

Leseprobe aus: Mangold/Muche/Volk, „Education Mix“ in der frühen Kindheit, ISBN 978-3-7799-2819-5
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2819-5

Leseprobe aus: Mangold/Muche/Volk, „Education Mix“ in der frühen Kindheit
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2819-5

Kapitel 1
Dienstleistungsinfrastrukturen im Bereich der frühen Kindheit im Wandel

1.1 Zur wachsenden Bedeutung der Dienstleistungen im Bereich der frühen Kindheit

In den vergangenen Jahren rückte die frühe Kindheit vermehrt in den Fokus der Wahrnehmung von Familienpolitik, Bildungspolitik und Wissenschaft. Es wird auf die Bedeutsamkeit der vorschulischen Kindheit „als eine unentbehrliche, in sich wertvolle Stufe der Entwicklung“ (Fried u.a. 2003, S. 32) verwiesen. Frühkindliche Bildungspotenziale sollen genutzt werden, wobei davon ausgegangen wird, dass vielen Kindern nur begrenzte Bildungschancen geboten werden (vgl. Bien/Rauschenbach/Riedel 2007b, S. 3f.). So hält der Länderreport „Frühkindliche Bildungssysteme“ fest, dass mit dem „Anspruch, dass die Bildungschancen aller Kinder in Deutschland verbessert werden müssen und alle Kinder in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und ihrer Fähigkeiten unterstützt werden sollen, […] der frühkindlichen Bildung ein besonderer Stellenwert für gerechtere Bildungschancen beigemessen“ wird (Bertelmann 2008, S. 9).

Zugleich ist eine Entwicklung auszumachen, die – angestoßen u.a. durch demographische Umbrüche – insbesondere auf die Erschließung neuer Beschäftigungsverhältnisse für Frauen durch Ausweitung der Kinderbetreuungsangebote setzt (vgl. Mezger 2005). Insgesamt wird auf Veränderungen in der Erwerbsarbeitsgesellschaft sowie im sozialen Zusammenleben der Menschen reagiert. „Normalarbeitsverhältnisse“ mit lebenslanger Vollzeitanstellung können kaum noch erwartet werden und es sind vermehrt beide Elternteile berufstätig, sei es, da ein einzelnes Einkommen zur Existenzsicherung nicht mehr ausreicht oder weil beruflich qualifizierte Elternteile auch den Nutzen aus einer oft jahrelangen Ausbildung ziehen möchten (vgl. Fried u.a. 2003, S. 113). Erkennbar ist ein grundsätzlicher Wandel im Bereich der Kindertagesbetreuung, der u.a. durch veränderte Beschäftigungsstrukturen bei den Eltern zu veränderten Erwartungen, nicht nur in Bezug auf Öffnungs- und Betreuungszeiten, sondern auch auf die gesamte Kontur der Dienstleistungserbringung frühkindlicher Bildung und Betreuung führt

Leseprobe aus: Mangold/Muche/Volk, „Education Mix“ in der frühen Kindheit
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2819-5

(vgl. Rauschenbach/Borrmann 2010). Nicht nur, dass immer mehr und immer jüngere Kinder immer länger in Einrichtungen betreut werden; es stellt sich auch immer stärker die Frage, was in der Betreuungszeit passiert und ob kindliche Bildungspotenziale genutzt werden.

In Anbetracht dieser Debatten soll die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder neu profiliert werden. Dabei konzentriert sich der Blick – auch in den bisherigen wissenschaftlichen Untersuchungen – vor allem auf die öffentlichen Angebote in Kindertagesstätten. Es wird davon ausgegangen, dass das Kind in der frühen Kindheit von vielfältigen Erfahrungsangeboten profitiert und es in der Kleinkindphase neuer, über den Familienrahmen hinausgehender, erweiternder und ergänzender Bildungsgelegenheiten bedarf. Dabei wird „der (frühe) Besuch der Einrichtungen auch im Vergleich zur Betreuung in der Familie als höherwertig eingestuft“ (Betz 2010, S. 169). Bereits im Rahmen der Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1996 wurde der Rechtsanspruch auf einen Kindertageseinrichtungsplatz für drei- bis sechsjährige Kinder eingeführt und 2008 wurde mit dem Kinderförderungsgesetz (KiföG) der bereits 2005 im Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) beschlossene Ausbau des Betreuungsnetzes für Kinder unter drei Jahren erweitert. Ziel ist ein Ausbau der Betreuungskapazität auf bundesweit 35 % der Kinder unter drei Jahren und ab 2013 die Gewährung eines Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (vgl. Cloos/Karner 2010, S. 7).

Im Hintergrund dieser bildungs- und familienpolitischen Aufmerksamkeit für die Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit steht nur selten eine systematische Betrachtung der Lebenslage Kindheit oder eine Sozialpolitik der Generationengerechtigkeit. Es sind vor allem die Entdeckung des „Humankapitals Kind“ in der globalen Wissensgesellschaft und die Verschärfung des „positionalen Wettbewerbs“ (vgl. Brown 2004) um Bildungszertifikate, welche diese Politik charakterisieren: Das „wichtigste Politikziel ist es, andere Länder bei der Entwicklung des Humankapitals zu übertreffen. Da die Qualität des Humankapitals einer Nation Gegenstand globaler Vergleiche ist, von denen Unternehmen wiederum ihre Investitionsentscheidungen abhängig machen, hat die Anhebung des Qualifikationsniveaus der gesamten Bevölkerung absolute Priorität gegenüber Debatten über Probleme der Angleichung von Lebenschancen“ (ebd., S. 244). So weist Thomas Olk darauf hin, dass es die frühe Kindheit ist, die in zunehmendem Maße als die Phase angesehen wird, in der die „entscheidenden Grundlagen für eine erfolgreiche Akkumulation des sozialen und kulturellen Kapitals“ gelegt werden (Olk 2005, S. 55). Kinder rücken ihm zufolge von einem „marginalisierten Rand in das Zentrum wohlfahrtsstaatlicher Strategien“ (ebd.). Die Investition in Kinder und deren Bildung wird dabei als ein zentrales Steuerungsinstrument betrachtet (vgl. Esch/Mezger/Stöbe-Blossey 2005). Gleichzeitig wird jedoch darauf gesetzt, nicht nur in

Leseprobe aus: Mangold/Muche/Volk, „Education Mix“ in der frühen Kindheit
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2819-5

Bildung, sondern auch in geeignete Präventions- und Interventionsprogramme bzw. Frühwarnsysteme zu investieren, damit z.B. die Erziehungskraft der Eltern gestärkt, die Gesundheitsförderung integriert und Risikogruppen besser identifiziert werden können.

Für unseren Zusammenhang ist grundlegend, dass sich mit dieser Entwicklung die Dienstleistungsinfrastruktur für Kinder nahezu flächendeckend dynamisiert hat. Gleichzeitig herrscht in den bildungspolitischen Diskussionen ein recht statisches Bild der Bildungsorganisation in diesem Bereich vor, in dessen Vordergrund die öffentlichen Kindertageseinrichtungen als die zentralen Eckpfeiler der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder stehen. Kindheit erscheint in dieser Politik – neben der familialen Einbindung – vor allem als eine öffentlich institutionalisierte Lebensphase. Wie im späteren Lebensalter die Schule wird hier die Kindertagesstätte als die zentrale Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtung gesehen, an der entlang die übrige Infrastruktur entwickelt und organisiert werden kann. Entsprechend herrscht auch die implizite Annahme vor, es könne durch eine öffentliche Steuerung der Bildungs-, Erziehungs- und Sorgedienstleistungen die Infrastruktur für Kinder neu entworfen werden.

Übersehen wird dabei häufig die – insbesondere regional beobachtbare – Öffnung und Erweiterung der Dienstleistungsinfrastruktur für Kinder. Diese hat sowohl zur organisationalen Ausdifferenzierung zwischen öffentlichen und privaten Einrichtungen sowie dem dritten Sektor geführt als auch zu neuen regionalen Vernetzungen sowie zu einer De- und Reregulierung des entsprechenden Handlungsfeldes. So kann – betrachtet man die Angebotslandschaft von Kindertagesstätten, kultureller Bildung, Beratungsangeboten, Gesundheitsförderung, Sport- und Freizeitangeboten bis hin zu betrieblicher Kinderbetreuung – von einem „Educational Mix“ in der regionalen Dienstleistungsinfrastruktur im Bereich der frühen Kindheit ausgegangen werden.

Inwieweit dieser Mix von der programmatischen Idee um Bildungsnetzwerke bzw. Bildungslandschaften abzugrenzen ist und was wir genau darunter verstehen, soll im Folgenden erläutert werden. Zuvor erfolgt ein kurzer historischer Rückblick auf die Entwicklung der Infrastruktur im Bereich der frühen Kindheit in der Bundesrepublik.

1.2 Entwicklung und Wandel der Infrastruktur im Bereich der frühen Kindheit in Deutschland

Die Beschaffenheit und Struktur der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote in der frühen Kindheit unterliegen vielfältigen gesellschaftlichen und institutionellen Wandlungsprozessen. Diese werden im Folgenden für den Bereich der Kindertagesbetreuung aufgezeigt. Für das Gebiet der ehemaligen Bundesrepublik lässt sich in den vergangenen Jahren ein mas-

Leseprobe aus: Mangold/Muche/Volk, „Education Mix“ in der frühen Kindheit
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2819-5

siver Ausbau institutionalisierter Strukturen feststellen, der vorher lange Zeit in dieser Form nicht absehbar war. So ist „innerhalb von nicht einmal einem halben Jahrhundert die Inanspruchnahme der öffentlichen Kindertagesbetreuung im Westen Deutschlands ebenso zu einer Normalität in der frühkindlichen Biografie geworden, wie dies in der ehemaligen DDR bereits in den 1980er Jahren der Fall war“ (Rauschenbach 2011, S. 166).

Zur Erklärung der Entwicklungen der angesprochenen Infrastrukturen kann man vor allem auf Analysen von Kirsten Scheiwe und Harry Willekens zurückgreifen, die Veränderungsprozesse in der frühkindlichen Erziehung und Bildung aus einer historischen und zugleich international vergleichenden Perspektive untersucht haben. Dabei geht es insbesondere darum, die unterschiedlichen Entwicklungspfade ausgewählter europäischer Länder zu analysieren und zu erklären (vgl. Scheiwe/Willekens 2009; Scheiwe 2010). Identifiziert wurden in diesem Zusammenhang zwei grundsätzlich unterschiedliche Motive und damit verbundene Modelle der Institutionalisierung frühkindlicher Dienstleistungen. Das Erste ist das „Bildungsmodell“, das von der Idee geprägt ist, dass auch Kinder unterhalb des Schulpflichtalters öffentliche Erziehung erfahren sollen, das Zweite das „Betreuungs- oder Vereinbarkeitsmodell“, das davon ausgeht, dass Kinder Betreuung benötigen, damit sie nicht aufgrund der Berufstätigkeit der Eltern sich selbst überlassen bleiben. Letztere „Vereinbarkeitsidee“ wird als dominierend in Westdeutschland und den skandinavischen Ländern angesehen, das „Bildungsmodell“ mit dem universellen Anspruch aller Kinder auf Bildung und Erziehung gilt als dominierend in Belgien und Frankreich (vgl. Scheiwe 2010, S. 43 ff.).

Bereits in den frühen Jahren öffentlich geförderter Einrichtungen für Kleinkinder in Deutschland war dieser Bereich „ein Spannungsfeld von Fürsorge, Betreuung, Bildung und Erziehung“ (ebd., S. 51) und von Beginn an von Auseinandersetzungen zwischen den unterschiedlichen Akteuren geprägt. Oblag anfangs die Aufsicht noch den Ortsschulbehörden, so entstand allmählich die für Deutschland charakteristische strenge Abgrenzung der „Kleinkinderziehung“ von der Schule, die eine Übergabe der Aufsicht an die kommunalen Fürsorgeträger bewirkte. Die „Weichenstellungen für die institutionelle Zuordnung der Kinderbetreuungseinrichtungen zur Fürsorge in der Zuständigkeit der kommunalen Sozialleistungsträger und in Abgrenzung zum Schul- und Bildungswesen [erfolgten] bereits Ende des 19. Jahrhunderts und dann mit Verabschiedung des Reichswohlfahrtsgesetzes 1922; dies prägt Entwicklungspfade bis heute“ (ebd., S. 42). Zwar gab es über diese Zuständigkeitsregelung im späteren Westdeutschland fortwährend Kontroversen. Aber auch in dem 1991 nach dem Zusammenschluss von BRD und DDR neu geregelten Kinder- und Jugendhilferecht blieb der Bereich der öffentlichen Fürsorge zugeordnet (vgl. ebd., S. 52).

Von diesem Zeitpunkt an beschleunigten sich auch die Entwicklungen der Infrastrukturen für die frühe Kindheit, was sich zunächst vor allem im

Leseprobe aus: Mangold/Muche/Volk, „Education Mix“ in der frühen Kindheit
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2819-5

verstärkten Ausbau der Zahl der Kindertagesbetreuungsplätze in Westdeutschland zeigte. Rückblickend kann man die Entwicklung ab den 1990er-Jahren als einen Wechsel vom „welfare-model“, das institutionelle Angebote eher unter sozialfürsorgerischen Aspekten für wenige Kinder dachte, hin zum „Vereinbarkeitsmodell“ beschreiben, das nun unter dem Aspekt der Ermöglichung von Berufstätigkeit der Eltern Betreuung für eine größere Gruppe von Kindern vorsieht. Als das prägende Ereignis für diese Entwicklung kann der 1992 beschlossene Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz gesehen werden, der durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1996 Gültigkeit erlangte. Zentrale Reformen sind offenbar nur unter besonderen historischen Bedingungen mit erheblichem Reformdruck möglich, wie sie Anfang der 1990er-Jahre infolge der Wiedervereinigung und anschließend durch Eingriff des Bundesverfassungsgerichts gegeben waren (vgl. Scheiwe 2010, S. 53).

Hier schließt sich allerdings für uns die Frage an, inwieweit es neben rechtlichen Grundlegungen auch andere Bedingungen und ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren sind, die Veränderungen einleiten. So führen beispielsweise Thomas Rauschenbach und Stefan Borrmann den Ausbau der Kinderbetreuung wesentlich auf die bundesrepublikanische Bildungsexpansion und die entsprechende stärkere Bildungsteilnahme und Erwerbsneigung von Frauen zurück (vgl. Rauschenbach/Borrmann 2010, S. 19).

Ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt war nach Kirsten Scheiwe das bereits angesprochene Kinderförderungsgesetz im Jahr 2008, mit dem der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Ein- bis Dreijährige ab 2013 eingeführt wurde. Ihr zufolge wurde im Zuge dieses Reformgeschehens in Bezug auf die Kindertagesbetreuung ein Wechsel hin zu einem allgemeinen Anspruch im Sinne einer „Universalisierung der öffentlichen Erziehung für junge Kinder und eine[r] veränderte[n] Beziehung zwischen öffentlicher und familialer Erziehung“ (Scheiwe 2010, S. 53) eingeleitet. Insgesamt ergibt sich aus den Veränderungen der letzten Jahre eine höhere Gewichtung öffentlicher Infrastrukturen für Kinder unter stärkerer Betonung der Bildungsaspekte (vgl. ebd.). Die geplanten Veränderungen in der öffentlichen Förderung der Kinder unter drei Jahren in Deutschland bis 2013 unter dem Einfluss der EU diskutiert Scheiwe dementsprechend auch unter dem Aspekt des Pfadwechsels vom residualen hin zum universellen Modell, „nachdem der letzte wichtige Schritt in diese Richtung 1992 durch die Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz für Kinder ab drei Jahren sehr spät unter dem Einfluss der deutschen Wiedervereinigung geschah“ (ebd., S. 58). Ob nun allerdings von einem tatsächlichen Wandel zum Bildungsmodell gesprochen werden kann, bleibt an dieser Stelle offen. Denn zum einen ist die institutionelle Zuordnung der Kindertagesbetreuung auf Bundesebene zum Wohlfahrtsbereich unverändert, zum anderen erscheint die Vereinbarkeit von Familie und Beruf trotz aller Bildungsideen als ein zentrales Motiv der Bereitstellung von Infrastrukturen für Kinder.

Leseprobe aus: Mangold/Muche/Volk, „Education Mix“ in der frühen Kindheit
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2819-5

In den hier aufgeführten Betrachtungen zur historischen Entwicklung von Infrastrukturen für die frühe Kindheit erfolgt ein Rückgriff auf das Konzept der Pfadabhängigkeit (vgl. hierzu ausführlich Abschnitt 1.4.2). Das Konzept der Pfadabhängigkeit geht davon aus, dass zurückliegende politische und organisatorische Entscheidungen die Entwicklungen der Gegenwart wesentlich mitbestimmen. Kirsten Scheiwe und Harry Willekens betonen hier den Pfad des „Vereinbarkeitsmodells“ in Deutschland, weisen aber auf einen möglicherweise beginnenden Pfadwechsel durch zunehmende Bildungstendenzen und den flächendeckenden Ausbau von Bildungs- und Betreuungsangeboten hin.

Unter Beachtung dieser Analysen stellt sich allerdings die Frage, inwieweit in kommunal und lokal organisierten sozialen Dienstleistungsstrukturen die Ideen um Pfadabhängigkeiten einem „methodologischen Nationalismus“[1] unterliegen, wodurch möglicherweise regionale Differenzen nicht gesehen werden. Zwar existieren bereits Arbeiten zu kleineren Einheiten, wie z.B. die Pfadabhängigkeit von Konzernen angesichts von betrieblichen Umstrukturierungsprozessen (vgl. z.B. Holtmann 2008). In Bezug auf Angebotsstrukturen für die frühe Kindheit liegen – soweit uns bekannt – allerdings keine Studien darüber vor, inwieweit Regionen in ihrer institutionellen Orientierung unterschiedlichen Pfaden der Produktion und Organisation sozialer Dienstleistungen folgen und inwieweit sich bestimmte Effekte regional unterschiedlich durchsetzen. Der Erkenntnisgewinn dieser Frage liegt darin, dass die regionale Kontextualisierung von sozialpolitischen Entwicklungen und die entsprechende Berücksichtigung der Regionalität der Dienstleistungsinfrastrukturen im Bereich der frühen Kindheit hilfreiche Hinweise für deren weitere Ausgestaltung liefern könnten. Zudem gelangt mit der Untersuchung des „Educational Mix“ die zunehmende Ausdifferenzierung der Angebotslandschaft in den Blick, denn *unter der Perspektive der Institutionalisierung von Angeboten und Strukturen* gibt es bisher zwar die Diskussion zur Entwicklung der Kindertagesstätten, aber keine Diskussion darüber, wie sich die *gesamte Infrastruktur im Bereich der frühen Kindheit in einer Region* gestaltet und entwickelt.

Im Folgenden soll nun das Konzept des „Educational Mix“ näher beschrieben werden. Hierzu erfolgt ein Blick auf aktuelle Tendenzen der Institutionalisierung wohlfahrtsstaatlicher Infrastrukturen, vor allem am Beispiel der „Bildungslandschaften“, anschließend wird die Idee des „Educational Mix“ entwickelt.

1 Methodologischer Nationalismus meint hier eine Dominanz der nationalstaatlichen Ebene in Bezug auf die Bearbeitung von Feldern und Themen der Wohlfahrtsproduktion. Verbunden damit ist die „Annahme, dass die Nation/der Staat/die Gesellschaft die natürliche soziale und politische Form der modernen Welt sei“ (Wimmer/Glick Schiller 2002, S. 302).

Leseprobe aus: Mangold/Muche/Volk, „Education Mix“ in der frühen Kindheit
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2819-5

1.3 Aktuelle Tendenzen der Institutionalisierung von Dienstleistungsinfrastrukturen im Bereich der frühen Kindheit

Aktuell ist die Auffassung verbreitet, dass die Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungsinfrastrukturen geradezu eine Aufforderung zu regionaler Vernetzung von Einrichtungen und Angeboten erzeugt. Dem liegt häufig die Annahme zugrunde, dass sich aus den Verknüpfungen bzw. Vernetzungen vielfältige Vorteile ergeben. Vor allem in der Bildungspolitik wird darum seit einiger Zeit die Gestaltung von Bildungsnetzwerken oder Bildungslandschaften gefördert. Damit wird allerdings weniger an bestehende Theorieansätze, beispielsweise der Netzwerkforschung, sondern vielmehr an eine programmatische Idee der Vernetzung angeknüpft,[2] mit deren Umsetzung spezifische politische Zielsetzungen verbunden sind.

1.3.1 Bildungslandschaften und Bildungsnetzwerke

Vernetzung, Netzwerke und Kooperationen – häufig werden die Begriffe nicht unterschieden – sind die zentralen Stichworte, wenn es um die Zusammenarbeit unterschiedlicher öffentlicher und freier Träger sowie sonstiger Akteure im Bereich sozialer Dienstleistungsinfrastrukturen geht. Im Folgenden sollen die wesentlichen Begriffe kurz umrissen werden, um dann die Bildungsnetzwerke und -landschaften genauer zu betrachten.

Der Begriff *Kooperation* steht in seiner allgemeinen Bedeutung für die arbeitsteilige Zusammenarbeit mindestens zweier Partner. Dabei können Kooperationen sowohl bilateral als auch multilateral sein, sie sind aber immer unter einer gemeinsamen Zielsetzung organisiert, wobei sie meist ohne einen organisatorischen Steuerungskern auskommen (vgl. Minderop/Solzbacher 2007, S. 3). Ernst-Wilhelm Luthe unterscheidet bei dieser Formung von Partnerschaften zur Erreichung gemeinsamer vorgegebener Ziele zwischen „typidentischen Partnerschaften“ (z.B. von Weiterbildungseinrichtungen), „typübergreifenden Partnerschaften“ (z.B. von Schulen und Hochschulen) und „komplementären Partnerschaften“ (z.B. von Berufsschulen und Betrieben) (vgl. Luthe 2009, S. 74).

Der Begriff *Netzwerk* dagegen, der in den aktuellen sozial- und bildungspolitischen Debatten zumeist positiv besetzt ist und auch im metaphorischen Sinne genutzt wird, zeichnet sich eher durch die Annahme einer of-

2 Abzugrenzen ist die konzeptionelle bzw. programmatische Nutzung der Netzwerkthematik und das einhergehende Begriffsverständnis von einer wissenschaftlichen Sicht auf Netzwerke vor allem in der Netzwerkforschung und Netzwerkanalyse (vgl. z.B. Jansen 2006). Letzteres ist hier nicht Gegenstand der Betrachtung.

Leseprobe aus: Mangold/Muche/Volk, „Education Mix“ in der frühen Kindheit
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2819-5

fenen Mitgliederstruktur aus. Gemeint sind meist größere Gebilde im Sinne einer „Weiterentwicklung von Kooperationen“, da Netzwerke in diesem Verständnis im Vergleich zu Kooperationen nicht nur aus mehr und vielfältigeren Partnern bestehen, sondern auch ein dynamisches Zielverständnis haben (vgl. ebd.). Netzwerke brauchen in diesem Verständnis eine Art reflexiver Steuerungsebene, ähnlich einer partnerübergreifenden Interventionsmöglichkeit. Das Netzwerk hat – so könnte überspitzt formuliert werden – gegenüber den Partnern eine eigene Identität. Damit sind Netzwerke mehr als nur die Summe der in ihnen stattfindenden Kooperationen: „Netzwerke sind heterarchisch bzw. polyzentrisch strukturiert, verfügen häufig über eine eigene Rechts- und Organisationsform (z.B. als Verein) und werden als Mesoebene im Allgemeinen zwischen Mikro- und Makroprozessen der Gesellschaft eingeordnet“ (ebd., S. 75).

Auch das Konzept der *Bildungsnetzwerke* basiert auf der Annahme der Steuerbarkeit von Netzwerken. Der Begriff *Bildungsnetzwerk* wird in der Fachliteratur meist in Zusammenhang mit Schule verwandt und bezeichnet die Vernetzung von Schulen miteinander oder mit außerschulischen Partnern, wobei Kompetenzen und Ressourcen hinsichtlich eines gemeinsamen Zieles – das allein nicht erreichbar wäre – gebündelt werden. Der Unterschied zu Kooperationen liegt in der größeren Verbindlichkeit und stärkeren Steuerung, wobei die Autonomie der Partner jedoch zu keiner Zeit infrage gestellt wird (vgl. Minderop/Solzbacher 2007, S. 3).

In den Diskussionen um *regionale Bildungslandschaften* wird Vernetzung als Strategie der regionalen Steuerung begriffen. Nach Dorothea Minderop und Claudia Solzbacher sind regionale Bildungslandschafen „auf alle Schulen und Bildungseinrichtungen ausgerichtet, mit denen Kinder und Jugendliche im Verlauf ihrer Bildungsbiografie (vor Ort) in Berührung kommen können“ (ebd., S. 4). Sie sehen eine Vernetzung als notwendig an, da ein solcher Prozess aufgrund seiner Komplexität einer systematischen Steuerung und demzufolge auch eines koordinierenden Organisationskerns bedarf (vgl. ebd.). Bildungsnetzwerken und regionalen Bildungslandschaften wird zudem ein verändertes Bildungsverständnis zugeschrieben. Es trete „neben die Steuerungsressourcen des Staates und Marktes […] nunmehr der Gedanke der Netzwerkbildung und Kooperation zugunsten eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses“ (Luthe 2009, S. 27). In diesem Zusammenhang werden Bildungsnetzwerke und Bildungslandschaften auch aus einer zivilgesellschaftlichen Perspektive betrachtet, wie sie aus der Tradition des „Neuen Regierens“ entstanden ist. Angesetzt wird nun an der wachsenden wechselseitigen Bezugnahme und Interaktion von staatlichen, privaten und zivilgesellschaftlichen Elementen. Das Konzept schließt alle drei Sektoren ein, betrachtet ihre Beziehungen untereinander und zielt auf einen Ausgleich im Sinne des Nutzens für die Gesellschaft (vgl. Seyfried 2005, S. 60; vgl. auch Muche u.a. 2010, S. 195f.). „In diesem Verständnis umfasst der Staat die politischen Institutionen und die Einrichtungen des öffentlichen

Leseprobe aus: Mangold/Muche/Volk, „Education Mix“ in der frühen Kindheit
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2819-5

Sektors, der Markt umschließt die privaten Unternehmen, die Gewerkschaften, die Arbeitnehmer sowie andere Akteure des privaten Sektors (Kammern, Verbände, usw.), während unter der Zivilgesellschaft die formellen und informellen Beziehungen zusammengefasst werden, die zwischen den Individuen, sozialen Gruppen und dem Staat vermitteln.“ (Seyfried 2005, S. 61)

So lässt sich feststellen, dass sich bestehende Vernetzungsansätze einerseits auf die klassischen Bildungsorganisationen (vor allem Schule) und deren Vernetzung mit anderen Bildungsinstitutionen beziehen. Es lässt sich andererseits ein Trend ausmachen, in dem neben formalen auch nichtformale und informelle Bildungsprozesse und -orte einbezogen werden. Auch in den „Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften“ wird 2009 darauf hingewiesen: Ziel ist eine „gut ausgebaute, konzeptionell aufeinander bezogene und verlässlich miteinander verknüpfte Bildungsinfrastruktur, die über die formalen Bildungsinstitutionen des Lernens hinaus (z.B. Kindestageseinrichtungen, Schule, Ausbildung, Universität etc.) auch die Familie, […] den Umgang mit neuen Medien, freiwilliges Engagement in Vereinen und Verbänden, Weiterbildungsangebote, Musikschulen, Bibliotheken, Jugendkunstschulen, Museen als Orte kultureller Bildung etc. einbezieht“ (Deutscher Verein 2009, S. 1). In einem älteren Diskussionspapier des Deutschen Vereins wurde dagegen 2007 noch lediglich der „Schulterschluss aller für Bildung und Erziehung auf kommunaler Ebene verantwortlichen Institutionen und Organisationen“ gefordert (Deutscher Verein 2007, S. 1).

Gewiss darf dieser organisational geöffnete Blick nicht darüber hinwegtäuschen, dass Bildung in diesen Diskussionen und Programmen vor allem als eine funktionale Kompetenzentwicklung entworfen ist, die sich an Begriffen wie „Berufsbildungsfähigkeit, Studierfähigkeit, Karrierefähigkeit oder allgemein der sozialen Teilhabefähigkeit der Lernenden“ (Luthe 2009, S. 40 f.) orientiert. Je nach Konzept ändert sich hier der Fokus. Gleichzeitig weist der Sozialpädagoge Ulrich Deinet aber auch auf das Paradoxon hin, dass einerseits „die Bedeutung informeller Bildungsprozesse und deren Orte gesehen und diese in die Konzipierung von Bildungslandschaften einbezogen werden [sollen], andererseits […] im Rahmen der Entwicklung und Konzipierung einer Bildungslandschaft solche Orte eigentlich nicht wirklich durchgeplant und strukturiert werden [können], da dann keine informelle Bildung mehr stattfinden kann“ (Deinet 2010, S. 5).

Es sollen an dieser Stelle nicht die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Modellansätze und Programme (wie zum Beispiel „Lokale Bildungslandschaften“ des Deutschen Jugendinstituts, „Regionale Bildungslandschaften“ der Bildungskommission NRW oder „Lernende Regionen“ des BMBF) benannt werden. Es lassen sich aber einige gemeinsame Grundtendenzen zusammenfassen. Insgesamt sind die Erwartungen groß: So soll die Vernetzung der Bildungsinstitutionen bewirken, dass komplexe Probleme,

Leseprobe aus: Mangold/Muche/Volk, „Education Mix“ in der frühen Kindheit
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2819-5

die die einzelne Einrichtung nicht bewältigen kann, durch gemeinsame Entwicklung von Lösungsansätzen bearbeitet werden können (vgl. Stöbe-Blossey 2010, S. 108f.). Weiterhin sollen Bildungslandschaften Chancengleichheit schaffen, indem sie Kindern aus sozial benachteiligten Familien einen Kompetenzerwerb ermöglichen, der in ihren Familien nicht möglich wäre, und jedem Einzelnen „die optimale Bildung“ sichern (vgl. BJK 2004, S. 13). Es wird eine gelingende Bildungsförderung für alle erwartet (vgl. Deutscher Verein 2009, S. 5) und insgesamt eine Qualitätsverbesserung des Bildungssystems (vgl. Minderop/Solzbacher 2007, S. 7). Zudem soll die gesellschaftliche Teilhabe aller gestärkt und soziale Gerechtigkeit befördert werden (vgl. BJK 2004, S. 13; Deutscher Verein 2009, S. 1f.). Es wird weiter davon ausgegangen, dass durch Chancengleichheit beim Bildungszugang erreicht werden kann, dass später weniger Sozialleistungen notwendig werden (vgl. Deutscher Verein 2009, S. 2), was regional laut Christof Eichert auch eine Investition in die allgemeine Standortqualität bedeutet. So könne durch eine vernünftig erreichbare Angebotsstruktur sowie rechtzeitige Zusammenschlüsse und gemeinschaftliches Arbeiten in einer Region im Bildungsbereich die Qualität des (Wirtschafts-)Standortes erhöht werden (vgl. Eichert 2007, S. 20f.). Dies wiederum fördere den Verbleib und Zuzug junger Familien und damit auch die Standortattraktivität für Betriebe (vgl. Minderop/Solzbacher 2007, S. 7; Eichert 2007, S. 21). Eine ausgebaute Bildungslandschaft wird dementsprechend auch als Wirtschaftsfaktor gesehen (vgl. Deutscher Verein 2009, S. 4). Dabei wird für die Aufgabe der Steuerung und Koordinierung in der Regel die Kommune als zuständig gesehen (vgl. Stöbe-Blossey 2010, S. 110ff.).

Allerdings wird auch auf Schwierigkeiten in der Organisation von Bildungsnetzwerken und -landschaften hingewiesen: Netzwerke lösen demnach nicht nur Probleme, sondern produzieren diese auch selbst. In regionalen Vernetzungsstrukturen stellt sich die Frage nach einer Balance von Kooperation und Konkurrenz (vgl. Minderop/Solzbacher 2007, S. 5). Die Rede von der Augenhöhe aller beteiligten Akteure kann über die Machtverhältnisse und Konkurrenzen nicht hinwegtäuschen. Letztlich gilt die Loyalität der Akteure in erster Linie der eigenen Organisation und erst dann dem Netzwerk (vgl. Stöbe-Blossey 2010, S. 109). Aus der Perspektive des „Netzwerkmanagements“ ergeben sich Schwierigkeiten dadurch, dass nahezu „jede Bildungsinstitution bzw. jeder Bildungsakteur eine eigene Rechts-, Konzept- und Finanzlogik und [eine] gesetzliche Grundlage hat, die historisch gewachsen sind. Auch aus haushaltsrechtlichen und haushaltssystematischen Gründen wird eine rasche Umschichtung von Haushaltsmitteln kaum möglich sein.“ (Deutscher Verein 2009, S. 14)

Leseprobe aus: Mangold/Muche/Volk, „Education Mix“ in der frühen Kindheit
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2819-5

1.3.2 Der „Educational Mix“ als lose gekoppeltes Struktursystem der regionalen Dienstleistungen

Mit dem Begriff des „Educational Mix“, der diesem Projekt als Forschungsperspektive zugrunde liegt, grenzen wir uns von den aktuellen Programmatiken im Kontext von Diskursen um Bildungsnetzwerke und -landschaften ab. Dabei setzen wir bewusst an der Tradition des sogenannten „welfare mix“ an. Das dahinterstehende Konzept entstammt sozialpolitischen Diskussionen der 1980er-Jahre (vgl. Evers 2011, S. 265) und wird auch heute noch in der gesamten Debatte um Organisation und Steuerung sozialer Dienstleistungen genutzt. Der „welfare mix“ im Sinne eines Wohlfahrtspluralismus verdeutlicht, dass Wohlfahrt nicht nur von Staat und Markt hergestellt wird, sondern eine Vielzahl von intermediären Organisationen, Familien und sozialen Bewegungen involviert sind (vgl. Evers/Olk 1996; Evers 2011). Mit dem Konzept wird der Einfluss verschiedener Akteure und Institutionen auf die Produktion von Wohlfahrt thematisiert und danach gefragt, wie das Verhältnis zwischen den beteiligten Akteuren im „Mix“ gestaltet werden muss, um eine bestmögliche Wohlfahrt zu erreichen. Dabei geht es „hier um relative Bedeutungen, eine Überwindung bipolaren und bestimmte Sektoren und Instanzen ausschließenden Denkens“ (Evers 2011, S. 265).

Wir verstehen unter „Educational Mix“ – in Abgrenzung zu den Netzwerken und Bildungslandschaften – ein lose gekoppeltes Struktursystem (vgl. Weick 1976). Das Prinzip der losen Kopplung wird im Wesentlichen in Organisationstheorien diskutiert. In pädagogischen Debatten wird es gerne als Gegenbeispiel für das Bürokratiemodell herangezogen, weil es die Betrachtung der Eigenlogik von Subeinheiten (Dienstleistungseinrichtungen) ermöglicht. Dadurch wird einerseits die Teilautonomie der Subeinheiten betont, andererseits die Dezentralisierung der Leistungserbringung berücksichtigt. Lose Kopplungen zwischen Teilsystemen sind immer dann gegeben, wenn Teilsysteme wenige Variablen bzw. Eigenschaften gemeinsam haben, wie in der vorliegenden Untersuchung durch die Vielfalt und Unterschiedlichkeit des Dienstleistungsangebots gegeben (vgl. Merkens 2006).

Der „Educational Mix“ wird hier gerahmt als die Menge *sämtlicher* Angebote für Kinder bis zum Alter von sechs Jahren und ihre Familien, die in einem regionalen Raum zur Verfügung stehen. Diese Angebote können im Sinne des Wohlfahrtspluralismus von verschiedensten Akteuren – Einrichtungen, aber auch Personen und Personengruppen – initiiert sein. Informelle Akteure haben hier eine bedeutende Funktion, allerdings betonen wir mit der Perspektive des „Educational Mix“ insbesondere die Dienstleistungsinfrastruktur im Sinne von Einrichtungen und Angeboten für Null- bis Sechsjährige. Mit dem Begriff „Educational Mix“ versuchen wir die deutschsprachige Trennung von Erziehung und Bildung einzuholen, meinen darüber