: Der Staat und die Ökonomie besitzen ein Interesse am Kreativitätspotential der Kinder. In der Ökonomie ist die Kreativitätskompetenz schon lange implementiert. So hat Guilford eine Investmenttheorie der Kreativität vorgelegt<sup>309</sup>. Sie soll schöpferische Leistung und wirtschaftlichen Erfolg parallelisieren<sup>310</sup>. Weiter ist der Begriff „Kreativunternehmer“ in der Humankapitaltheorie zu finden. Zusätzlich konnten im Berliner Bildungsprogramm vermehrte Wording-Einheiten festgestellt werden. So

305 Vgl. Bröckling 2019, S. 152–174.

306 Vgl. Bröckling 2019, S. 152–174.

307 Vgl. Bröckling 2019, S. 152–174.

308 Bröckling 2019, S. 165.

309 Vgl. Bröckling 2019, S. 162.

310 Vgl. Bröckling 2019, S. 162.

ist der Begriff Qualität auf 24 verschiedenen Seiten zu finden<sup>311</sup>. Im BBP fungiert der Begriff als Differenzmarker und endet als Optimierungsimpuls. Das Ziel ist die Effizienzsteigerung von Kindern und Einrichtung.

Zusammenfassend erwecken festgelegte Kompetenzziele des pädagogischen Handelns den Eindruck eines humankapitalistischen Weltbildes. Die Aufspaltung frühkindlicher Bildung in einzelne Bildungsbereiche begründet sich in einer gezielten und systematischen Beobachtung von Bildungsverläufen. Das Produkt ist ein Rasterdenken, welches die praktische Pädagogik in ein technokratisches Konstrukt verwandelt<sup>312</sup>. Dabei steht der Übergang in die Schule im Fokus. Das Ziel ist es, kompetenzstarke Kinder an die Schule zu „übergeben“, welche anschließend zu konkurrenzfähigen Arbeitskräften ausgebildet werden. Die Bildungsbereiche ähneln stark den ersten Schulfächern und besitzen inhaltlich Überschneidungen. Auch die Implementierung von MINT-Fächern gründet auf wirtschaftlichem Interesse<sup>313</sup>. Wirtschaftsunternehmen wie Siemens, SAP und McKinsey verfolgten das Ziel, Kinder frühestmöglich naturwissenschaftliche Bildungserfahrungen zu ermöglichen und waren federführend bei dem Ausbau des Anbieters „Haus der kleinen Forscher“. Zusammenfassend konnten neoliberale Tendenzen im Berliner Bildungsbereich nachgewiesen werden. Es ist ein Bestandteil frühkindlicher Pädagogik, besitzt jedoch Wirkungstendenzen, welche Haltung, Wahrnehmung und praktische Ausübung beeinflussen.

Der Abschluss der Untersuchung findet auf der Mikro-Ebene statt. Frühkindliche Pädagogik soll keiner politischen oder wirtschaftlichen Intention dienlich sein. Sie steht für sich selbst, besitzt jedoch einen gesellschaftlichen Mehrwert und soll die Gesellschaft weiterentwickeln. Heute kann man frühkindliche Bildung als inklusiven Auftrag verstehen. Seine Durchführung findet in unterschiedlichen Stärkegraden statt und ist in den seltensten Fällen konzeptualisiert. Trotzdem durchzieht die Inklusion den frühkindlichen Bildungsbereich wie ein Gewebe, welches ihr Stabilität verleiht. Gerade in einer Zeit, in der die Pädagogik sich in einer Krise befindet, ist inklusive Praxis ein gesellschaftlicher Mehrwert, wel-

311 Vgl. BBP 2014, S. 7–175.

312 Vgl. Winkler 2018, S. 122–151.

313 Vgl. Werle 2010, S. 74.



cher sich von der technokratischen und kompetenzorientierten Bildung unterscheidet. Winkler beschreibt die aktuell geführte Inklusionsdebatte als Bildungsdebatte. Die Intention der Debatte selbst besitzt auch einen wirtschaftlichen Hintergrund. Sylva verwies 2004 auf den Zusammenhang von gelingender Inklusion und schnelleren Lernfortschritten von Kindergemeinschaften<sup>314</sup>. Für das pädagogische Personal von Kindertageseinrichtungen ist inklusive Arbeit eine nicht realisierbare Utopie. Ausstattung, Haushalt und Personalschlüssel bieten keinen geeigneten Rahmen für gelebte Inklusion. Dementsprechend findet inklusive Arbeit nur durch motiviertes Personal statt. Festzuhalten ist, dass die frühkindliche Bildungseinrichtung Kita mehr integrativ statt inklusiv wirkt. Die Kindertageseinrichtung funktioniert wie ein Auffangbecken. Durch Einsparmaßnahmen wurden spezialisierte Einrichtungen für Kinder mit besonderen Bedarfen flächendeckend geschlossen<sup>315</sup>. Kindertageseinrichtungen, denen durch schlechte Rahmen eine mangelnde Flexibilität vorgeworfen werden kann und sie dementsprechend ein gewissen Grad an Inklusion nicht bieten können, arbeiten dann integrativ. Sie integrieren unterschiedlichste Kinder in ein System, welches kompetenzstarke, konsumwillige und eigenverantwortliche Arbeitskräfte benötigt. Menschen werden zu Wirtschaftsfaktoren mit dem Kredo der Leistungsfähigkeit. Hegemoniale Bewertungsmechanismen, wie Dokumentations- und Beobachtungsinstrumente, quantifizieren Kinder im frühkindlichen Bildungsbereich. Sie klassifizieren den modernen „homo oeconomicus“. Entscheidend ist die Erkenntnis, dass Kinder in eine neoliberal durchgezogene Gesellschaft hinein integriert werden. Ländern und Kommunen benutzen das Inklusionskonzept als Deckmantel für Kosteneinsparungen<sup>316</sup>. Das Resultat sind aufgelöste Einrichtungen für Kinder mit Beeinträchtigungen<sup>317</sup>. Kinder mit besonderen Förderbedarf erhalten zusätzliches Personal, welches zur Unterstützung und Begleitung dient. So die Theorie.

Die Praxis ist ein personeller Flickenteppich. Bei fehlendem Personal und ausbleibender fachlichen Auseinandersetzung, gehen Kinder

314 Vgl. Sylva 2004, S. 26.

315 Vgl. Winkler 2018, S. 51–72.

316 Vgl. Winkler 2018, S. 51–72.

317 Vgl. Winkler 2018, S. 51–72.

mit besonderen Förderbedarf im Kitaalltag unter. Der Rahmen passt sich nicht dem Individuum an, das Individuum muss sich dem Rahmen anpassen. Die Umsetzung von inklusiver Arbeit realisiert sich durch das gewillte Personal. Die Quintessenz betriebener Praxis bleibt jedoch integrativ. Inklusionspädagogik, also die Pädagogik im frühkindlichen Bereich, gerät in eine Spirale, in der durch Einsparmaßnahmen von Ländern und Kommunen die Lebenswelt von Menschen übersehen und stattdessen „Eingliederungshilfe“ betrieben wird. Der Inklusionsgedanke ist eine moralische Notwendigkeit unserer Zeit. Seine praktische Umsetzung als Inklusionskonzept ist jedoch durchzogen von neoliberalen Tendenzen. In der frühkindlichen Bildungseinrichtung Kita dient der Inklusionsgedanke einer integrativen Subjektformung nach neoliberalem Vorbild. Das Subjekt Kind muss sich dem Rahmen der Kita anpassen und unterliegt einer Subjektformung. Sie werden „systemfit“ gemacht und das System ist eine Welt, in der das Individuum für sich selbst verantwortlich ist. Also eine neoliberale Welt.

Zusammenfassend konnten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene neoliberale Tendenzen nachgewiesen werden. Die frühkindliche Bildung ist kein neoliberales Werkzeug der Subjektformung. Der Grund sind viele wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse, welche Einzug ins frühkindliche Bildungssystem erhielten. Dazu kommt der gemeinnützige Ur-Kern aus der Zeit der Aufklärung. Der frühkindlichen Bildung haftet immer noch der Anspruch an, eine übergeordnete und befreite Rolle, frei von wirtschaftlichen und politischen Interessen, auszuführen. Sie soll den Universalitätsanspruch der Vernunft dienen.

Die Kita bewegt sich in einem ambivalenten Spannungsfeld. Auf der einen Seite besteht der Anspruch auf Entfaltung von Vernunft. Auf der anderen Seite bestehen klare Ansprüche von Staat und Wirtschaft. Allein der Ursprung des Berliner Bildungsprogramms verweist auf die Intentionen von Bildungspolitik. Kinder sollen leistungsstark, konkurrenzfähig und marktfähig sein, denn der wirtschaftliche Erfolg einer Nation ist Existenzgrundlage einer ganzen Gesellschaft. Hier finden wir die Beschwörung von Selbstverantwortung, Kreativität, Eigeninitiative, Durchsetzungsvermögen und Teamfähigkeit. Die gleiche Aktivierungsrhetorik, das gleiche Gebot kontinuierlicher Verbesserung und der gleiche nahezu

unbeschränkte Glaube an die Macht des Glaubens an sich selbst, setzt der Neoliberalismus voraus<sup>318</sup>. Die Allgegenwart des Marktes dringt auch in das frühkindliche Bildungssystem. Neoliberale Tendenzen wirken auf das Kind und verformen Selbstwahrnehmung und Weltverständnis. Das Subjekt Kind „erfindet“ sich ausgehend von und in Auseinandersetzung mit den an es herangetragenen Selbstdeutungs- wie Selbstmodellierungsvorgaben<sup>319</sup>. Zum Schluss bleibt ein rational gesteuertes und sich selbst steuerndes Wesen, welches Antriebe und Handlungen nur partiell bewusst ist.

Festzuhalten ist, dass im frühkindlichen Bildungsbereich „Subjektivierungsregime“ aufzufinden sind. Sie erfinden eine Realität, in der Selbstoptimierung und -verantwortung ein Kredo des Lebens bilden. Die Simulation besitzt einen gewissen Realitätsstatus, täuscht also etwas vor, das nicht existiert, aber indem sie es vortäuscht, verleiht sie ihm Wirklichkeit<sup>320</sup>.

---

318 Vgl. Bröckling 2019, S. 283–298.

319 Vgl. Bröckling 2019, S. 35.

320 Vgl. Bröckling 2019, S. 19–42.



## 9. Ausblick

Wie die Untersuchung feststellen konnte, ist der frühkindliche Bildungsbereich mit neoliberalen Strukturen durchzogen. Damit erhält das Prinzip des unternehmerischen Selbst Einzug in Entwicklungsprozesse von Kindheit. Die Selbstverwaltung des individuellen Humankapitals greift auf das Selbstverständnis und die -wahrnehmung über. Rollenverständnisse greifen ineinander und verwässern Grenzbereiche, welche dem Menschen als Orientierung dienen. Das Produkt ist ein subjektiviertes Leben. Dieses durchzieht selbst intimste Rollenidentifikationen.

Bildung gilt allgemein als Chance der Selbstverwirklichung und Vorbereitung auf das Leben. Wenn Bildung durch neoliberale Subjektivierungsregime bestimmt und geleitet wird, dann sind die betroffenen Heranwachsenden in ihrer Autonomie und Selbstbestimmtheit von Anfang an gefährdet. Die Individuen sollen ihre Macht über sich selbst, ihr Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein und ihre Gesundheit ebenso maximieren wie ihre Arbeitsleistung und ihren Wohlstand. Wie Foucault beschrieben hat, wird die oben erläuterte Subjektivierung als Formungsprozess verstanden, bei der gesellschaftliche Zurichtung und Selbstmodellierung in eins gehen<sup>321</sup>. Der ökonomische Imperativ und ökonomische Imperialismus fallen darin zusammen und propagieren die permanente Selbstverbesserung im Zeichen des Marktes. Durch den frühkindlichen Bildungsbereich besitzen die Subjektivierungsregime Einflussmöglichkeiten, welche schon in frühen Jahren greifen. Kinder müssen demnach schon sehr früh erlernen, sich einem neoliberalen Optimierungswahn zu

---

321 Vgl. Foucault 1987, S. 212.

widersetzen oder ihn kritisch zu hinterfragen. Solche Kompetenzen sind selbst in schulischen Einrichtungen eine Seltenheit. Das Herausziehen aus bestimmten Subjektivierungseinflüssen kann als „Ent-Subjektivierung“ verstanden werden. „Während Subjektivierung sich auf edukative Verfahren des Zu-, Ab-, oder Aufrichtens stützt, ist Ent-Subjektivierung ein edukative Aktivität, welche die Zwänge des Selbst-sein-Müssens zu überwinden versucht, ohne sich in Selbstauflösung oder -auslöschung zu verlieren<sup>322</sup>. Nach Bröcklings Verständnis braucht der Mensch Räume, in denen „weniger Sog“ herrscht. Kindheit muss ein solcher Raum sein und die frühkindliche Bildung, und damit auch die Disziplin Pädagogik, kann nur zur alten Stärke finden, wenn sie ein Kraftfeld bildet, in dem „ent-subjektivierende“ Elemente vermehrt Platz finden. Die Alternative wäre verheerend.

Eine Welt, in der jeder Raum Subjektivierungsprozesse in Gang setzt, schürt das Menschenbild eines Selbstoptimierers. Dieses Bild steht als Gegenpol dem Individuum entgegen und beschreibt das „erschöpfte Selbst“. Weil die Anforderungen an ein neoliberales Leben unabgeschlossen sind und der kategorische Komparativ des Marktes einen permanenten Ausscheidungswettkampf in Gang setzt, bedienen sich Menschen der entgegengesetzten Seite des Spektrums<sup>323</sup>. Dem unzugänglichen Individuum<sup>324</sup>. Es ist geprägt von Antriebslosigkeit, emotionaler Starre und Isolation<sup>325</sup>. Die beschriebenen Charakteristika skizzieren eine klinische Depression. Menschen entwickeln heute weitaus schneller und in jüngeren Jahren depressive Züge. Ein weiteres Produkt der Dauerhyperthymie eines neoliberalen Paradigmas ist die Sucht<sup>326</sup>. Subjektivierungsregime in früher Kindheit können hier als Brandbeschleuniger wirken. Pädagogik muss wieder für Kinder stehen. Sie braucht Fixpunkte und Ruhezeiten und muss losgelöst von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ansprüchen agieren. Frühkindliche Pädagogik muss der Weiterentwicklung von gesellschaftlicher Moral dienlich sein. Heute existieren wichti-

322 Bröckling 2019, S. 286.

323 Vgl. Bröckling 2019, S. 286–287.

324 Vgl. Bröckling 2019, S. 289.

325 Vgl. Bröckling 2019, S. 289.

326 Vgl. Bröckling 2019, S. 291.

ge gesellschaftliche Konfliktthemen wie Nachhaltigkeit, Diskriminierung oder Geschlechtersensibilität, in denen Kindheitspädagogik eine wichtige Rolle spielen kann. Weiter ist der Inklusionsgedanke einer der wichtigsten Elemente frühkindlicher Bildung. Hier muss die Politik entscheidende Weichen stellen. Durch eine entsprechende monetäre Honorierung, einen guten Personalschlüssel, ausreichend ausgebaute Räumlichkeiten und eine Kehrtwende weg von Dekonstruktion hin zur ganzheitlichen Betrachtung von Lebenswelten, können frühkindliche Bildungsinstitutionen der Pädagogik als Disziplin Wert und Identität geben.

Die Limitation der Masterarbeit verhinderte die intensive Auseinandersetzung mit interessanten Nebenerkenntnissen, die zwar aufgeführt aber nicht weiter untersucht und ausformuliert werden konnten. Auf der Makro-Ebene konnten nur die Trägerstrukturen von einzelnen Bundesländern analysiert werden. Ein größerer Untersuchungsrahmen könnte politische Intensionen herauskristallisieren und weiterverfolgen. Des Weiteren ist der hohe Anteil an privaten Kindertageseinrichtungen in Hamburg einen genaueren Blick wert. Auf der Meso-Ebene begrenzte sich das Forschungsvorhaben auf ein einziges Bildungsprogramm. Die Beantwortung der Masterthesis gewänne an Gewicht, wenn die Analyse der Bildungsprogramme des frühkindlichen Bildungssektors sämtliche Bundesländer miteinschließt. Auf der Mikro-Ebene wurden der Inklusionsgedanke und seine Rolle als neoliberale Subjektivierungsleiter nicht genügend thematisiert. Auch hier bot die Masterarbeit keinen entsprechenden Rahmen. Zusammenfassend konnten wichtige Erkenntnisse im Forschungsprozess nicht weiter thematisiert werden. Der verengte Zugang zum genannten Ergebnis der Masterthesis bietet genügend Ausarbeitungsraum für kommende Forschungsuntersuchungen. Meines Erachtens bietet die bearbeitete Forschungsfrage eine Grundlage für Promotionsvorhaben oder größer gefasste wissenschaftliche Studien.





## 10. Literaturverzeichnis

- Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörde (2016): Recht. Gesetze, Verordnungen und Erlasse: Grundsätze für die Anerkennung von Trägern der freien Jugendhilfe nach §75 SGB VIII. 1. Auflage, Hannover: BWH GmbH
- Ariès, P. (1978): Geschichte der Kindheit. 1. Auflage, München: Hansa Verlag
- Bergs-Winkels, D. (2010): Pädagogik frühkindlicher Bildungsprozesse und ihre Bedeutung für die Praxis sowie für Aus- und Fortbildung. In: Geiger, G. & Spindler, A. (Hrsg.): Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema machen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 17–28
- Bertelsmann Stiftung (2020): Ländermonitor frühkindliche Bildungssysteme, <https://www.laendermonitor.de/de/report-profile-der-bundeslaender> URL abgerufen am 20.11.2021
- Biebricher, T. (2021): Die politische Theorie des Neoliberalismus. 1. Auflage, Berlin: Suhrkamp
- Bilstein, J. (2004): Bildung – Über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme. In: Bildung und Erziehung, Frankfurt am Main: DIPF
- Boas, F. (1966): Kwakiutl Ethnography. 1. Auflage, Chicago: University of Chicago Press
- Breckner, I. (1990): Leiden an der Moderne. Konstitutionsbedingungen von Leiden im historischen Prozess gesellschaftlicher Modernisierung. Diss. München
- Bröckling, U. (2019): Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform. 7. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

- Buchanan, J. (1997): The balanced budget amendment: Clarifying the arguments. in: *Public Choice* 90 (1997), S. 117–138
- Butterwegge, C./Lösch, B./Ptak, R. (2017): *Kritik des Neoliberalismus*. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Derman-Sparks, L./Olsen Edwards, J. (2010): *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. 2. Auflage, Washington D.C.: The National Association of Education of Young Children
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2010): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. 2. Auflage. Bonn
- Eliot, L. (2010): *Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*. 7. Auflage. Berlin: Berlin Verlag
- Engelbert, A. & Kaufmann, F. (2003): Der Wohlfahrtsstaat und seine Kinder. Bedingungen der Produktion von Humanvermögen. In: Kränzl-Nagl, R.; Mierendorff, J. & Olk, T. (Hrsg.): *Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer Link
- Eselmann, I. & Plünnecke, A. (2014): Bildungsausgaben in Deutschland im Zeitraum von 1974–2010. Eine kritische Betrachtung vor dem Hintergrund der Generationengerechtigkeit. In: Tremmel, J. (Hrsg.): *Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik*. Wiesbaden: Springer Link
- Foucault, M. (1987): *Das Subjekt und die Macht*. In: Hubert, L. Dreyfus/Paul Rabinow, Michel Foucault. *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt: Belz
- Foucault, M. (1976): *Überwachen und Strafen – Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt: Suhrkamp
- Fthenakis, W.E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, S. 18–37
- Geulen, D. (1988): *Das vergesellschaftete Subjekt – Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie*. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Gomolla, M. (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hormel U./ Scherr A. (Hrsg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsereignisse*. Wiesbaden, S. 61–94

- Graßl, H. (2008): Ökonomisierung der Bildungsproduktion. Zu einer Theorie des konservativen Bildungsstaats. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
- Harkness, S. & Super, C.M. (1983): The cultural construction of child development: A Framework for the socialisation of affect. In: *Ethos*
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2017): Grundlagen der Entwicklungspsychologie – Die ersten 10 Lebensjahre. 12. Auflage, Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH
- Heiland, H. (1982): Fröbel und die Nachwelt – Studien zur Wirkungsgeschichte Friedrich Fröbels. 1. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hengst, H. (1981): Kindheit als Fiktion. 1. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hentig, H. (1996): Bildung. 3. Auflage, München, Wien: Carl Hanser Verlag
- Herrmann, U. (1986): Die Pädagogisierung der Kinder- und Jugendlernen in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Martin/Nitschke
- Honig, M. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. 1. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hutter, M./ Teubert, G. (2006): Der Gesellschaft fette Beute: homo juridicus und homo oeconomicus als kommunikationserhaltende Fiktionen. Frankfurt: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, S. 110–142
- Joos, M. (2002): Tageseinrichtungen für Kinder zwischen Dienstleistung und Bildungsanforderungen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg.22, Heft 3, S. 231–248
- Kaufmann, F. (1996): Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssociologie* 16
- Kaufmann, F. (1989): Religion und Modernität. 1. Auflage, Tübingen: Springer Link
- Kaufmann, F. (1986): Vorwort. In: Engelbert
- Kaufmann, F. (1995): Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen. 2. Auflage, München: C.H.Beck
- Kelle, H. (2006): Sprachtests – ethnographisch betrachtet. Ein Beitrag zur Kulturanalyse frühdiagnostischer Testverfahren. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Jg. 7, Heft 1, S. 271–291

- Kelle, H. & Mierendorff, J. (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur Einführung. In: Kelle, H. & Mierendorff, J. (Hrsg.): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädagogischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen, Verlag Barbara Budrich, S. 7–22
- Key, E. (2016): Das Jahrhundert des Kindes. Studien. 1. Auflage, Weinheim und Basel: Hofenberg
- Kränzl-Nagl, R. & Mierendorf, J. & Olk, T. (2003): Die Kindheitsvergessenheit der Wohlfahrtsforschung und die Wohlfahrtsstaatsvergessenheit der Kindheitsforschung. In: Kränzl-Nagl, R. & Mierendorf, J. & Olk, T. (Hrsg.): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Wien: Europäisches Zentrum, S. 9–55
- Matthijs, M. (2015): Powerful rules governing the euro: the perverse logic of German Ideas, in: Journal of European Public Policy
- Mierendorff, J. (2008): Prekäre Arbeitsverhältnisse – soziale Armut – Bildungsarmut im Spiegel öffentlicher Diskussion. In: Bernard, A.; Gamm, H. & Keim, W. & Kirchhöfer, D. & Steffens, G. & Uhlig, C. & Weiß, E. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2007. Arbeitslosigkeit. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 227–238
- Mierendorff, J. (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. 1. Auflage, Weinheim und München: Juventa Verlag
- Nussbaum, M. C. (2012): Nicht für dem Profit! Warum Demokratie Bildung braucht. 1. Auflage, Überlingen: Tibia Press Verlag
- Oelkers, J. (1992): Pädagogische Ethik – Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. 1. Auflage, Weinheim und München: Juventa
- Olk, T. (2007): Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Heft 1, Frankfurt am Main: Juventa
- Pechar, H. (2006): Bildungsökonomie und Bildungspolitik. 1. Auflage, Münster: Waxmann Verlag
- Pfeiffer, F. & Reuß, K. (2008): Ungleichheit und die differentiellen Erträge frühkindlicher Bildungsinvestitionen im Lebenszyklus. (online) URL: <ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp08001.pdf>
- Qvortrup, J. (1993): Die soziale Definition von Kindheit. In: Markefka/Nauck
- Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. 1. Auflage, Orlanda: Frauenverlag

- Schäfer, G. (2014): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. 2. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Sebastian F. Müller (1979): Wie ist die Geschichte der Kindheit zu lesen? In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 2
- Senge, P. (2017): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 11. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft
- Silva, K. & Melhuish, E. & Sammons, P. & Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): The Final Report: Effective Pre-School Education. EPPE – The Effective Provision of Pre-School Education Projekt. Technical Paper 12. London
- Singer, W. (1990): Die Entwicklung kognitiver Strukturen, ein selbstreferentieller Lernprozess. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Gedächtnis, Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Skolnick, A. (1975): The limits of childhood: Conceptions of child development und social context. In: Law and Contemporary Problems
- Stamm, M. (2011): Wozu Bildung in der frühen Kindheit? Was wir wissen sollten und was die Politik damit anfangen kann. Universität Freiburg: Departement Erziehungswissenschaften
- Sulzer, A./Wagner, P. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. 1. Auflage, München: Deutsches Jugendinstitut
- Thibaud, P. (1984): Le triomphe de l'entrepreneur, In: Esprit, Telos
- Wagner, P. (2017): Handbuch der Inklusion – Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4. Auflage, Freiburg in Breisgau: Verlag Herder
- Werle, K. (2010): Die Perfektionierer. Warum der Optimierungswahn uns schadet – und wer wirklich davon profitiert. 1. Auflage, Frankfurt a. M.: Campus Verlag
- Winkler, M. (2018): Kritik der Inklusion – Am Ende einer Illusion. 1. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer
- Wünsche, K. (1985): Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 25
- Zeiher, H. (1993): Organisation von Raum und Zeit im Kinderalltag. In: Markfka/Nauck

