

Claudia Rahnfeld

# Vernetzung von Elementar- und Primarbildung

Bedingungen und Grenzen  
organisationaler Steuerungs-  
und Lernprozesse



Springer VS

---

# Vernetzung von Elementar- und Primarbildung

---

Claudia Rahnfeld

# Vernetzung von Elementar- und Primarbildung

Bedingungen und Grenzen  
organisationaler Steuerungs-  
und Lernprozesse

Claudia Rahnfeld  
Halle (Saale), Deutschland

Dissertation Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale), 2013.

ISBN 978-3-658-05391-8

ISBN 978-3-658-05392-5 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-05392-5

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung.....</b>	<b>9</b>
<b>2 Gesellschaftliche und bildungspolitische Kontextbedingungen .....</b>	<b>17</b>
2.1 Demografischer Wandel und seine wirtschaftlichen Konsequenzen.....	18
2.2 Soziale Ungleichheit und Selektionsmechanismen im Bildungssystem....	21
2.3 Zur Bedeutung frühkindlicher Entwicklungs- und Übergangsphasen.....	23
2.4 Bildungspolitische Entwicklungen.....	25
<b>3 Übergangsmanagement Kindertageseinrichtungen – Grundschulen....</b>	<b>33</b>
3.1 Grundlegende Überlegungen und Forschungsperspektive .....	34
3.2 Steuerungsbedingungen im Elementar- und Primarbereich .....	38
3.2.1 Historische Entwicklungslinien ab 1919 .....	38
3.2.2 Staatliche Steuerungsprinzipien.....	42
3.2.3 Operative Steuerungsbedingungen .....	44
3.3 Vernetzung der Politikfelder und Übergangsmanagement.....	48
3.3.1 Vernetzungsförderliche Entwicklungen auf Programmebene.....	51
3.3.2 Vernetzungsförderliche Entwicklungen auf kommunaler Ebene.....	53
3.3.3 Vernetzungsförderliche Entwicklungen auf organisationaler Ebene .....	60
3.4 Stand der Forschung und Ableitung der forschungsleitenden Fragestellung .....	65

<b>4 Methodologische Grundlagen .....</b>	<b>71</b>
4.1 Der Begriff „Organisation“ .....	72
4.2 Systemische Organisationstheorie.....	74
4.3 Konstitutive Elemente in Organisationen.....	76
4.3.1 Hierarchien und Macht.....	76
4.3.2 Organisationskulturen .....	78
4.3.3 Irritationen und Autopoiesis .....	81
4.4 Lernen in Organisationen.....	83
4.5 Vernetzung von Organisationen .....	86
4.6 Steuerung in und von Organisationen .....	89
<b>5 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen .....</b>	<b>95</b>
5.1 Forschungsprozess und Untersuchungsraum .....	96
5.2 Netzwerkanalyse .....	97
5.2.1 Dokumentenanalyse .....	98
5.2.2 Experteninterviews.....	100
5.3 Einzelfalluntersuchungen .....	106
5.3.1 Ziele und Auswahlverfahren .....	106
5.3.2 Methodisches Vorgehen und Datenauswertung .....	107
5.4 Experteninterviews auf ministerialer Ebene.....	109
5.4.1 Ziele .....	109
5.4.2 Methodisches Vorgehen und Datenauswertung.....	110
5.5 Zusammenfassung und Triangulation der Erhebungsbausteine .....	110
<b>6 Netzwerkanalyse.....</b>	<b>113</b>
6.1 Analyse der vernetzungsförderlichen Entwicklungen auf formaler Ebene .....	114
6.1.1 Elementarbereich.....	114
6.1.2 Primarbereich .....	116

6.2 „Bildungslandschaft“ des Untersuchungsraumes .....	119
6.2.1 Bildungsmonitoring .....	120
6.2.2 Installierte Kommunikationsräume und Beteiligungsanalyse .....	122
6.2.3 Darstellung des Übergangsmanagements im Untersuchungsraum .....	124
6.3 Deutungen der Akteure aus Elementar- und Primarbereich .....	127
6.3.1 Elementarbereich .....	128
6.3.2 Primarbereich .....	142
6.3.3 Vergleichende Auswertung und Zusammenfassung .....	156
<b>7 Einzelfalluntersuchungen .....</b>	<b>165</b>
7.1 Einzelfall A .....	165
7.1.1 Operative Steuerungslogiken und -prozesse .....	167
7.1.2 Strategische Steuerungseinflüsse .....	172
7.1.3 Reflexion der organisationalen Lernprozesse .....	174
7.1.4 Rahmenbedingungen .....	179
7.2 Einzelfall B .....	180
7.2.1 Operative Steuerungslogiken und -prozesse .....	181
7.2.2 Strategische Steuerungseinflüsse .....	187
7.2.3 Reflexion der organisationalen Lernprozesse .....	189
7.2.4 Rahmenbedingungen .....	191
7.3 Vergleichende Auswertung und Zusammenfassung .....	192
<b>8 Implementierung und Steuerung aus ministerialer Perspektive .....</b>	<b>197</b>
8.1 Zur Erstellung der gesetzlichen Grundlagen .....	198
8.2 Implementierungsstrategien .....	199
8.3 Resümee und Zusammenfassung .....	201

<b>9 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick.....</b>	<b>205</b>
9.1 Operative Steuerung und die nachhaltige Bedeutung der Transformationsprozesse.....	207
9.2 Zur Bedeutung übergeordneter Steuerungs- und Anleitungsprozesse.....	212
9.3 Methodische Grenzen und weiterführende Forschungsfelder .....	217
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>219</b>



# 1 Einleitung

*„Wenn über das Grundsätzliche keine Einigkeit besteht,  
ist es sinnlos, miteinander Pläne zu machen.“  
Konfuzius*

In einer Welt, die immer komplexer, globaler und flexibler wird, ist Lernen zu einem stetigen Begleiter geworden. Richard Sennett führt in seinem Buch „Der flexible Mensch“<sup>1</sup> auf, wie die Flexibilität des neuen Kapitalismus<sup>2</sup> das Leben von Menschen verändert und welche wachsende Rolle Individualisierung und Flexibilisierung in diesem Zusammenhang spielen.

Bildung wird dabei zu einem entscheidenden Moment, denn nur wer lebenslang bereit ist zu lernen, wird die Anpassungsleistung erbringen können, die eine globalisierte und hochtechnisierte Welt bietet. In einer Wissensgesellschaft werden Wissen und Bildung auf der einen Seite zu einem entscheidenden Standort- und Produktionsfaktor und auf der anderen Seite bestimmen sie individuell den persönlichen Lebensweg und die Chance jedes Einzelnen.<sup>3</sup> Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) schreibt in diesem Zusammenhang: „Bildung ist der Schlüssel für Orientierung und Identität, für gesellschaftliche Teilhabe und die eigenen Berufsperspektiven. Sie sorgt für den Zusammenhalt unseres Landes: Die Sicherung des Wirtschaftswachstums ist nur mit qualifizierten Fachkräften möglich. Deshalb ist es eine Frage der Zukunftsvorsorge, dass alle Menschen in Deutschland ihre Fähigkeiten und Talente entwickeln können [...]“<sup>4</sup>

Der Grundstein für diese lebenslange Lernleistung wird dabei schon in frühen Lebensjahren gelegt.<sup>5</sup> Umso symbolischer ist es, dass sogar der sechste Altersbericht<sup>6</sup> besonders auf die Bedeutung der frühen Lernjahre im Leben eines Menschen verweist: „Zwar ist in diesem Sinne des Lebenslangen Lernens jedes Lebensalter durch bestimmte Lernaufgaben charakterisiert, man muss hier aber

---

<sup>1</sup> Vgl. Sennett, 2006

<sup>2</sup> Vgl. Sennett, 2006

<sup>3</sup> Vgl. Mandl & Krause, 2001, S. 3

<sup>4</sup> BMBFa, 2009, S. 1

<sup>5</sup> Vgl. Sechste Altersberichtscommission, 2010, S. 152

<sup>6</sup> Sechste Altersberichtscommission

noch einmal betonen, dass sich die Lernerfahrungen in den früheren Lebensjahren erheblich auf die Realisierung von Lernkompetenz und Lernpotentialen in späteren Lebensjahren auswirken. Das Lernen im Erwachsenenalter beruht in besonderem Maße auf den Lernmotivationen und Lernerfolgen in der grundlegenden Bildung.<sup>7</sup> Lernmotivation und –erfolge hängen dabei im besonderen Maß von der Bewältigung der Übergänge von einer Lebens- und Lernphase in die nächste ab. Ein Mensch muss im Übergang von einer Lebensphase zu einer anderen vielschichtige und sich überkreuzende Veränderungen bewältigen und verarbeiten.<sup>8</sup> Es ist dabei nicht zwangsläufig gegeben, dass die Lernprozesse und Entwicklungsanforderungen an Übergängen von Menschen immer erfolgreich bewältigt werden.<sup>9</sup> Der Deutsche Städtetag definiert Übergänge folglich als „komplexe und sich überschneidende Wandlungsprozesse, bei der sich Lebensumstände deutlich, innerhalb kurzer Zeit und für den Betroffenen spürbar ändern und die Veränderung erlebende Person Phasen intensiver Entwicklungsanforderungen und Lernprozesse durchlebt.“<sup>10</sup> Die Bildungsforschung geht heute davon aus, dass die Erfahrungen, die in frühen Übergängen gesammelt wurden, erheblichen Einfluss auf die Bewältigung darauffolgender Übergänge haben. Es wird hervorgehoben, dass im Rahmen von Bildungsübergängen der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, als erster institutionell Wechsel von einer Bildungsinstitution in die andere, eine der bedeutendsten Phasen im Leben eines Menschen darstellt.<sup>11</sup> In Deutschland besuchen 95% der Kinder ab vier Jahren<sup>12</sup> eine Kindertageseinrichtung. Stöbe-Blossey schreibt in diesem Zusammenhang folgerichtig: „Es verwundert daher nicht, dass diesem Übergang in der Debatte um das lebenslange Lernen im Allgemeinen und um die Entwicklungen eines entsprechend unterstützenden Übergangsmagements im Besonderen eine wachsende Bedeutung beigemessen wird.“<sup>13</sup> Diese Erkenntnisse über die maßgebliche Bedeutung der ersten Bildungsübergänge im Leben eines Menschen lösten konsequenterweise bildungspolitischen Handlungsdruck aus, der curriculare Anpassungsleistung sowohl im Kinder- und Jugendhilfe- wie auch im Schulsystem nach sich zog.<sup>14</sup> Seit 2004<sup>15</sup> wird

---

<sup>7</sup> Sechste Altersberichtscommission, 2010, S. 152

<sup>8</sup> Vgl. Deutscher Städtetag, 2010, S. 9

<sup>9</sup> Vgl. Menke, 2008, S. 2

<sup>10</sup> Deutscher Städtetag, 2010, S. 9

<sup>11</sup> Vgl. Stöbe-Blossey S., 2011, S. 63

<sup>12</sup> Vgl. UNICEF, 2013, S. 4

<sup>13</sup> Stöbe-Blossey S., 2011, S. 63

<sup>14</sup> Vgl. Cloos & Schröer, 2001, S. 18f. und Rauschenbach, 2010, S. 34

daher sehr konkret das Ziel verfolgt, eine vernetzte und abgestimmte Arbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu erwirken.

Bei der Analyse der Kooperationsbedingungen wird jedoch schnell deutlich, dass der Elementar- und Primarbereich durch sehr unterschiedliche gesellschaftliche, politische, rechtliche und administrative Rahmenbedingungen geprägt ist. Dies bedingt eine Spezifik in den professionellen und kulturellen Prägungen bei den Akteuren aus beiden Bereichen und sorgt dafür, dass in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen jeweils differente Handlungsmustern und Grundüberzeugungen vorherrschen.<sup>16</sup> In Ostdeutschland wird dieses Verhältnis im besonderen Maße durch den historischen Kontext beeinflusst. Denn die „Transformationsprozesse“<sup>17</sup> im Zuge der deutschen Wiedervereinigung brachten weitreichende Veränderungen für das Bildungssystem der ehemaligen DDR mit sich. Mit der Einführung des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes<sup>18</sup> 1990 wurde das westdeutsche Bildungssystem in den Gebieten der ehemaligen DDR formal eingeführt.<sup>19</sup> Die Bildungssysteme von DDR und BRD unterschieden sich jedoch in hohem Maße. Die Transformationsprozesse brachten daher für die beiden Systeme Jugendhilfe und Schule zahlreiche Prozesse der Um- bzw. Neuorganisation wie auch weitreichende Funktions- und Aufgabenveränderungen: „Mit den neuen Professionalisierungserfordernissen verbanden sich gravierende Herausforderungen an eine professionelle wie disziplinäre Neuorientierung.“<sup>20</sup> Forschungen zu der Frage, wie die Systeme diese Veränderungen bis heute verarbeitet haben<sup>21</sup>, geben zu erkennen, dass die „zwei Gesellschaftsgeschichten“<sup>22</sup> in Ost- und Westdeutschland bis heute ihre Spuren hinterlassen haben. Bütow, Chassé und Maurer plädieren daher für ein „reflexives Verhältnis zur Geschichte“<sup>23</sup>, weil „das Vergangene, wie immer auch verstanden und bear-

---

<sup>15</sup> Vgl. JMK/ KMK, 2004

<sup>16</sup> Vgl. Hildebrandt, 2012, S. 192-193

<sup>17</sup> Wenn in der vorliegenden Arbeit der Begriff „Transformationsprozesse“ verwendet wird, ist damit die Umwandlung der Zentralverwaltungswirtschaft der ehemaligen DDR „mit staatlicher Planung und Lenkung der Wirtschaft in eine Marktwirtschaft mit Kennzeichen wie Wettbewerb, Marktpreisbildung, Konsumfreiheit“ und alle damit verbundenen politischen, sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen gemeint. (Bundeszentrale für politische Bildung, 2009)

<sup>18</sup> Vgl. Fischer, 1992, S. 105

<sup>19</sup> Vgl. Fischer, 1992, S. 105

<sup>20</sup> Bütow, Chassé, & Maurer, 2006, S. 10

<sup>21</sup> Vgl. Bütow, Chassé, & Maurer, 2006

<sup>22</sup> Bütow, Chassé, & Maurer, 2006, S. 10

<sup>23</sup> Bütow, Chassé, & Maurer, 2006, S. 11

beitet, in der Gegenwart Wirkung hat [...]“<sup>24</sup>. Die vorliegende Arbeit will hierzu einen Beitrag leisten.

Obwohl die curricularen und rahmengebenden „Weichen auf Kooperation gestellt sind“, muss dies noch nicht bedeuten, dass in den Einrichtungen eine Verbesserung der Abstimmungs- und Kooperationsprozesse erfolgt.<sup>25</sup> Es lässt sich das Fazit ziehen, dass auch wenn ein immer größerer Fokus auf Fragen der Steuerung, des Managements und der Organisationsentwicklung<sup>26</sup> liegt, es nach wie vor relativ diffus ist, wie gelingende Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen etabliert werden können. Die Literatur weist in diesem Zusammenhang vorwiegend programmatische und damit in der Regel idealtypische Beschreibungen auf.<sup>27</sup> Es ist daher die kritische Frage zu stellen, wie die formalen und curricularen Vorgaben und Entwicklungen in der Praxis tatsächlich gesehen und umgesetzt werden. Der Fokus der vorliegenden Arbeit ist daher an die Frage geknüpft, wie die formalen Anforderungen in den Organisationen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen umgesetzt werden. Die empirische Untersuchung dieser Frage lässt dabei zahlreiche methodische Forschungsmöglichkeiten zu.<sup>28</sup> Um jedoch nicht bei einer formalen Beschreibungen stehen zu bleiben, die die gesetzlichen Vorgaben in die Konzepte und Programme der Einrichtungen übersetzt, steht in der vorliegenden Arbeit besonders der institutionelle Teil, also das „soziale Gebilde“<sup>29</sup> von Organisationen im Mittelpunkt des Interesses. Das heißt, es geht nicht um Struktur- oder Funktionsbeschreibungen, sondern der Fokus richtet sich auf das Handeln der Akteure. Es geht um die Menschen in den Organisationen und deren Wahrnehmungen, Reflexionen und Kommunikationen. Eine entscheidende Bedeutung nehmen dabei vorrangig die Personen ein, die Steuerungs- und Leitungsfunktionen innehaben, denn von ihnen hängt in hohem Maße ab, wie die formalen Anforderungen in den Einrichtungen „gelebt werden“.<sup>30</sup> Steuerung wird dabei nicht als „geradlinige Ursache-Wirkungs-Beziehung“<sup>31</sup> verstanden, sondern als die Art und Weise der kommunikativen Beeinflussung einer Organisa-

---

<sup>24</sup> Bütow, Chassé, & Maurer, 2006, S. 11

<sup>25</sup> Vgl. Dollase, 2011, S. 51

<sup>26</sup> Vgl. Bauer, 2005, S. 13

<sup>27</sup> Vgl. Faust, Wehner, & Kratzmann, 2011, S. 42

<sup>28</sup> Vgl. Siedenbiedel, 2010, S. 43

<sup>29</sup> Siedenbiedel, 2010, S. 55

<sup>30</sup> Vgl. hierzu auch Schubert, 2013, S. 39

<sup>31</sup> Simon, 2011a, S. 108

tion durch Leitungsinstanzen.<sup>32</sup> Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, wie sie die mit den neuen Vorgaben verbundenen Anforderungen wahrnehmen, reflektieren und kommunizieren werden und wie sie ihre Steuerungsverantwortung leben. Der Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit liegt daher verstärkt auf den organisationalen Lernprozessen und den Rollen und Funktionen, die Leitungspersonen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen hierbei einnehmen. Steuerung wird dabei verstanden als das gezielte kommunikative Einwirken auf Prozesse, die bestimmte Entwicklungen im Bildungssystem bewirken sollen.<sup>33</sup>

### *Zum Aufbau der Arbeit*

Zu Beginn der Arbeit sollen gesellschaftliche, soziale und bildungspolitische Rahmen- und Kontextbedingungen der vorliegenden Forschungsarbeit aufgezeigt werden. Neben der Erläuterung zu den Entwicklungen und Konsequenzen des demografischen Wandels wird dabei auf die aktuellen Bedingungen im Bildungssystem und die daraus folgenden bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Konsequenzen eingegangen. Es wird hierbei insbesondere auf die Bedeutung der frühkindlichen Entwicklungs- und Übergangsphasen eingegangen und aufgezeigt, warum der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule eine solch entscheidende Rolle in den Strategien des lebenslangen Lernens einnimmt. In diesem Zusammenhang wird das Thema auch im Kontext der fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen kommunaler Bildungslandschaften eingebettet.

Im darauffolgenden dritten Kapitel „Übergangmanagement Kindertageseinrichtungen-Grundschulen“ wird konkret auf das Übergangmanagement Kindertageseinrichtungen-Grundschulen eingegangen. Hierbei wird zunächst ein Überblick über das Feld der frühpädagogischen Übergangsforschung gegeben. Es erfolgt hierbei eine grundlegende Einordnung in den Forschungsrahmen und die Erläuterung der Forschungsperspektive. Im Anschluss folgen Ausführungen zu den staatlichen und operativen Steuerungsprinzipien und -strukturen im Elementar- und Primarbereich. Danach werden die vernetzungsförderlichen Entwicklungen für beide Bereiche auf curricularer, kommunaler und organisationaler Ebene dargestellt. Das Kapitel schließt mit einem Resümee zum Stand der Forschung und dem Herleiten der Forschungsfrage.

---

<sup>32</sup> Vgl. Simon, 2011a, S. 108-114)

<sup>33</sup> Vgl. Berkemeyer, 2010, S. 22f.

Im vierten Kapitel werden die „Methodologischen Grundlagen“ der vorliegenden Arbeit dargestellt. Hierbei wird zunächst generell dargelegt, welche Funktionen metatheoretische Ausrichtungen in einem rekonstruktiven Forschungsprozess haben und warum die systemische Organisationstheorie in der vorliegenden Arbeit als analytische Grundlage gewählt wurde. Im Anschluss daran werden die für die vorliegende Arbeit forschungsrelevanten konstitutiven Elemente einer Organisation dargestellt. Diese Ausführungen bilden die Grundlage für die Erklärungen von Lernen, Vernetzung und Steuerungsprozessen in und von Organisationen.

Im fünften Kapitel „Forschungsdesign und methodisches Vorgehen“ wird aufgezeigt, wie sich das qualitativ-rekonstruktive Forschungsverfahren im Forschungsprozess gestaltete und welche Forschungsmethoden bei den Untersuchungsformen der Netzwerkanalyse, der Einzelfallanalysen und der Experteninterviews auf ministerialer Ebene angewendet wurden. Es wird dabei jeweils das Vorbereitungs-, Erhebungs- und Auswertungsvorgehen erläutert. Am Ende des Kapitels wird auf die Triangulation der einzelnen Erhebungselemente eingegangen.

Für die vorliegende Arbeit wurden insgesamt 17 Experteninterviews geführt. Diese erstreckten sich auf insgesamt drei Untersuchungseinheiten. In den Kapiteln „Netzwerkanalyse“ (Kapitel 6), „Einzelfalluntersuchungen“ (Kapitel 7) sowie „Implementierung und Steuerung aus ministerialer Perspektive“ (Kapitel 8) werden die empirischen Ergebnisse der einzelnen Untersuchungseinheiten dargestellt.

Die Arbeit schließt mit dem neunten Kapitel „Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick“. In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse der Triangulation der einzelnen Erhebungselemente aufgezeigt. Die Ergebnisse werden außerdem im Kontext des wissenschaftlichen Forschungsstandes diskutiert. Es wird abschließend auf weiterführende Forschungsfelder im Zusammenhang mit der Thematik der vorliegenden Arbeit verwiesen.

Die Quellenangaben sowie Literatur- und Querverweise sind im Rahmen eines Fußnotensystems enthalten.

Die Genderformulierungen enthalten in den ersten Kapiteln (2-5) die weibliche wie auch die männliche Form. In den Kapiteln der empirischen Auswertungen (6-9) wurde aufgrund der Lesbarkeit ausschließlich die weibliche

Form verwendet. Grund hierfür ist vor allem der hohe Anteil weiblicher Interviewpartner (94%). Die männliche Form ist hierbei jedoch mit eingeschlossen. Zur Leserfreundlichkeit werden die Bezeichnungen VertreterInnen des Elementarbereiches, VertreterInnen der Kindertageseinrichtungen und ErzieherInnen synonym verwendet. Dies wird gleichermaßen für den Primarbereich angewendet.

## 2 Gesellschaftliche und bildungspolitische Kontextbedingungen

Bildung steht zunehmend in einem „Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen“<sup>34</sup>. Die forschungsleitende Fragestellung zu Steuerungsprozessen im Rahmen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule werden daher von vielfältigen gesellschaftlichen, sozialen sowie bildungspolitischen Kontextfaktoren begleitet. Die Sicherstellung des Arbeitskräftevolumens wie auch die Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Chancengerechtigkeit<sup>35</sup> sind dabei wohl die zentralsten Themen der aktuellen bildungspolitischen Debatten. Das aktuelle Kapitel dient dazu, diese Entwicklungen zu skizzieren.

In den folgenden Abschnitten werden zunächst die Bedingungen und Folgen des demografischen Wandels und die damit verbundenen wirtschaftlichen Konsequenzen skizziert (2.1). Anschließend wird auf die Selektionsmechanismen des deutschen Bildungssystems und die damit einhergehenden sozialen Ungleichheitsverhältnisse eingegangen (2.2). In Kongruenz dazu wird danach aufgezeigt, welche Bedeutung (frühkindliche) Übergangsphasen im Rahmen des lebenslangen Lernens haben (2.3). Im Anschluss folgt eine Darstellung der fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen. Hierbei wird erläutert, von welchem Bildungsverständnis heute politisch und fachwissenschaftlich ausgegangen wird und welche bildungspolitischen Entwicklungen angestrebt werden (2.4).

---

<sup>34</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 15

<sup>35</sup> Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 2



## 2.1 Demografischer Wandel und seine wirtschaftlichen Konsequenzen

Die deutsche Wirtschaft ist aufgrund ihrer Rohstoffarmut vorrangig auf Industrieprodukte und Dienstleistungen ausgerichtet. Die hierfür entscheidende Ressource ist das menschliche Arbeitskapital.<sup>36</sup> Es sind die Menschen, die mit ihrer „Arbeit, ihren Ideen und ihrer Kreativität dafür sorgen, dass Deutschland zu den führenden Wirtschaftsnationen der Welt gehört“<sup>37</sup>.

Das Statistische Bundesamt geht davon aus, dass die deutsche Bevölkerung bis zum Jahr 2060 auf 65 bis 70 Millionen Menschen geschrumpft sein wird.<sup>38</sup> Prognosen über die demografischen Entwicklungen der deutschen Nation lassen unter diesem Aspekt jedoch erkennen, dass die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter von 2005 bis 2030 um 11,6% sinken wird. Das heißt, dem deutschen Arbeitsmarkt werden dann acht Millionen Menschen weniger zur Verfügung stehen.<sup>39</sup> Um die Leistungsfähigkeit der deutschen Wirtschaft im internationalen Vergleich dauerhaft zu sichern, müssen die wirtschaftlichen Anforderungen und die Arbeitsproduktivität von deutlich weniger Menschen erbracht werden.<sup>40</sup>

Hinzu kommt, dass sich der Altersaufbau der deutschen Gesellschaft deutlich verändern wird. So geht man davon aus, dass die über 65-Jährigen im Jahr 2030 einen Anteil von 29% der deutschen Bevölkerung ausmachen werden.<sup>41</sup> Hierfür lassen sich zwei zentrale Ursachen ausmachen: Zum einen wird die Zahl der Geburten von der Anzahl der Sterbefälle deutlich überstiegen werden, zum anderen ist ein stetiger Anstieg der durchschnittlichen Lebenserwartung zu verzeichnen.<sup>42</sup> Um die Lebensstandards und die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit<sup>43</sup> in einem Land zu sichern, ist das Wachstum einer nationalen Wirtschaft von zentraler Bedeutung und zwingt damit die Politik, Handlungsstrategien zu entwerfen.<sup>44</sup> Dem „Bericht der Bundesregierung zur demografischen Lage und künftigen Entwicklung des Landes“ (kurz: „Demografiebe-

---

<sup>36</sup> Vgl. Leimkühler & Schöne, 2012, S. 245

<sup>37</sup> Leimkühler & Schöne, 2012, S. 245

<sup>38</sup> Vgl. BMI, 2011a, S. 1

<sup>39</sup> Vgl. Leimkühler & Schöne, 2012, S. 245

<sup>40</sup> Vgl. Leimkühler & Schöne, 2012, S. 245

<sup>41</sup> Vgl. BMI, 2011a, S. 1-2

<sup>42</sup> Vgl. BMI, 2011a, S. 2

<sup>43</sup> Vgl. Röhl, 2007, S. 34

<sup>44</sup> Vgl. BMI, 2011, S. 93

richt“) <sup>45</sup> sind daher folgende Schlussfolgerungen zu entnehmen: „Bleibt volkswirtschaftliches Wachstum aus, steht die Politik vor sozialen, fiskalischen und gesellschaftlichen Herausforderungen. Richtschnur wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Handelns ist es daher, die Wachstums- und Wohlstandsperspektiven Deutschlands für die nächsten Jahrzehnte zu erhalten und zu stärken. Wachstumspotenzial und Wachstumsdynamik hängen ganz maßgeblich davon ab, dass eine ausreichende Anzahl von leistungsbereiten, gut qualifizierten und innovationsfreudigen Arbeitskräften zur Verfügung steht.“ <sup>46</sup>

Ein besonderes Merkmal aktueller Entwicklungen ist dabei jedoch die rasante Beschleunigung. <sup>47</sup> Diese Entwicklungen werden vor allem durch immer leistungsfähigere Kommunikations- und Informationstechnologien herbeigeführt und erzeugen so eine bisher unbekannte Beschleunigung sozialer, wirtschaftlicher und gesamtgesellschaftlicher Wandlungsprozesse. <sup>48</sup> Diese Dynamik wiederum verlangt rasche Reaktionen auf Veränderungen als auch vorausschauende Aktionen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. <sup>49</sup>

Die Konsequenzen der beschriebenen Entwicklungen sind auf dem nationalen Arbeitsmarkt vor allem darin zu verzeichnen, dass sich traditionelle Arbeitsverhältnisse auf Grundlage der lebenslangen Vollbeschäftigung immer weiter auflösen. <sup>50</sup> Es treten verstärkt verschiedene Formen der flexiblen Arbeit in den Vordergrund. <sup>51</sup> Dabei schützen weder berufliche Ausbildung noch Betriebszugehörigkeit vor Beschäftigungs-, Entlohnungs- und Qualifizierungsrisiken. <sup>52</sup> Für die Arbeitnehmerinnen bedeutet dies eine selbständige Arbeitsweise, verstärkte Kundenorientierung, immer kürzer werdende Entwicklungszyklen und Spezialisierungen. <sup>53</sup> Eine Ausbildung, die einst eine Garantie für den gesamten Lebenszyklus der Berufskarriere war, ist nicht mehr die eine, sondern nur eine von mehreren Möglichkeiten nach dem Schulabschluss. <sup>54</sup> Zudem sind die im Ausbildungssystem erworbenen Kenntnisse nur noch ein Bruchteil dessen, was in der modernen Arbeitswelt gefordert wird. <sup>55</sup>

---

<sup>45</sup> BMI, 2011

<sup>46</sup> BMI, 2011, S. 93

<sup>47</sup> Vgl. Rosa, 2011, S. 89ff.

<sup>48</sup> Vgl. Schmidt B. B., 2002, S. 51

<sup>49</sup> Vgl. Röhl, 2007, S. 37

<sup>50</sup> Röhl, 2007

<sup>51</sup> Vgl. Röhl, 2007, S. 37

<sup>52</sup> Vgl. Röhl, 2007, S. 37

<sup>53</sup> Vgl. (Leimkühler & Schöne, 2012, S. 245)

<sup>54</sup> Vgl. Röhl, 2007, S. 37

<sup>55</sup> Vgl. Röhl, 2007, S. 38

Die global bedingten Entwicklungen und der damit verbundene Drang zur wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit eines Landes machen lebenslanges Lernen<sup>56</sup> im Rahmen der beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen notwendig.<sup>57</sup> „Lebenslanges Lernen ist daher in einer global gewordenen Welt notwendig. Es wird zu einer interdependenten Verflechtung organisiertem Lehrgangslernen in Bildungsinstitutionen, ad-hoc-situationsbezogener Wissenserarbeitung, informellem Lernen am Arbeitsplatz und den verschiedensten Lernformen an unterschiedlichen Lernorten in der Lebenspraxis kommen. Damit die zukünftigen Arbeitnehmer bereit sind, ‚Wissen‘ als Ressource zu entwickeln, wird Ihnen die Verantwortung für die Bildung [selbst] zugeschrieben. Der Erwerb von Wissen wird keiner speziellen Lebensphase [mehr] zugeordnet.“<sup>58</sup> Dies erfordert von Menschen die Herausbildung komplexer innerer Strukturen.<sup>59</sup> „Gefragt sind flexible, umfassend verfügbare, hochmotivierte und breit qualifizierte Mitarbeiter“<sup>60</sup>, die eine Bereitschaft und Befähigung zu Innovation und eine starke Eigenverantwortung mitbringen. Wem dies nicht gelingt, der kann sehr schnell zu den „Verlierern einer Gesellschaft“<sup>61</sup> gehören. Das heißt, Menschen von heute sind gezwungen, die inneren Strukturen des Denkens und Wahrnehmens, Wertens und Handelns immer weiter zu differenzieren und flexibel zu halten, um den Anforderungen der Umwelt gerecht zu werden.<sup>62</sup>

Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Entwicklungen und den daraus resultierenden veränderten Anforderungen an den Menschen ist zu hinterfragen, ob das Bildungssystem den entsprechenden qualitativen Maßstäben standhalten kann, die sich ergeben.<sup>63</sup> Röhl geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass es immer zu einer „Kluft zwischen den im Bildungssystem erworbenen Kenntnissen und den von der modernen Arbeitswelt geforderten Qualifikationen“<sup>64</sup> kommt. Dies wird von internationalen Schulleistungsuntersuchungen<sup>65</sup> bestätigt: Das deutsche Bildungssystem bereitet zu wenig und zu ungleich auf

---

<sup>56</sup> Lebenslanges Lernen wird in den neuesten wissenschaftlichen und politischen Entwicklungen zunehmend als lebensbegleitendes Lernen verstanden. (vgl. BMBF, 2011)

<sup>57</sup> Vgl. Röhl, 2007, S. 37-40

<sup>58</sup> Röhl, 2007, S. 38

<sup>59</sup> Vgl. Röhl, 2007, S. 39

<sup>60</sup> Röhl, 2007, S. 37

<sup>61</sup> Vgl. Röhl, 2007, S. 10 u. 37

<sup>62</sup> Vgl. Röhl, 2007, S. 39

<sup>63</sup> Ptak, 2012, S. 7

<sup>64</sup> Röhl, 2007, S. 38

<sup>65</sup> In diesem Zusammenhang sind insbesondere TIMSS, IGLU und PISA zu nennen (vgl. Eisnach, 2011, S. 22-23).

die entsprechenden gesellschaftlichen Anforderungen vor.<sup>66</sup> Zunehmend sind in der fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion daher die Fragen nach sozialer Ungleichheit und den entsprechenden Bedingungen im Bildungssystem in den Blick geraten.<sup>67</sup> Im folgenden Abschnitt soll hierauf genauer eingegangen werden.

## **2.2 Soziale Ungleichheit und Selektionsmechanismen im Bildungssystem**

Durch die PISA-Ergebnisse<sup>68</sup>, die den engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und der Bildungslaufbahn eines Kindes im deutschen Schulsystem nochmals aufzeigten, entbrannte die Diskussion um soziale Ungleichheit und die Selektionsmechanismen des deutschen Bildungssystems<sup>69</sup> erneut in besonderer Weise.<sup>70</sup> Es konnten in diesem Zusammenhang auch nochmals die selektiven Mechanismen und das Schulscheitern im deutschen Bildungssystem festgestellt werden.<sup>71</sup> Ptak resümiert in diesem Zusammenhang treffend: „Die Bildungschancen hängen in Deutschland so stark wie in kaum einem anderen wirtschaftlich vergleichbaren Land von der sozialen Herkunft ab. Kinder von Akademikern haben eine wesentlich höhere Wahrscheinlichkeit, selbst zu studieren, als andere. Diese extrem niedrige soziale Mobilität ist in Europa einzigartig. [...] Die OECD [...] empfiehlt Deutschland, das mehrgliedrige Schulsystem [...] aufzulockern und Schwächeren mehr Chancen zu geben. Gerade wenn man seine Zukunft als 'Bildungsrepublik' sieht, wie es (deutsche) Politiker seit Jahren predigen.“<sup>72</sup>

In den aktuellen (wissenschaftlichen) Diskursen im Rahmen der Bildungsforschung geht es vorrangig um die ungleiche Teilnahme an institutionalisierten Bildungsprozessen und den damit verbundenen Zugangswegen.<sup>73</sup> Indika-

---

<sup>66</sup> Vgl. Eisnach, 2011, S. 22-24

<sup>67</sup> Vgl. Eisnach, 2011, S. 24-25

<sup>68</sup> Vgl. OECD, 2000

<sup>69</sup> Sturzenhecker & Warsewa, 2012, S. 68

<sup>70</sup> Vgl. Zirfas, 2008, S. 7

<sup>71</sup> Vgl. Tillmann, 2008, S. 155

<sup>72</sup> Ptak, 2012, S. 7

<sup>73</sup> Vgl. Büchner, 2008, S. 133-134

toren der Bildungsbeteiligung sind dabei die Art, die Dauer und die Übergänge<sup>74</sup> von Bildungslaufbahn und Bildungsabschluss einer Person.<sup>75</sup> Das heißt, es geht vorrangig „um die statuszuweisende Funktion von formaler Bildung und dem damit verbundenen Berechtigungserwerb“<sup>76</sup>. Forschungen zu sozialer Ungleichheit konnten hierbei herausstellen, dass „Kinder soziale Ungleichheit in besonderer Weise reproduzieren“<sup>77</sup>. In diesem Zusammenhang soll herausgestellt werden, dass soziale Ungleichheit in zwei Arten unterschieden werden kann, die es ermöglichen, eine systematische Differenziertheit in das Thema der sozialen Ungleichheit zu bringen: die primäre und die sekundäre soziale Ungleichheit.<sup>78</sup> Die erstgenannte Form beschreibt die innerfamiliären Interaktions- und Kommunikationsprozesse, die für die Bildungsbeteiligung und den damit verbundenen Erfolg von besonderer Bedeutung sind.<sup>79</sup> Es wird in diesem Zusammenhang angenommen, dass Kinder in einem familiären Umfeld aufwachsen, welches ihnen wenig Anregung bietet und sie ihre Intelligenz und ihre Interessen dadurch weniger gut ausbauen.<sup>80</sup> Die Tatsache, dass es Kinder gibt, die trotz eines geringen familiären Anregungsmilieus gute schulische Leistungen erbringen, zeigt, dass zwischen den beschriebenen Phänomenen aus individueller Sicht kein Kausalzusammenhang bestehen muss. Dennoch ließ sich nachweisen, dass sich soziale Ungleichheit auf schulischer Ebene nicht nur fortsetzt, sondern vergrößert.<sup>81</sup> So ist auch „bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten [...] die relative Chance, ein Gymnasium statt einer Realschule zu besuchen, für ein Kind aus den höchsten Sozialschichtgruppen etwa dreimal größer als für ein Arbeiterkind.“<sup>82</sup> Das soziale und kulturelle Kapital wird also sogar mit „Schulden“ vererbt.<sup>83</sup> Tillmann bezeichnet dieses Phänomen als „sekundäre soziale Ungleichheit“<sup>84</sup>.

Die Frage nach einer Regulation sozialer Ungleichheit und Selektionsmechanismen des Bildungssystems drehen sich letztlich darum, „Individualität individuell zu fördern und somit Ungleiches ungleich zu behandeln, aber Glei-

---

<sup>74</sup> Vgl. u.a. Brandel, Gottwald & Oehme, 2010

<sup>75</sup> Vgl. Büchner, 2008, S. 133-134

<sup>76</sup> Büchner, 2008, S. 133

<sup>77</sup> Cloos & Schröer, 2001, S. 29

<sup>78</sup> Vgl. Tillmann, 2008, S. 162-163

<sup>79</sup> Vgl. Zirfas, 2008, S. 7

<sup>80</sup> Vgl. Tillmann, 2008, S. 162

<sup>81</sup> Vgl. Zirfas, 2008, S. 7

<sup>82</sup> Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2002, S. 13

<sup>83</sup> Vgl. Büchner, 2008, S. 134

<sup>84</sup> Vgl. Tillmann, 2008, S. 162

ches gleich zu behandeln<sup>85</sup>. Zunehmend geraten daher die individuellen Kompetenzen als Voraussetzung für einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung in den Blick. Die Frage des individuellen Kompetenzerwerbs in der Entwicklung eines Menschen war bisher jedoch eher der Familienbildung zugeschrieben und wurde somit eher aus sozialisationstheoretischer Perspektive beforscht.<sup>86</sup> „Es kommt insbesondere darauf an, die bisher wenig erforschte intra- und intergenerationale Aneignung und Vermittlung von Bildung im Familienzusammenhang empirisch genauer zu erfassen und außerdem neben der Fokussierung auf formale Bildungsprozesse [...] auch non-formale und informelle Aspekte von Bildung<sup>87</sup> in den Blick zu nehmen.

### **2.3 Zur Bedeutung frühkindlicher Entwicklungs- und Übergangsphasen**

Die Forschungen zu der Frage, ob Anlage oder Umwelt bei der Entwicklung eines Menschen die größere Rolle spielt, zeigen immer mehr auf, wie hoch die Umwelteinflüsse auf die Lern- und Entwicklungsprozesse von Menschen sind.<sup>88</sup> Hiermit ist ein wesentlicher Paradigmenwechsel verbunden, der Kinder nicht mehr als passiv-rezeptive Individuen betrachtet, sondern sie von der Geburt an als aktiv und kompetent einschätzt.<sup>89</sup> Es ist hierbei besonders auf die Bedeutung der ersten Lebensphase und der frühen Kindheit für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung eines Menschen zu verweisen.<sup>90</sup>

Rauschenbach sieht die erste PISA-Studie und die sich daran anschließenden Debatten als wesentlichen Ausgangspunkt zur Neudiskussion der Bedeutung der ersten Lebensjahre.<sup>91</sup> Intensiviert wurden diese Debatten zudem noch durch „die Rezeption der Erkenntnisse der modernen Hirnforschung, die vehement auf den Lebensanfang und die damit verbundenen Potenziale des

---

<sup>85</sup> Zirfas, 2008, S. 7

<sup>86</sup> Vgl. Büchner, 2008, S. 133

<sup>87</sup> Büchner, 2008, S. 134

<sup>88</sup> Vgl. Fried, Isele & Stude, 2011, S. 107

<sup>89</sup> Dollase, 2011, S. 52

<sup>90</sup> Vgl. Fried, Isele & Stude, 2011, S. 107

<sup>91</sup> Vgl. Rauschenbach, 2010, S. 23

Lernens hingewiesen<sup>92</sup> haben. In den Neurowissenschaften geht man sogar davon aus, dass die Gedächtnisentwicklung des Menschen bereits pränatal beginnt und die prägendsten Grundstrukturen der Wahrnehmungsvorgänge ab der 8. Schwangerschaftswoche bis zum 10. Lebensjahr vollzogen werden.<sup>93</sup> Vor dem Hintergrund der skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen, die eine zunehmende Flexibilisierung und Individualisierung<sup>94</sup> befördert, begründet sich auch die Ausgangslage dafür, dass die (Bildungs-)Biografien von Menschen zunehmend vielfältiger werden. Eine grundlegende Rolle spielen die Flexibilisierungen von Erwerbsbiografien, „die Übergänge von Phasen der Erwerbstätigkeit, der Arbeitslosigkeit, des Wechsels von Aus- und Weiterbildung“<sup>95</sup> mit sich bringen. In einer Welt, in der die Geschwindigkeit und die Möglichkeit eines Menschen zur Gestaltung seines Berufs- und Lebenswandels immer mehr steigen, werden Übergänge zu einem entscheidenden Element in der Bildungsbiografie eines Menschen.<sup>96</sup>

Doch was genau kennzeichnet Übergänge, und was durchlebt ein Mensch in ihnen? Übergangsphasen haben im Lebenslauf eines Menschen eine Mittlerfunktion zwischen einer aktuellen bzw. zurückliegenden Lebenssituation, die sich der Mensch durch eine bestimmte Struktur eingerichtet hat, und einer zukünftigen Lebensphase, die in der Regel durch eine prinzipielle Struktur Offenheit gekennzeichnet ist. An Übergängen verlässt der Mensch einen gewohnten und somit für ihn sicheren Lebensabschnitt und ist den Chancen wie Risiken einer für ihn noch nicht genau vorstellbar strukturierten neuen Lebensphase ausgesetzt.<sup>97</sup> Kennzeichnend für Übergänge sind daher „komplexe und sich überschneidende Wandlungsprozesse, bei der sich Lebensumstände deutlich, innerhalb kurzer Zeit und für den Betroffenen spürbar ändern und die Veränderung erlebende Person Phasen intensiver Entwicklungsanforderungen und Lernprozesse durchlebt“<sup>98</sup>. Folglich können Übergänge und mit ihnen verbundenen Entwicklungen im Prozess des lebenslangen Lernens gleichermaßen Entwicklungschancen wie auch -risiken mit sich bringen.<sup>99</sup>

---

<sup>92</sup> Rauschenbach, 2010, S. 23 nach Braun, 2006

<sup>93</sup> Vgl. Schmidt B. B., 2002, S. 19ff., 80

<sup>94</sup> Vgl. Abschnitt 2.1

<sup>95</sup> Brandel, Gottwald & Oehme, 2010, S. 9

<sup>96</sup> Vgl. Brandel, Gottwald & Oehme, 2010, S. 9

<sup>97</sup> Vgl. Carle & Samuel, 2006, S. 16

<sup>98</sup> Deutscher Städtetag, 2010, S. 9

<sup>99</sup> Vgl. Menke, 2008, S. 2