

Bischoff, Stefanie; Betz, Tanja

Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener 'guter Kindheit'

Frankfurt : Goethe-Universität 2011, 49 S. - (Educare Working Paper; 1/2011)



Quellenangabe/ Reference:

Bischoff, Stefanie; Betz, Tanja: Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener 'guter Kindheit'. Frankfurt : Goethe-Universität 2011, 49 S. - (Educare Working Paper; 1/2011) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118379 - DOI: 10.25656/01:11837

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118379>

<https://doi.org/10.25656/01:11837>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

EDUCARE WORKING PAPER
1/2011

**Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern
bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘**

Stefanie Bischoff¹/Tanja Betz²

Assoziiertes Mitglied¹ / Leiterin² der Schumpeter-Nachwuchsgruppe „Leitbilder 'guter Kindheit' und ungleiches Kinderleben“ (,educare') gefördert durch die VolkswagenStiftung
Mitglied¹² des LOEWE-Forschungszentrums “Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk” (IDeA)

Schumpeter-Nachwuchsgruppe

Prof. Dr. Tanja Betz (Leitung)

Goethe-Universität

Fachbereich Erziehungswissenschaften

Juniorprofessorin für Professionalisierung im Elementar- und Primarbereich

Leiterin der Schumpeter-Nachwuchsgruppe „Leitbilder 'guter Kindheit' und ungleiches Kinderleben“ (,educare') gefördert durch die VolkswagenStiftung

Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe

Fach 113

Mertonstr. 17-21

60054 Frankfurt am Main

Projekthomepage: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/we2/educare.html>

Vorwort

Die EDUCARE WORKING PAPER erscheinen im Rahmen der von der VolkswagenStiftung geförderten Schumpeter-Nachwuchsgruppe „Leitbilder guter Kindheit und ungleiches Kinderleben (*educare*)“. Diese Nachwuchsgruppe ist Teil des LOEWE-Forschungszentrums IDeA (Center for Research on Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk), angesiedelt am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Die Working Paper thematisieren unterschiedliche Teilfragestellungen und geben damit Einblicke in den Verlauf des Forschungsprojekts. So schaffen die Beiträge zusätzlich zu Fachveröffentlichungen in Zeitschriften und Büchern eine weitere Informationsebene, halten damit die Fachöffentlichkeit über den Entwicklungsstand des Projekts der Nachwuchsgruppe auf dem Laufenden und regen zu wissenschaftlichen Diskussionen über die Forschungsergebnisse an.

Ziel des *educare*-Projekts ist es, zu klären, ob und wie die in politischen Berichten und Plänen verbreiteten Leitbilder ‚guter Kindheit‘ von Fach- und Lehrkräften in Kindergärten und Grundschulen, Eltern und Kindern aufgegriffen werden und welche auch unbeabsichtigten, ungleichheitsrelevanten Wirkungen die Vorstellungen von ‚guter Kindheit‘ entfalten. Das Projekt setzt dazu neben einer Analyse politischer Dokumente auf der Mikroebene bei den milieuspezifischen Vorstellungen, gegenseitigen Erwartungen, Haltungen und Praktiken von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, Lehrkräften, Eltern und Kinder im Vor- und Grundschulalter an. Hierzu werden die bisher weitgehend unabhängig voneinander arbeitenden soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Stränge der Kindheits-, Ungleichheits- und Bildungsforschung aufeinander bezogen. Das Projekt will Verknüpfungen herstellen zwischen den von der Politik hervorgebrachten Leitbildern ‚guter Kindheit‘ und den im Feld der frühen Kindheit relevanten Akteursgruppen. Auch sollen Anknüpfungspunkte einerseits für die Qualifizierung der Aus- und Weiterbildung der Professionellen hinsichtlich ihrer Rolle bei der Re-Produktion von Bildungsungleichheiten aufgezeigt und andererseits Beiträge zur Qualifizierung der politischen Berichte und Dokumente geleistet werden.

Frankfurt am Main, im Juli 2011

Prof. Dr. Tanja Betz

Alle Rechte verbleiben bei den Autorinnen und Autoren.

Zitierweise:

Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2011): *Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘*. EDUCARE WORKING PAPER 1/2011. Frankfurt: Goethe-Universität. URL: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/we2/educare.html>

Inhaltsverzeichnis

1.	Einführung und Erkenntnisinteresse	1
2.	Theoretische Vergewisserungen eines Forschungsprogramms.....	3
2.1	Zur Verortung sozialwissenschaftlicher Richtungen der Diskursanalyse	3
2.2	Diskursanalytische empirische Forschungsansätze.....	5
2.2.1	Die Wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA).....	5
2.2.2	Die Kritische Diskursanalyse (KDA).....	6
2.2.3	Die Thematische Diskursanalyse (TDA)	6
2.3	Die Diskursanalyse in der Kindheitsforschung	7
2.4	Theoretische Anbindung des Projekts <i>educare</i>	8
3.	Forschungsstand.....	12
3.1	Methodologische und methodische Anknüpfungspunkte	12
3.2	Inhaltliche Anknüpfungspunkte	15
3.2.1	Kindheitstheoretisch relevante Forschung.....	15
3.2.2	Ungleichheitstheoretisch relevante Forschung.....	18
3.3	Methodische Anbindung des Projekts <i>educare</i>	20
4.	Empirisches Vorgehen	24
4.1	Korpusbestimmung	24
4.2	Analyse am Beispiel des 8. Berichts der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration	25
4.3	Feinanalyse	29
4.3.1	Methodisches Vorgehen	29
4.3.2	Ergebnisse der Feinanalyse	31
4.3.2.1	Textoberfläche und Inhalt.....	31
4.3.2.2	Thematische Schwerpunkte.....	33
4.3.2.3	Analyse der ermittelten Sinnabschnitte	34
4.3.2.4	Ergebnisse der linguistischen Feinanalyse	40
4.3.2.5	Grundfunktionen des Dokuments.....	41
4.3.2.6	Zuspitzung auf das Erkenntnisinteresse.....	42
5.	Diskussion.....	43
	Literaturverzeichnis.....	46

1. Einführung und Erkenntnisinteresse

Im sozialwissenschaftlich ausgerichteten *educare*-Projekt „Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben“ sollen die Kindheitsbilder, d. h. die impliziten und expliziten Vorstellungen von Kindheit und davon wie gegenwärtig ‚gute Kindheit‘ ist bzw. sein soll rekonstruiert werden. Dabei wird erstens der Fokus auf Vorstellungen ausgewählter gesellschaftlicher Gruppen gerichtet, die an der Ausgestaltung von Kindheit maßgeblich beteiligt sind: pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, Lehrkräfte in Grundschulen, Eltern und Kinder im Vor- und Grundschulalter sowie politische Akteure. Diese Gruppen werden hierzu allesamt als sozial situiert verstanden, d. h. als Personengruppen im sozialen Raum, die mit unterschiedlichen Ressourcen ausgestattet sind um ihre Vorstellungen zu dominanten Vorstellungen, gleichsam zu ‚Leitbildern‘ guter Kindheit zu machen. Zweitens fokussiert das Projekt insbesondere diejenigen Vorstellungen von ‚guter Kindheit‘, die einen Bezug zu Bildung innerhalb und außerhalb pädagogischer Institutionen aufweisen um bildungsbezogene Aspekte des (ungleichen) Kinderlebens aufzugreifen und Bildungsungleichheiten, ein nicht nur sozialwissenschaftlich, sondern auch gesellschaftlich brisantes Faktum, zum Thema zu machen. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich neben der Rekonstruktion der Vorstellungen hierzu auch auf die mit den Vorstellungen korrespondierenden Haltungen und Praktiken von Fach- und Lehrkräften, Eltern und Kindern um die Formen der Re-Produktion von Bildungsungleichheit analysieren zu können sowie mit der Frage, welche konkreten Handlungsaufforderungen, z. B. von politischer Seite, an Fachkräfte oder Eltern herangetragen werden um ihren Beitrag zur Ausgestaltung einer ‚guten‘ Kindheit und zum Abbau von Bildungsungleichheiten zu leisten. Dabei ist von Interesse, wie die Akteure mit ‚offiziellen‘ bzw. legitimen politischen Leitbildern ‚guter Kindheit‘ umgehen und inwiefern dies für die Reproduktion von Bildungsungleichheiten relevant ist. Unter legitimen Leitbildern bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘ werden die unhinterfragten und weithin geteilten Vorstellungen und Konzepte von Kindheit (im Zusammenhang mit Bildung) verstanden, die sich in handlungsleitenden politischen Dokumenten auf Bundes- und Landesebene rekonstruieren lassen. Vor dem Hintergrund von Bourdieus Gesellschaftstheorie wird davon ausgegangen, dass die Konnotationen des Leitbildes/der Leitbilder einer ‚guten Kindheit‘ Deutungskämpfen unterliegen, die den bildungs-, sozial-, familien-, integrations- und kinderpolitischen Diskursen immanent sind (vgl. Kajetzke 2008); die Leitbilder sind somit ein in Machtverhältnissen situiertes und produziertes Phänomen. Zugleich kommt ihnen handlungsauffordernder Charakter zu; sie sollen ihren Niederschlag in der Ausgestaltung des Kinderlebens haben und – wie für unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche nachgezeichnet wurde – sie gehen auch mit beobachtbaren Konsequenzen für die Ausgestaltung von Kindheit einher (vgl. Betz 2009; Kränzl-Nagl/Mierendorff 2008; Qvortrup 2005). Damit ist die Rekonstruktion der Leitbilder auch kindheitstheoretisch relevant. Die theoretischen Grundlagen des Projekts sind somit maßgeblich in der Kindheits- und Ungleichheitsforschung zu finden.

Hier findet sich der Anknüpfungspunkt für die diskursanalytisch zu bearbeitenden Teilfragestellungen des Projekts, die in diesem Working Paper im Zentrum stehen sollen: Welche ‚offiziellen‘ Leitbilder ‚guter Kindheit‘ existieren und wie sind diese zu identifizieren und nachzuzeichnen? An welche der

skizzierten Akteure des Kinderlebens (z. B. Kinder, Eltern, Fachkräfte und Lehrkräfte) richten sich die implizit und explizit enthaltenen Handlungsaufforderungen in den politischen Dokumenten? Hier schließt sich ebenfalls die Frage an, inwiefern über die politischen Dokumente und der darin, wie Vorarbeiten zeigen, zur Norm erhobenen frühen, außerfamilialen Förderung zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten (siehe Kapitel 3.2), Ungleichheiten erst mit erzeugt und verfestigt werden. Ebenso ist relevant, wie das Kinderleben durch diese politischen Vorgaben strukturiert wird und Kindheiten sich verändern (sollen). Kindheitstheoretisch ist zudem von Bedeutung, inwiefern Kinder selbst an der Erstellung der politischen Berichte und Pläne beteiligt sind und damit die Chance erhalten, die in den politischen Dokumenten transportierten Bilder über Kindheit mit zu prägen (vgl. Betz 2008).

Ziel der diskursanalytischen Betrachtung von politischen Dokumenten (hierzu gehören: Pläne, Programme und Berichte in bildungs- und kindheitsrelevanten Politikfeldern) und des darin auftretenden Diskurses zum Thema gute Kindheit und Bildung ist es, sie daraufhin zu untersuchen, welche Vorstellungen/Wissensbestände von ‚guter Kindheit‘ (und damit verbunden richtiger Erziehung und Bildung, guter Elternschaft, guter pädagogischer Arbeit in Bildungsinstitutionen) transportiert werden. Das Projekt beabsichtigt daher, die politisch hervorgebrachten Leitbilder einer frühen und öffentlich verantworteten ‚Bildungskindheit‘ (vgl. Betz 2010) und ihre Konnotationen zu rekonstruieren. Ein Ausgangspunkt ist, dass die in den Dokumenten erzeugten Annahmen, Strategien und Maßnahmen einen weitreichenden Einfluss auf bildungspolitische Veränderungen und die Ausgestaltung der öffentlich verantworteten (Früh-) Erziehung/Bildung haben, also soziale Prozesse aktiv mitgestalten, wie dies beispielhaft an der Implementierung der Bildungs- und Erziehungspläne oder der Initiierung von Elternbildungsprogrammen veranschaulicht werden kann (siehe auch Kapitel 4.3.2)). Weiter wird davon ausgegangen, dass diese wirkmächtigen Annahmen auch Einfluss auf die Strukturierung der Vorstellungen, Haltungen und Praktiken der sozialen Akteure haben, was es empirisch einzufangen gilt. Der Frage, ob und in welcher Art und Weise dies der Fall ist, inwieweit hier die sozial situierten im Sinne von milieuspezifisch unterschiedlich geprägten Vorstellungen ‚guter Kindheit‘ mit den Vorstellungen in politischen Berichten korrespondieren und welche Bedeutung dies wiederum für die Reproduktion von Bildungsungleichheiten hat, soll in *educare* explorativ nachgegangen werden.

In Anlehnung an Keller (2007a) wird dabei die Diskursanalyse als eine Forschungsperspektive betrachtet, unter der untersucht wird, wie die Bedeutung eines sozialen Phänomens (Kindheit) im Diskurs und damit auch in der gesellschaftlichen Realität konstruiert wird. Das diskursanalytisch zu bearbeitende Material beschränkt sich aufgrund der Breite des diskursiven Feldes auf jüngst erschienene offizielle politische Berichte, Pläne und Programme, die sich auf das Phänomen einer bildungsbezogenen Kindheit in Deutschland beziehen. Besonders werden hierbei Fundstellen des empirischen Nachweises der Bildungsungleichheiten im (frühen) Kindesalter und der hiervon abgeleiteten politischen Maßnahmen in den Blick genommen (siehe auch Kapitel 4).

2. Theoretische Vergewisserungen eines Forschungsprogramms

2.1 Zur Verortung sozialwissenschaftlicher Richtungen der Diskursanalyse

Aktuell existieren eine Reihe sozialwissenschaftlicher Arbeiten zur Diskursanalyse, die sich in theoretischer, methodologischer und forschungspraktischer Hinsicht unterscheiden (vgl. Angermüller 2005; Keller 2007a; Keller/Hirsland/Schneider/Viehöver 2006, 2008). Zu nennen sind im Anschluss an Angermüller (ebd.) wissenssoziologische, strukturelle, enunziative, dekonstruktivistische und hegemonietheoretische Zugänge und deren Vorläufer innerhalb verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen. Angermüller spricht in diesem Zusammenhang von den ersten Umrissen eines diskursanalytischen Forschungsfeldes in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften seit der Jahrtausendwende (ebd.). Es handelt sich somit um ein noch junges Forschungsfeld, dessen Konturen sich nach und nach herausbilden. Zudem gibt es erste Verknüpfungen mit anderen Forschungsfeldern – beispielsweise mit dem der Kindheitsforschung (siehe Kapitel 3.2). Theoretische, methodologische, methodische und begriffliche Differenzen und Abgrenzungen innerhalb der Diskursforschung führt Angermüller auf verschiedene Traditionen in den Sozialwissenschaften in den 1970er-Jahren zurück. Er nennt hier zwei Strömungen, die interpretativ-hermeneutische Tradition und den Import der nordamerikanischen Handlungstheorien (Symbolischer Interaktionismus, Ethnomethodologie), die durch ihre epistemologischen Ausrichtungen die verschiedenen diskursanalytischen Ansätze zwischen einem eher rekonstruktiv und einem dekonstruktiv geprägten Pol verorten (vgl. Angermüller 2005). Zu den eher rekonstruktiv geprägten Ausrichtungen zählt er die Wissenssoziologische Diskursanalyse, die Kritische Diskursanalyse und einige Varianten der strukturalen bzw. kulturalistischen Diskursforschung. Im dekonstruktivistischen (bzw. zeichen- und differenztheoretischen) Lager verortet er enunziative, dekonstruktivistische, hegemonietheoretische sowie einen Teil der strukturalen Zugänge.

Eine weitere Skizzierung diskursanalytischer Richtungen findet sich bei Keller (vgl. Keller 2007a). Er unterscheidet Ansätze der discourse analysis (im Deutschen eher Sprachgebrauchsforschung), linguistisch-historische Diskursanalysen, die linguistische Diskurssemantik, Critical Discourse Analysis sowie Kritische Diskursanalyse und kulturalistische Diskursforschung.

Keller und Angermüller sind sich darin einig, dass alle momentan in den Sozialwissenschaften verfolgten Ansätze einen gemeinsamen Kern haben: Zum einen nehmen sie alle in unterschiedlicher Form und Ausprägung Bezug auf die Diskurstheorie Foucaults (vgl. z. B. Bührmann/Schneider 2008; Diaz-Bone 2010; Höhne/Kunz/Radtke 2005; Kajetzke 2008; Keller 2007a, 2008; Jäger 2009; Langer 2008; Link 2006) und zum anderen weisen sie eine konstruktivistische Grundausrichtung auf. Nach Keller beschäftigt sich die sozialwissenschaftliche Diskursforschung „mit dem Zusammenhang zwischen Sprechen/Schreiben als Tätigkeit bzw. soziale Praktiken und der (Re-)Produktion von Sinnsystemen/Wissensordnungen, den darin eingebundenen sozialen Akteuren, den diesen Prozessen zugrunde liegenden Regeln und Ressourcen sowie ihren Folgen in sozialen Kollektiven [im Original kursiv]“ (Keller 2007a: 7).

Für die diskursanalytische Arbeit innerhalb des *educare*-Projekts stellt sich an dieser Stelle die Frage, wo sich Erkenntnisinteresse und Vorhaben innerhalb der skizzierten Forschungslandschaft theoretisch einordnen lassen. Dies soll im Folgenden versucht werden.

Wie in Kapitel 1 skizziert, stehen die in den zu untersuchenden politischen Dokumenten enthaltenden Leitbilder ‚guter Kindheit‘ im Hinblick auf Bildungszusammenhänge im Fokus der Analyse. Mit Jäger (1999; Jäger/Jäger 2007) gesprochen handelt es sich im Prinzip um zwei (thematische) Diskursstränge (Kindheit und Bildung) und ihre spezifischen Verflechtungen, die es zu analysieren gilt. Kindheit und Bildung werden in diesem Zusammenhang als Themen verstanden, die immer auch mit anderen Themen verknüpft sein können. Kindheit ist das Hauptthema, dass es in den politischen Berichten zu fokussieren und zu rekonstruieren gilt. Inwiefern dieses Hauptthema mit dem Thema Bildung in Beziehung steht, wird ein wichtiger Analyseaspekt sein. Im Speziellen sollen die Bilder im Hinblick auf ihre implizit und explizit enthaltenen Vorstellungen von Kindheit und daraus resultierenden Handlungsaufforderungen inhaltlich und in ihrer Struktur rekonstruiert werden. Durch eine eher inhaltlich ausgerichtete Betrachtung kann zum einen bestimmt werden, was zum Thema Kindheit und Bildung im politischen Diskurs gesagt wird (und was nicht). Über die Inhalte können die zu Grunde liegenden Wissensbestände herausgearbeitet werden, sowie deren Verknüpfungen und mögliche Implikationen. Hierzu ist ein empirisch-qualitatives Verfahren von Nöten. Des Weiteren soll der Blick auf die Strukturiertheit der diskursiven Konstruktion einer bildungsbezogenen ‚guten Kindheit‘ gerichtet werden. Direkt damit verbunden stehen die explizit und implizit enthaltenen Handlungsaufforderungen im Fokus des Interesses, die sowohl inhaltlich als auch im Hinblick auf ihre Konnotationen und möglichen Wirkungen hin analysiert werden sollen. Daraus ergeben sich erste Leitfragenkomplexe für die Analyse, die auch zur Bestimmung des geeigneten methodologischen und methodischen Vorgehens von Bedeutung sind.

Leitfragen für das *educare*-Projekt:

Welche *Bilder/Vorstellungen* (Konstruktion von Sein) und *Sollensvorstellungen* (Konstruktion von Soll) sowie *Handlungsaufforderungen* treten im Diskurs hervor in Bezug auf im Feld relevante

- 1) Akteure (Kinder, Eltern, Fach- und Lehrkräfte, politische Akteure)?
- 2) (pädagogische) Konzepte (Bildung, Betreuung, Erziehung, Risiko, Förderung usw.)?
- 3) Zusammenhänge von Kindheit/Bildung und Ungleichheit/Benachteiligung?

Wie werden die (Leit-)Bilder *produziert* und *positioniert*? Wie wird *Legitimität* und damit Deutungsmacht erzeugt?

- Identifizierung bzw. *Analyse der dominanten Vorstellungen, der Leitbilder ‚guter‘* (bildungsbezogener) Kindheit innerhalb der politischen Berichte, die als Teil des politischen Feldes und damit als Kampffeld um Vorherrschaft legitimer Deutungen interpretiert werden

Was sind die *beobachtbaren Konsequenzen*?

- Für die Ausgestaltung von (öffentlich und privat verantworteter) Kindheit?
- Für die betroffenen Akteure im Feld?

Theoretisch werden die dargestellten Leitfragenkomplexe einerseits von den gesellschafts- und ungleichheitstheoretischen Annahmen Bourdieus und andererseits durch die Postulate der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung gerahmt. Die Schwerpunktsetzungen des Projekts legen den Anschluss an eher rekonstruktiv ausgerichtete diskursanalytische Forschungsansätze nahe. Dies wird im Folgenden und in Kapitel 3 näher begründet.

2.2 Diskursanalytische empirische Forschungsansätze

Im Folgenden sollen einige theoretisch fundierte Ansätze der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse vorgestellt werden, die auf unterschiedliche Art und Weise Anschlussstellen für *educare* bieten. In einem nächsten Schritt erfolgt eine begründete Einordnung des diskursanalytischen Vorgehens.

2.2.1 Die Wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA)

Der Begriff der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (vgl. Keller 2006, 2007a, 2007b, 2008) bezeichnet einen spezifischen Ansatz innerhalb der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung und wird als Forschungsprogramm verstanden. Der Begriff nimmt Ausgang in der soziologischen Wissenstheorie von Berger/Luckmann und verbindet diese mit kulturalistischen Ansätzen (Bourdieu) und der Diskurstheorie Foucaults (vgl. Keller 2007a). Ziel ist die Untersuchung der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit, vor allem auf der Ebene kollektiver Akteure und institutioneller Felder der Gesellschaft. Gefragt wird nach den Strukturen und Strukturierungsprozessen symbolischer Ordnungen, nach institutionell stabilisierenden Regeln der Deutungspraxis, nach der spezifischen Rolle der an den Diskursen beteiligten Akteure und nach materialen Objektivierungen auf der Ebene von Gegenständen, Subjektpositionen und nicht-diskursiven Praktiken¹. Der Diskurs wird als abgrenzbares, situiertes, bedeutungskonstituierendes Ereignis bzw. als Praktik des Sprach- und Zeichengebrauchs durch gesellschaftliche Akteure begriffen. Methodischen Anschluss findet der Ansatz an der Methodenentwicklung des interpretativen Paradigmas innerhalb der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (ebd.).

Forschungspraktisch werden Forschungsfragen an einen ausgewählten Gegenstand formuliert und im Vorfeld Kontextwissen gesammelt. Der zu untersuchende (Text-)Korpus wird begründet ausgewählt und die Daten in einem reduzierten Sample einer Feinanalyse unterzogen (siehe auch Kapitel 4). Prinzipiell sind offene Kodierstrategien in Anschluss an die Grounded Theory möglich sowie sequenzanalytische Vorgehensweisen und andere Interpretationsstrategien der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Die Analyse von Sprache richtet sich primär auf konstruierte Inhalte, auf die „Wissens-Ordnung weltlicher Phänomene“ (Keller 2007a: 71).

Kajetzke (2008) beschäftigt sich theoretisch und methodisch im Bereich der WDA mit dem Erkenntnisinteresse, wie man gesellschaftliche Wissensformen und -produktion untersuchen kann. Dabei wendet sie eine „wissenssoziologische Lesart“ (ebd.) auf Bourdieu und Foucault an, um

¹ Nicht-diskursive Praktiken sind nach Keller beispielsweise symbolisch aufgeladene Gesten, das Tragen spezifischer Kleidung oder auch alltagspraktische Routinen (vgl. Keller 2007a).

aufzuzeigen, wie diese unterschiedlichen Perspektiven auf das Phänomen methodisch umgesetzt werden können. Im Hinblick auf die im Projekt *educare* grundlegende ungleichheitstheoretische Perspektive sind die Überlegungen Kajetzkes und Kellers auf ihre Anschlussfähigkeit für das Projekt zu prüfen (siehe Kapitel 2.4).

2.2.2 Die Kritische Diskursanalyse (KDA)

Die Kritische Diskursanalyse (vgl. Jäger 1999; 2009) versteht sich als kulturwissenschaftlicher Ansatz für Gesellschaftstheorie und -analyse. Sie wurde von Jäger et al. im Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung entwickelt und theoretisch im Anschluss an Foucault und den Arbeiten von Link sowie Leontjew fundiert. Die KDA fokussiert den Zusammenhang von Gesellschaft, Individuum und Sprache. Der Diskurs wird hierbei als artikulatorische Praxis begriffen, die soziale Verhältnisse nicht passiv repräsentiert, sondern sich aktiv als Fluss bzw. „Flüsse von sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (Jäger 2009: 158) konstituiert und organisiert. Mit Link unterscheidet Jäger zwischen wissenschaftlichen Spezialdiskursen und sonstigen Diskursen, die in ihrer Gesamtheit als Interdiskurs bezeichnet werden. Ziel ist die Analyse aktueller Diskurse und ihrer „Macht-Wirkung“ (Jäger/Jäger: 18) und das Aufzeigen ihrer Wirkungsmittel. Das Erkenntnisinteresse ist laut Jäger per se als kritisch zu bezeichnen und fokussiert die Funktion von Diskursen als herrschaftslegitimierende und verstetigende Techniken. Das methodische Vorgehen ist in aufeinander aufbauenden Schritten nachvollziehbar: Nach der Ermittlung der zu untersuchenden diskursiven Ebene (hier: Wissenschaft, Medien, Politik, Ökonomie etc.) wird der Materialkorpus erstellt und der Diskursstrang (der zu untersuchende thematische Zusammenhang) materiell erfasst. Die darauf folgende Strukturanalyse zielt auf die Sichtung der Themen und Unterthemen und die Erfassung in einer Datenbank, so dass der gesamte Diskursstrang systematisch erfasst und beschrieben werden kann. Nach Prinzipien qualitativer Sozialforschung werden für den Materialkorpus typische Dokumente für die Feinanalyse ausgewählt, bei der die einzelnen Diskursfragmente systematisch nach einem Ablaufschema untersucht werden, das jedoch nicht als starres Raster, sondern in Abhängigkeit von der Fragestellung zum Einsatz kommen soll (siehe auch Kapitel 3.3.4).

2.2.3 Die Thematische Diskursanalyse (TDA)

Die Thematische Diskursanalyse (vgl. Höhne 2008) wird von Angermüller (2005) eher im zeichen- und differenztheoretisch orientierten Lager eingeordnet, da sie durch die operationale Semiotik der Pariser Schule inspiriert sei. Höhne selbst beschreibt die TDA in einer ersten Charakterisierung als „*theoriegeleitet, rekonstruktiv und empirisch*“ (Höhne 2008: 424). Es werden semantisch-thematische Grundstrukturen von sprachlich-zeichenhaftem Material rekonstruiert. Ausgang für den verwendeten Diskursbegriff ist die Annahme, dass Diskurse thematisch gebunden sind. Diese Diskurse (als sprachlich-zeichenförmige Seite gesellschaftlichen, dominanten Wissens²) tauchen in

² Diese Definition macht deutlich, dass Höhne von intersubjektiv teilbarem (dominanten) Wissen ausgeht, dass letztlich rekonstruiert, d. h. verstanden werden kann. Höhne lehnt sich in Bezug auf Verstehen bei Pêcheux an, der kein empirisches Einzelsubjekt als Verstehensträger sieht, sondern eine ideale Instanz mit entsprechenden Codes (Höhne 2008: 430).

unterschiedlichen Diskursformen (z. B. in der Presse, in Schulbüchern etc.) und in verschiedenen sozialen Bereichen (Ökonomie, Politik etc.) und spezifischen Praxisformen (Unterricht, Institution etc.) auf (ebd.). Diese Differenzierung ermöglicht es, den gleichen thematischen Diskurs (wie bildungsbezogene Leitbilder ‚guter Kindheit‘ in *educare*) in verschiedenen sozialen Bereichen zu beobachten (siehe Kapitel 3.3). Ziel ist die Rekonstruktion „typischer semantischer Elemente“ (ebd.: 425) der Diskurse. Damit sollen typische Themenverknüpfungen und deren Regelmäßigkeit in den Blick genommen werden, die ein Thema in einer spezifischen Weise bestimmen. Höhne geht weiterhin von einer thematischen Heterogenität und einer Netzwerkstruktur der Diskurse aus und unterscheidet die semantischen Verknüpfungen daher in Anlehnung an Pêcheux nach „Intradiskurs und Interdiskurs“ (vgl. Höhne 2008). Der Intradiskurs meint die Verbindung der Zeichen in ihrer Verkettung, der Interdiskurs die komplexe und geschichtete Materialität, die sich auf unabhängig existierende Diskurse bezieht. Beide gilt es im Rahmen einer thematisch ausgerichteten Diskursanalyse zu analysieren.

Den Ablauf und das analytische Instrumentarium stellt Höhne anhand der konkreten Analyse einer Schulbuchseite exemplarisch vor (vgl. Höhne 2008; Höhne/Kunz/Radtke 2005). Im diskursanalytischen Ablaufschema werden verschiedene Dimensionen (materiell-medialer Rahmen (Diskursform), intradiskursive Verknüpfungen/Brüche, interdiskursive Anschlüsse, Bildebene) berücksichtigt.

2.3 Die Diskursanalyse in der Kindheitsforschung

In einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Methoden der Kindheitsforschung beschreiben Lange/Mierendorff (2009) Inhalts-, Dokumenten- und Diskursanalysen innerhalb der Kindheitsforschung als Verfahren, die sich mit „Spuren und Dokumenten“ (ebd.: 204) auseinandersetzen, die über Kindheit und Kinder vorliegen. Während sich die diskursanalytischen Untersuchungen der in Kapitel 2.2 vorgestellten Schulen häufig auf massenmediale Printmedien wie Zeitschriften und Wochen- sowie Tageszeitungen beziehen (siehe Kapitel 2.4), reicht das Spektrum der innerhalb der Kindheitsforschung analysierten Texte und Bilder von rechtlichen und politisch-administrativen Dokumenten sowie Rategeberliteraturen über Werbung bis hin zu wissenschaftlichen Texten. Als Hauptziel benennen Lange/Mierendorff „die analytische „Dekonstruktion“ der grundlegenden Vorstellungen und Wissensbestände bzw. -vorräte und argumentativen Repertoires über Kinder und Kindheit als soziale Konstruktionen, die jeweils eingebettet sind in spezifische historische Konstellationen und dazu korrespondierende Machtverhältnisse“ (ebd.: 204). Neben dem Erkenntnisinteresse von diskursanalytischen Untersuchungen der Herausarbeitung bestimmter inhaltlicher Muster und Argumentationen, sei es wissenschaftliche Aufgabe zu prüfen, inwiefern öffentliche oder fachliche Diskurse Einfluss auf die Gestaltung von Kindheit nehmen. Hinzu komme ebenfalls „die Untersuchung der Wechselwirkungen öffentlicher Diskurse mit den Denk- und Argumentationsmustern von Eltern und Kindern“ (ebd.: 206). Die hier skizzierte Ausrichtung kindheitstheoretischer diskursanalytischer Forschung fundiert – neben der Ungleichheitstheoretischen Perspektive in Anlehnung an Bourdieu – das in Kapitel 1 formulierte Erkenntnisinteresse von *educare* sowie die entsprechenden Leitfragenkomplexe, welche in Kapitel 2.1 ausformuliert wurden.

2.4 Theoretische Anbindung des Projekts *educare*

Wie in der theoretischen Grundlegung des Projektes expliziert, nimmt *educare* eine kindheits- und eine ungleichheitstheoretische Perspektive ein (vgl. Betz 2009). Die im Rahmen des Projekts angestrebte diskursanalytische Arbeit mit den politischen Dokumenten muss gleichsam an die ungleichheitstheoretischen Annahmen Bourdieus und an das in Kapitel 1 formulierte Erkenntnisinteresse anschlussfähig sein. Diese Anschlussfähigkeit soll im Folgenden mit Bezug auf die theoretischen und methodologischen Annahmen der verschiedenen diskursanalytischen Ansätze geleistet werden. Im Anschluss an Kajetzke (2008) wird der Diskurs im Folgenden in einem weiten Verständnis als „Set regelgeleiteter sprachlicher Praktiken“ (ebd.: 107) definiert. Dies impliziert, dass in verschiedenen sozialen Bereichen und Diskursformen (siehe Kapitel 3.3) unterschiedliche diskursive Regeln und Standards zur Anwendung kommen. Da sich *educare* für den sozialen Bereich der Politik, insbesondere auf Bundes- und Landesebene, interessiert, sind in diesem Zusammenhang lediglich die regelgeleiteten sprachlichen Praktiken innerhalb dieses Bereiches von Interesse. Auch non-verbale Praktiken müssen hier außer Acht gelassen werden.

In ihrer wissenssoziologischen Untersuchung geht Kajetzke (ebd.) der Frage nach, welche unterschiedlichen Grundlegungen des Wissens- und des Diskursbegriffes in den Werken Bourdieus und Foucaults auffindbar sind. Bei Bourdieu ist Wissen zum einen eine (ungleich verteilte) Ressource des Akteurs (ebd.). Wissenserwerb ist die Verinnerlichung von kulturellem Kapital im Laufe der Sozialisation. Zum anderen ist Wissen in Form des Habitus erlerntes und praktiziertes Wissen Teil der Identität. Somit ist Wissen als Produkt des Habitus einmal davon abhängig, inwieweit der soziale Akteur auf es (inkorporiert und äußerlich) zurückgreifen kann. Des Weiteren existieren feldgeprägte Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsschemata, die Möglichkeiten und Grenzen des Wissens markieren. Durch das habituell geprägte Wissen ist es den Akteuren möglich, sich nach den Regeln der jeweiligen Machtfelder zu verhalten, die jedoch in ihrer Willkür in der Herstellung von Hierarchien und legitimer, z. B. politischer oder generationaler, Ordnung verkannt werden (ebd.).

„Macht und Wissen haben [...] in Bourdieus Verständnis die Tendenz, sich zu stabilen Formen zusammenzuschließen, welche Wissen in umrissenen, habituell festgelegten Grenzen halten, die sich aus der Kapitalverteilung ergeben“ (ebd.: 63). Nach Kajetzke sind ‚Häresie‘³ und ‚Doxa‘ die zwei Bewertungen der Möglichkeiten von Wissen, die sich bei einer wissenssoziologischen Rezeption Bourdieus herausarbeiten lassen: die Doxa als ein „Ensemble nicht hinterfragter, als wahr angenommener Deutungsangebote der sozialen Welt“ (ebd.: 63), welches habituell vermittelt wird und lebenspraktisches Handeln ermöglicht, und die Häresie als eine Möglichkeit, von der unmittelbaren Situation zu abstrahieren und vorhandene Deutungsmuster (durch die Veränderung

³ Die wissenssoziologische Leitfrage, mit der sich Kajetzke im Anschluss an ihre theoretischen Überlegungen den PISA-Studien nähert, bezieht sich auf das Wissen, welches im Diskurs dauerhaft etabliert ist. Diskurse als Konfliktfelder enthalten, so Kajetzke, jedoch auch widerständige – mit Bourdieu gesprochen – häretische Elemente. Aus dieser Überlegung heraus stellt sie die ergänzende Frage nach Argumentationsmustern im Diskurs, die das relativ fest etablierte Wissen angreifen. Des Weiteren interpretiert sie das PISA-Programm selbst – als eine Forschungsarbeit, die mit fundierten Daten stützt, was Bourdieu/Passeron in „Die Illusion der Chancengleichheit“ bereits 1971 für Frankreich aufdeckten – als häretisch.

herrschender Kategorien) in Frage zu stellen (s. u.). Dabei bringt Kajetzke die nachgezeichneten Lesarten von Wissen und Macht mit dem Diskursbegriff bei Bourdieu (und parallel dazu Foucault) zusammen. Sie arbeitet heraus, dass Sprache für Bourdieu keine allgemein zugängliche Ressource darstellt und dass sich in Sprache Machtverhältnisse transportieren, die als Resultate der sozialstrukturellen Positionierung der beteiligten Akteure zu verstehen sind (vgl. Kapitel 1). Diese gesellschaftliche Rückbindung sei in Bourdieus Diskursbegriff zentral. Als entscheidende ineinander verflochtene Elemente werden Sprecher sowie Empfänger (beide sind Akteure), der Diskurs und das soziale Feld ausgemacht. „Ein sprachliches Feld ist ein System sprachlicher Machtverhältnisse, auf dem Akteure (oder Gruppen) um Deutungsmacht kämpfen“ (ebd.: 65f.) vergleichbar mit den Kämpfen in anderen sozialen Feldern. „So herrscht auch im sprachlichen Feld – unter Rekurs auf die legitime Sprache – ein legitimer Diskurs, d. h. es ist ein herrschender Diskurs (als machtbasierte Systeme von Aussagen sprachlicher oder schriftlicher Art) im Sinne der Doxa zu verzeichnen, der sich in Konkurrenzkämpfen spezifischer Felder als überlegen erwiesen hat. Seine volle Deutungsmacht entfaltet dieser Diskurs, wenn er sich in möglichst viele andere Diskurse des sprachlichen Feldes ausbreitet, zu einem common sense wird, der für alle Akteure Gültigkeit hat“ (ebd.: 68).

Diesem legitimen Diskurs als machtbasierendes System von Aussagen im Sinne der Doxa gilt es innerhalb von *educare* in Bezug auf die Diskursstränge Bildung und Kindheit im politischen Feld zu untersuchen. In Anschluss an Bourdieus Feldtheorie und den Ausführungen von Kajetzke wird davon ausgegangen, dass der auf dem politischen Feld vorherrschende legitime Diskurs über ‚gute Kindheit‘ als Set regelgeleiteter sprachlicher Praktiken in weiten Teilen von Akteuren mit einem hohen Kapitalvolumen bestimmt wird⁴ und somit zwangsläufig symbolische Macht auf alle anderen Akteure ausübt (vgl. Bourdieu 2005).

Im Anschluss an die auf den Wissensbegriff bezogene Lektüre Bourdieus folgert Kajetzke weiter, dass die bei Bourdieu erkennbaren Merkmale einer Diskursanalyse die seiner Gesellschaftstheorie selbst sind. Der Diskurs soll im gesellschaftlichen Kontext verortet und erklärt werden. Eine Diskursanalyse Bourdieus, so die Folgerung, „ist somit eine Analyse des Zusammenspiels von Habitus und (sprachlichem) Feld, eine Analyse symbolischer Machtverhältnisse und ihrer Entstehung“ (Kajetzke 2008: 73).

Im Vergleich der Wissens- und Diskursbegriffe bei Foucault und Bourdieu kann Kajetzke folgende Aspekte herausarbeiten (ebd.):

- 1) Der Diskurs ist bei Foucault Zentrum der Wissens-Macht-Verbindungen, bei Bourdieu bleibt der primäre Terminus der des Feldes, in dem der Diskurs verortet wird.

⁴ Bourdieu geht von einem hohen Einfluss der Sprecherautorität für den Diskurs aus. Die ungleiche Verteilung von Kapitalien im Feld führt ebenso zu einem ungleichen Sprachhabitus. Akteure mit besseren Positionen im Feld können die Wertigkeit von Diskursen hochgradig mitbestimmen. Hier spielen auch nicht-diskursive Praktiken (wie Zeichen des Reichtums oder von Autorität) eine stützende Rolle (vgl. Bourdieu 2005; Kajetzke 2008).

- 2) Beide Theoretiker beschreiben ein Feld der Machtrelationen und untersuchen das Verhältnis von Akteuren bzw. Subjekten und objektiven Strukturen; eine enge Verschränkung von Wissen und Macht ist bei beiden offensichtlich, allerdings gestalten sich die Bedeutung des Wissens und das Verhältnis von Wissen und Macht in den theoretischen Perspektiven divergent:
- Foucault geht es um die Erzeugung gesellschaftlichen Wissens, das Subjekt ist ausschließlich Gegenstand von Macht-Wissens-Strukturen; das aktive, Wissen als Handlungsmöglichkeit nutzende Subjekt ist zweitrangig → Macht-Wissens-Strukturen formen die Subjekte, sie sind von diesen unabhängig; daraus ergibt sich vor allem die Frage, wie sich der Diskurs erhält und welches Wissen sich als anschlussfähig erweist
 - Bourdieu will das Wissen der Akteure selbst untersuchen: Was weiß der Akteur über gesellschaftliche Zusammenhänge und wie nimmt er sie wahr? Wie werden Aussagen mit Autorität versehen? Wissen verweist hier auf Macht in Form von kulturellem und symbolischen Kapital → Subjekte/ Akteure formen die Macht-Wissens-Strukturen (und umgekehrt), die Rückbindung des Diskurses an die „objektiv-materiale und symbolische Feldebene“ (ebd.: 84) – d. h. an die habituell gebundenen Verteilungsstrukturen von Wissen im sozialen Raum und an die daraus resultierenden Machtverhältnisse – ist zentral.

Auf Foucault basierend lässt sich im *educare*-Projekt im Anschluss an Kajetzke danach fragen, welches Wissen durch die politischen Dokumente und Berichte eigentlich erzeugt wird. Über wen wird Wissen produziert und inwieweit und in welchen Bereichen erweist sich dieses Wissen anschlussfähig? Welche (objektiven) Wirkungen ergeben sich aus dem durch den Diskurs produzierten Wissen, welche Erwartungen werden an welche Subjekte adressiert? Diese Forschungsfragen werden von den gesellschaftstheoretischen Annahmen Bourdieus und seinen Ausführungen zu Diskursen gerahmt (s. o.). *Educare* nimmt somit den politischen Diskurs (mit dem Fokus auf Kindheit und Bildung) als ein Feld symbolischer Auseinandersetzung um Deutungsmacht in den Blick, in welchem die Durchsetzung subjektiver Ordnungsstrukturen und Klassifikationssysteme (wie z. B. die Konstruktionen von ‚Chancen‘ bzw. ‚Risiken‘ für Kinder) von Bedeutung ist. Fallen diese (willkürlichen) Klassifikationen mit den subjektiven mentalen Ordnungsstrukturen der Akteure zusammen, erscheint die Welt als natürlich vorgegeben (vgl. Bourdieu 2005; Kajetzke 2008). Dieses Zusammenfallen von objektiver und subjektiver Ordnung beschreibt Bourdieu als Doxa und „Ur-Bejahung der bestehenden Ordnung“ (Bourdieu 2005: 131). Diesen der Doxa zu Grunde liegenden dominanten, legitimen, unhinterfragt anerkannten Wissensbeständen und Strukturen, gilt es nachzuspüren. Welche Vorstellungen von bildungsbezogener, guter Kindheit lassen sich im politischen Datenmaterial finden, inwiefern sind diese als legitim bzw. anerkannt einzuschätzen? Das Wissen der Akteure selbst – und dessen Verteilungsstrukturen – sowie die Wahrnehmung der Akteure von gesellschaftlichen Zusammenhängen (s. o.) stehen im Rahmen der diskursanalytischen Rekonstruktion der Vorstellungen und Leitbilder nicht im Fokus. Das Datenmaterial selbst lässt keine Aussagen darüber zu, wie die politischen Dokumente letztlich rezipiert werden und welche Wirkungen sie dadurch entfalten. Diese Aspekte werden indessen in späteren, quantitativen und qualitativen Untersuchungen des Projekts zu den Perspektiven der sozialen Akteure (Eltern, Kinder, Fach- und Lehrkräfte) in den Vordergrund treten.

Wie beschrieben, wird die Interpretation der Ergebnisse der Analyse in *educare* in die gesellschaftstheoretischen Annahmen Bourdieus eingebettet. Somit bilden diese das Grundgerüst, vor dessen Hintergrund eine diskursanalytische Untersuchung in Anlehnung an die diskursanalytischen Ansätze der WDA, der KDA und der TDA (als allesamt tendenziell rekonstruktiven Ansätze) stattfinden soll.

Jäger bestimmt den Diskurs in der KDA allgemein als Fluss von Wissen durch die Zeit. Weiter geht er davon aus, dass er bestimmten Strukturen und Regeln folgt, die konventionalisiert bzw. sozial verfestigt sind (vgl. Jäger 2009). „Da dieses „Wissen“ zudem als jeweils *richtiges* Wissen gilt und als solches (hegemonial und damit immer nur zeitweise) verfestigt ist, gleichviel, ob auf der Ebene der Wissenschaften oder der des Alltags, hat die Diskursanalyse die Möglichkeit, dieses „Wissen“ und die Institutionen und Regelungen, die sie stützen, kritisch zu hinterfragen“ (ebd.: 129). Wahrheit ist in diesem Sinne nicht unabhängig vom Diskurs zu sehen, sondern wird erst historisch-diskursiv erzeugt (ebd.). Diese theoretische Sicht auf den Diskurs ist ebenfalls an das im Projekt vertretene Diskursverständnis und Erkenntnisinteresse sowie an die gesellschaftstheoretischen Annahmen Bourdieus als Rahmen der Analyse anschlussfähig. Damit eröffnet sich die Perspektive, auch methodisch an Jäger et al. anzuschließen (siehe Kapitel 3.3).

Wie bereits in Kapitel 2.2.3 skizziert, lässt sich die TDA nach Höhne et al. als theoriegeleitet, rekonstruktiv und empirisch charakterisieren (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005). Die Vielfalt der theoretischen Überlegungen zu Theorie und Methode der Diskursanalyse, führt Höhne dazu, von verschiedenen Diskursanalysen zu sprechen. Diskurse stellen in der TDA „die sprachlich-zeichenförmige Seite gesellschaftlich dominanten Wissens dar. Dabei ist der Frage nachzugehen, wie dieses soziokulturelle⁵ Wissen seinerseits in den Diskursen bzw. diskursiven Praxen artikuliert wird“ (ebd.: 29). Es wird deutlich, dass es der TDA neben den Inhalten des dominanten Wissens ebenso darum geht, *wie* dieses Wissen geregelt, strukturiert und organisiert ist. Der Ansatz geht über die reine Textanalyse hinaus, da „spezifisches, gesellschaftliches, (hegemoniales) Wissen“ (ebd.: 29) untersucht wird. Nach Höhne zielt die TDA vor allem auf die Rekonstruktion der Typizität, der Regelhaftigkeit des Auftretens bestimmter (semantisch-thematischer) Aussagen innerhalb eines Diskurses (ebd.). Auf die aus dieser Grundlegung resultierenden methodologischen und methodischen Anschlussmöglichkeiten für *educare* an die TDA wird in Kapitel 3.3 und 4 Bezug genommen.

Der aktuelle Forschungsstand zu theoretischen und empirischen diskursanalytischen Arbeiten zeigt, dass eine Untersuchung politischer Dokumente als Diskursform (vgl. Höhne 2008) wie in *educare* vorgesehen⁶, im Rahmen der deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse bisher nicht

⁵ Der Begriff ‚soziokulturelles Wissen‘ verweist gleichzeitig auf die überindividuelle Seite dieses Wissens, sowie auf die „Zeichenhaftigkeit des in den verschiedenen Diskurspraxen zirkulierenden Wissens“ (Höhne/Kunz/Radtke 2005: 29).

⁶ In Frage kommen der neuere Kinder- und Jugendbericht, die Bildungsberichte des Bundes, die Familienberichte, die Armuts- und Reichtumsberichte, die Dokumente des NAP, die Berichte der Bundesbeauftragten für Migration und Flüchtlinge (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007), sowie die neueren Beschlüsse der Jugend- und Kultusministerkonferenz (siehe auch Kapitel 4.1).

vorgenommen wurde. Das Projekt betritt mit diesem speziellen Vorhaben somit Neuland. Das Gros der diskursanalytischen Analysen bezieht sich auf die Diskursform der Printmedien, vornehmlich von Zeitungs- bzw. Zeitschriftenartikeln⁷ (vgl. beispielhaft Böke/Niehr 2008; Diaz-Bone 2010; Jäger/Jäger 2007, 2009; Kossack/Ott 2006; Langer 2008; Keller 2008; Link 1982, 1986, 1988, 2006). Parallelen bzw. inhaltliche und methodische Anknüpfungspunkte lassen sich jedoch bei Höhne/Kunz/Radtke (2005), Kajetzke (2008), Klinkhammer (2010) und Stojanov (2008) finden.

3. Forschungsstand

Im Folgenden wird der Forschungsstand einschlägiger diskursanalytischer Untersuchungen skizziert. Der Schwerpunkt wird nach der erfolgten theoretischen Anbindung des Projektvorhabens nun auf die inhaltliche und methodologisch-methodische Anbindung von *educare* gelegt. Besondere Beachtung finden hier Kajetzke (2008) mit der diskursanalytischen Untersuchung des PISA-Diskurses, Höhne/Radtke/Kunz (2005) mit der Untersuchung von Migrantendarstellungen in deutschen Schulbüchern, Klinkhammer (2010) mit der Analyse diskursiver Konstruktionen von Kindheit in Bundestagsdebatten sowie Stojanov (2008; 2010) mit einer qualitativ-empirischen Studie zur Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion. Zur begründeten methodischen Projektanbindung werden die rekonstruktiven, diskursanalytischen Überlegungen von Höhne/Kunz/Radtke (1999; 2005; Höhne 2008), Keller (z. B. 2007a) und Jäger (1999) angeschlossen.

3.1 Methodologische und methodische Anknüpfungspunkte

Im Buch „Wissen im Diskurs“ (Kajetzke 2008) steht inhaltlich die empirische Untersuchung des PISA-Diskurses in zwei großen deutschen Tageszeitungen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten im Vordergrund. Im Hinblick auf diese Analyse, die Kajetzke ihren theoretischen und methodologischen Überlegungen folgen lässt, arbeitet sie im Anschluss an Bourdieu und Foucault zwei mögliche Perspektiven heraus: zum einen die Untersuchung der Bildungssysteme in der PISA-Studie als Angriff der Doxa, die Ungleichheiten verdecken kann und zu deren Anerkennung führt und zum anderen die Prüfung der Leistungsfähigkeit von nationalen Bildungssystemen und einzelnen Schüler/innen als komplexes Gebilde zur Erzeugung von Akzeptanz des Konzeptes ‚Wissensgesellschaft‘ und ‚Lebenslanges Lernen‘ und zur Disziplinierung der Subjekte (ebd.).

Es wird eine wissenssoziologisch orientierte Diskursanalyse durchgeführt, in welcher die Ermittlung eines medial vermittelten Wissensbegriffs im Vordergrund steht. Die Leitfrage ist, welches Wissen im Diskurs dauerhaft etabliert wird und ob es Argumentationslinien gibt, die die institutionalisierten Deutungsmuster angreifen. Methodisch kommt ein Vorgehen nach der Grounded Theory zum

⁷ Wobei im Einzelnen auch weitere Materialien (z. B. Interviews, Beobachtungen etc.) hinzugezogen werden.

Einsatz, bei dem ein Kategoriensystem direkt aus dem Datenkorpus erarbeitet wird. Die Analyse erfolgt in drei Schritten:

- Festlegung des ‚PISA-Diskurses‘ (Was gehört zum PISA-Diskurs?)
- Begründete Festlegung der Stichprobe bzw. des Textkorpus
- Ermittlung der Diskursordnung (Kodierung unter Anwendung der Datenanalysesoftware maxqda)

Kajetzke gelingt es so u. a. herauszuarbeiten, in welcher Form Wissen im PISA-Diskurs thematisiert wird, welche Forderungen und Konzepte mit der Thematisierung von Bildung Hand in Hand gehen, welche Vorstellungen von Bildung dominant sind und unter welchen Aspekten die Subjekte (hier hauptsächlich Schüler/innen) vorwiegend thematisiert werden. Die erzielten Ergebnisse decken sich zu einem großen Teil mit dem Erkenntnisinteresse der diskursanalytischen Arbeit des *educare*-Projekts: Es ist von Interesse, in welcher Form Kindheit und Bildung im politischen Diskurs thematisiert werden, welche Vorstellungen, Forderungen und Konzepte hier Hand in Hand gehen und welche Rolle den verschiedenen Akteuren (Kindern, Eltern, Pädagog/inn/en) dabei zugesprochen wird. Die theoretische Brille ist dabei einerseits die Gesellschaftstheorie Bourdieus und damit vor allem die Frage, wo, wie und für wen durch den zu untersuchenden Diskurs Ungleichheiten erzeugt und gefestigt werden, wem welche Aufgaben und Rollen zugeteilt werden, was handlungsleitende Ziele sind usw. und andererseits kindheitstheoretische Überlegungen, die der Frage nachgehen wie Kinder im Diskurs gefasst werden und wie Kindheit (Altersgruppe: < 10 Jahre) gestaltet ist und sein soll. Um Ungleichheitsmuster im Kinderleben angemessen explorieren zu können, ist es für *educare* nötig, das diskursive Material nach ungleichheitsrelevanten Kategorisierungen von Gruppen/Akteuren/Subjekten zu befragen und zu beleuchten, mit welcher Selbstverständlichkeit diese geführt werden. Zentrale Analysekategorien sind hier sozialstrukturell relevante Ungleichheitsdimensionen wie Migrationshintergrund/Ethnie, Geschlecht, Milieu (sozialer Status), regionale Ausprägungen (Ost/West), Generation (Kinder/Erwachsene) sowie Rollen- bzw. Funktionszuschreibungen (in Bezug auf Eltern, Kinder, Lehrer/innen, pädagogische Fachkräfte...), die je nach Kontext (Politik, Massenmedien, Fachwissenschaft, Alltag) unterschiedlich gefüllt werden. Sie ergeben sich aus dem ungleichheits- und kindheitstheoretischen Forschungsinteresse sowie aus dem Forschungsstand zur Eltern-, Kinder- sowie Lehrer/innen- und Erzieher/innenperspektive im Hinblick auf die jeweiligen Vorstellungen ‚guter (bildungsbezogener) Kindheit‘. Die analytische Fassung der zentralen Kategorien soll sowohl im Rückgriff auf einschlägige theoretische Anknüpfungspunkte⁸ als auch auf empirische Befunde im Datenmaterial erfolgen.

In „Bilder von Fremden“ (2005) untersuchen Höhne/Kunz/Radtke systematisch die Behandlung der ‚Migrationsthematik‘ in Schulbüchern (von 1980 bis 1996) aus einer medientheoretischen Sicht. Erkenntnisleitend ist, welche Rolle das Schulbuch als ein Medium des öffentlichen Diskurses neben anderen Medien spielt, in denen ausgehandelt wird, wie die soziale Wirklichkeit zu sehen und wie über sie zu reden ist. Die Untersuchung startet mit der Frage, wie die Schule auf die postnationale

⁸ Kindheitstheorie und -forschung, Ungleichheitstheorie und -forschung, Migrationsforschung etc.

Konstellation (weltgesellschaftliche Strukturen in Feldern wie Wirtschaft, Wissenschaft...) reagiert: am Beispiel der Schulbücher soll untersucht werden, *wie* das Schulsystem mit den Veränderungen (z. B. verstärkte Migrationsbewegungen) in seiner Umwelt umgeht, Irritationen aufnimmt und intern verarbeitet. Die Forschungsfrage zielt auf die Re-Konstruktion des Migrantendiskurses (als thematisch gebundener Diskurs (siehe Kapitel 2.2.3)) in Schulbüchern. Die Rekonstruktion in den Schulbüchern wird wiederum zu den entsprechenden thematischen Diskursen amtlicher Dokumente (hessischer und bayerischer Lehrplan) und Publikumsmedien in Beziehung gesetzt.

Methodologisch und methodisch arbeitet die Studie nach den Annahmen der von Thomas Höhne ausgearbeiteten TDA (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005; Höhne 2008). Der Diskurs wird über die Analyse einzelner Momente nachvollzogen, die sich grundsätzlich nicht vollständig erfassen lassen. Es wird davon ausgegangen, dass das Ganze im Kleinen enthalten ist (vgl. Höhne 1999). Ein zentrales Ergebnis ist, dass Migranten in allen Schulbüchern durchgängig als eigene Gruppe beschrieben werden, die der ‚nationalen deutschen Gemeinschaft‘ gegenüber gestellt wird. Dieser dominanten Darstellungsform liegt die doppelte Differenz ‚wir/sie‘ und ‚deutsch/ausländisch‘ zu Grunde, an die weitere Differenzen angeschlossen werden.

Hier bietet sich ein wichtiger Anknüpfungspunkt für *educare*. Indem Höhne/ Kunz/ Radtke (2005) die semantisch-strukturelle Organisation des Migrantendiskurses in Schulbüchern rekonstruieren, gelingt es ihnen detailliert nachzuzeichnen, wie eine bestimmte Gruppe in einem Medium dargestellt wird, zu wem sie in Opposition steht und welche Implikationen sich in dieser Positionierung verbergen. Die Diskursanalyse in *educare* möchte ebenfalls einen Blick auf die den Vorstellungen und Handlungsaufforderungen bezüglich bildungsbezogener Kindheit zu Grunde liegenden Subjektpositionen erhalten, um deren Implikationen und Setzungen ungleichheits- und kindheitstheoretisch zu analysieren. Demnach bieten die von Höhne/Kunz/Radtke (2005) angewandten linguistisch geprägten Analysestrategien einen fruchtbaren Anknüpfungspunkt.

Insgesamt wurden von Höhne/Kunz/Radtke in den unterschiedlichen Darstellungsformen (Lehrpläne, Schulbücher, Massenmedien) zentrale strukturelle Gemeinsamkeiten gefunden:

- typische Differenzpaare (häufig auftretende Leitdifferenzen: wir/sie, modern/vormodern, eigen/fremd)
- Thematisierung der Migranten als Problemgruppe
- türkische Minderheit oftmals als Prototyp des Fremden
- Kulturdifferenz als kontinuierliches Muster in vielfältigem thematischem Ausdruck (z. B. in der Religion, innerhalb der nationalen Kultur, in der Politik, innerhalb traditioneller Lebensweisen (Speisen, Bräuche etc.))
- Wandel der Beschreibungen der Migranten in Schulbüchern von sozial-ökonomisch zu kulturell unterschiedlich (Verschiebung Ende der 1980er-Jahre)
- paternalistischer Helferhabitus (v. a. in bayerischen Schulbüchern) gegenüber Migrantenkindern
- häufige Opfertypisierung

- Isolation, die als Problem definiert wird: Entweder als individuelle Isolation (z. B. innerhalb der Klassengemeinschaft) oder als kollektive Isolation im Sinne von Gettoisierung und „kultureller Selbstabschließung“ (ebd.: 609).

Die so erarbeiteten strukturellen Gemeinsamkeiten geben Aufschluss über dominante Orientierungen und enthaltene Wertvorstellungen im diskursiven Material. Die erarbeiteten Analyseergebnisse zeigen zudem, dass das Verfahren der TDA an das Erkenntnisinteresse von *educare* anschließen kann. Dominante Orientierungen und Wertvorstellungen innerhalb des zu untersuchenden diskursiven Materials – in *educare* innerhalb (bundes- und landes-)politischer Dokumente zum Thema Kindheit und Bildung – sind das, was es empirisch zu rekonstruieren gilt.

3.2 Inhaltliche Anknüpfungspunkte

3.2.1 Kindheitstheoretisch relevante Forschung

Nicole Klinkhammer (2010) beleuchtet im Artikel „Frühkindliche Bildung und Betreuung im 'Sozialinvestitionsstaat' – mehr Chancengleichheit durch investive Politikstrategien?“ einen angenommenen Paradigmenwechsel in der bundesdeutschen Familienpolitik und dessen Auswirkungen auf die Bildungspolitik. Ihr Fokus liegt aus einer kindheitstheoretischen Perspektive auf der diskursiven Konstruktion von Kindheit in Bundestagsdebatten. In diesem Zusammenhang konstatiert sie, dass Kinder und deren Aufwachsen v. a. als ‚Zukunftsfaktor‘ in den Blick geraten, ökonomische Argumentationslinien sind hier dominant. Der Artikel stellt die Frage, ob dem allgemeinen Tenor ‚mehr Bildung = mehr Chancengleichheit‘ zugestimmt werden kann (ebd.).

Klinkhammer stellt fest, dass eine Integration der Sozial- und Wirtschaftspolitik in die Bildungspolitik zu beobachten ist. Investitionsgedanke und Aktivierungspolitik seien in Anlehnung an Giddens handlungsleitende Konzepte auf politischer Ebene. Investitionen in nachfolgende Generationen sind aus dieser Perspektive besonders aussichtsreich: Kinder (und Frauen) als zukünftige Arbeitnehmer sind Hauptzielgruppe des Programms. In der familienpolitischen Begründung wird das Argument der Chancengerechtigkeit für Kinder für den Ausbau der Bildungs- und Betreuungsangebote ins Feld geführt. Die Autorin fragt in diesem Zusammenhang nach den Möglichkeiten und Grenzen, die sich hierdurch für eine Förderung chancengerechten Aufwachsens ergeben. Hierbei arbeitet sie folgende Punkte als ambivalent heraus (ebd.):

- Positive Effekte für den langfristigen Bildungserfolg durch den Kindergartenbesuch gelten der Autorin zufolge in der internationalen Forschung v. a. für sozial benachteiligte Kinder zwar als unbestritten⁹ (für Deutschland gibt es in diesem Bereich jedoch kaum systematische Studien), aber es ist unklar ob die benachteiligten Kinder (als Hauptzielgruppe) mit dem öffentlichen

⁹ Heekerens (2010) kann durch eine methodenkritische Sekundäranalyse anerkannter internationaler Studien und Interventionsprogramme im frühpädagogischen Bereich zeigen, dass die längerfristigen Effekte frühkindlicher Bildung auf den späteren Schulerfolg in vielen Fällen gar nicht oder nur kurzfristig nachweisbar sind.

Angebot überhaupt erreicht werden. Die nachgewiesene selektive Teilhabe an frühkindlicher Bildung könnte eher zu einer Verschärfung der Mechanismen sozialer Ungleichheit führen.

- Durch die starke Zukunftsorientierung der politischen Ausrichtung geraten *gegenwärtige* soziale Lagen der Bevölkerungsgruppe der Kinder sowie die strukturelle Beschaffenheit des Bildungs- und Betreuungssystems aus dem Blick. Gesellschaftliche Strukturprobleme könnten jedoch nicht in individuelle Handlungsprobleme umgedeutet werden.

Aus der Sicht der Kindheitsforschung präzisiert Klinkhammer ihre Kritik am politisch konzeptionellen Ansatz (vgl. dazu auch Betz 2010; Lange 2010; Bühler-Niederberger/Sünker 2009): Der ‚Kardinalfehler‘ liegt ihrer Meinung nach bereits im grundsätzlichen Verständnis von Kindern und Kindheit begründet: Kindheit gilt nicht als eigener Status, sondern wird aus einer adultistischen, auf Entwicklungsziele in der Zukunft bezogenen Perspektive betrachtet. Es fehlt eine generationsbezogene Perspektive. Ebenso macht die Sicht auf Kinder als zukünftige Arbeitnehmer und Kindheit als Durchgangsphase Investitionen in gegenwärtiges Wohlbefinden sinnlos. Durch die Betonung der Notwendigkeit öffentlicher Frühförderung und Betreuung wird die Familie zum Ort ohne notwendige Kompetenzen zur Vorbereitung der Kinder auf zukünftige Herausforderungen als Arbeitnehmer/innen in der globalen Marktwirtschaft. Letztlich führt die Tatsache, dass der Staat auf möglichst hohen Gewinn abzielt, zu einem selektiven Blick auf Kinder. Kinder ohne Rentabilität – d. h. Kinder, bei denen Investition von vorneherein keinen Gewinn versprechen (z. B. bei Kindern mit schweren körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen, sozial auffällige Kinder) – stehen außen vor (ebd.).

Insgesamt bietet der Ansatz von Klinkhammer in zahlreichen Punkten eine gute Grundlage, fundierte kindheitstheoretisch ausgewiesene Leitfragen für *educare* zu entwickeln, die man für eine diskursanalytische Untersuchung der politischen Dokumente nutzen kann: Lassen sich die beschriebenen bildungspolitischen Tendenzen in den gegenwärtigen politischen Dokumenten finden? Wenn ja, welche dominanten Vorstellungen von ‚guter Kindheit‘ werden innerhalb dieser Tendenzen konstruiert? Wie werden durch die beschriebenen Tendenzen Ungleichheiten verfestigt und erzeugt? Inwieweit lassen sich kontroverse Standpunkte finden?

Besonders interessant ist der Aspekt, dass Chancengerechtigkeit in bildungspolitischen Zusammenhängen vermehrt als Argument für den Ausbau der frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangebote angeführt wird (ebd.). Kommt *educare* zu einem ähnlichen Ergebnis? Dieser Punkt ist im Besonderen anschlussfähig, da mit Bourdieu davon ausgegangen wird, dass das Bildungssystem einen nicht unbedeutenden Anteil an der Herstellung und Verfestigung von Chancenungleichheit leistet. Von der Politik wird dieses Argument (im frühkindlichen Bereich) als Lösung des Problems der Chancengerechtigkeit bestimmter sozialer Gruppen anvisiert. Auf welche Art und Weise soll die Problemlösung herbeigeführt werden? Was sagen die politischen Lösungsstrategien über die implizit enthaltenen Annahmen zu den Ursachen von fehlender Chancengerechtigkeit? Welche Akteure geraten hier unter Handlungsdruck? Inwieweit wird versucht, gesellschaftliche Strukturprobleme auf der Handlungsebene zu lösen (ebd.; vgl. dazu Lange 2010)?

Ebenso spricht auch Andreas Lange (2010) von einem Veränderungsdruck auf das Bildungswesen seit Ende der 1990er-Jahre, welcher sich unter anderem verstärkt auf Versuche der Qualitätssteigerung und auf den quantitativen Ausbau des Bereiches der öffentlichen frühkindlichen Bildung konzentrierte. Als treibende Kräfte skizziert er zum einen den Zusammenhang des globalen Wirtschaftswettbewerbs mit dem schlechten Abschneiden Deutschlands im PISA-Ranking und zum anderen den demographischen Diskurs in der Politik, in Sachbüchern und der Tagespresse (ebd.). Als Begründung für die anzustrebenden Veränderungen werden Kombinationen von entwicklungspsychologischen und ökonomischen Argumenten ins Feld geführt.

Weiter vertritt er die These, dass die Konzentration auf den Bereich der frühkindlichen Bildung innerhalb vielschichtiger und ambivalenter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse geschehe, bei der es nicht allein um „die sozial-technologische Optimierung der Ressource Bildung“ (ebd.: 92) gehe, sondern ebenso darum, die sozialen Probleme der Gesamtgesellschaft zu lösen. „Kinder geraten dabei in erster Linie als potentielle Träger dieser Ressource mit ihrem Nutzen für das gesellschaftliche Funktionieren in den Blick“ (ebd.). In diesem Zusammenhang plädiert Lange für eine Fortführung der Arbeiten zu Diskurs- und Rhetorikanalysen von Kindheit. Er geht davon aus, dass die von Expert/inn/en erzeugten Wissensbestände und Aussagensysteme bzw. Diskurse das Alltagsleben von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen (mit)gestalten, d. h. mögliches Handeln und Denken mitstrukturieren. Zur theoretischen Erklärung der angenommenen Alltagsrelevanz der Diskurse führt er Schetsche (2008) an, der sich mit der Analyse sozialer Probleme beschäftigt. Indizien für das Übergreifen des „Förderungs-Diskurses“ (ebd.: 102) auf heutige Lebenswelten stützen sich nach Lange auf eine Reihe neuerer Arbeiten aus der Familien- und Kindheitsforschung. Beispielhaft führt er eine Untersuchung des Staatsinstituts für Familienforschung der Universität Bamberg an¹⁰, die zeigt, dass Eltern – v. a. Mütter – in Erziehungsfragen unsicherer werden. Die Studie „Eltern unter Druck“¹¹ konstatiert ein Bewusstsein der Eltern für die gestiegene Brisanz von Bildung im Hinblick auf die spätere gesellschaftliche Platzierung ihrer Kinder. Eltern gehobener und mittlerer Milieus fühlen sich zunehmend selbstverantwortlich für deren Förderung und versuchen dies zu einem möglichst frühen Zeitpunkt selbst in die Hand zu nehmen (ebd.).

Für *educare* sind diese Thesen insofern anschlussfähig, dass es zu prüfen gilt, ob die zu untersuchenden politischen Dokumente den konstatierten Veränderungsdruck und seine politischen Begründungszusammenhänge widerspiegeln. Lange geht – wie Klinkhammer – davon aus, dass die Lösung des ‚Bildungsproblems‘ von politischer Seite als Lösung gesamtgesellschaftlicher Strukturprobleme interpretiert wird. Auch dieser These soll im Rahmen von *educare* nachgegangen werden. Kindheitstheoretisch ist die These interessant, dass Kinder v. a. als Träger der Ressource Bildung für das Funktionieren der Gesamtgesellschaft und damit als zukünftige Erwachsene konstruiert werden (vgl. dazu auch Kelle 2009). Findet sich diese Annahme in den zu

¹⁰ Vgl. Mühling T./Smolka, A. (2007): Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.

¹¹ Vgl. Henry-Hutmacher, C./Borchard, M. (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: Lucius & Lucius.

rekonstruierenden bildungsbezogenen Leitbildern ‚guter Kindheit‘ wieder? Weiter schließt *educare* an die Annahmen zur Alltagsrelevanz des politischen Diskurses und den transportierten Leitbildern für die unterschiedlichen sozialen Akteure an. Inwiefern sich die zu rekonstruierenden Leitbilder in den Vorstellungen und Praktiken der sozialen Akteure unterschiedlicher sozialer Milieus wiederfinden, wie sie gedeutet, interpretiert, angenommen bzw. abgelehnt werden, ist Fokus der durchzuführenden empirischen Erhebungen in ausgewählten Bildungseinrichtungen zweier vergleichbarer deutscher Großstädte.

3.2.2 Ungleichheitstheoretisch relevante Forschung

In Bezug auf den Terminus der ‚Bildungsgerechtigkeit‘ hat Stojanov (2008) eine qualitativ-empirische Studie auf der Grundlage aktueller Zeitungsartikel und parteipolitischer Programmdokumente durchgeführt. Er prüft, wie die Kategorie Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion verstanden und rezipiert wird. Als Grundlage dienen drei verschiedene Gerechtigkeitsmodelle (Verteilungs-, Teilhabe-, Anerkennungsgerechtigkeit¹²) aus dem Bereich der Politischen Philosophie als Heuristiken für ein vorläufiges Kategoriensystem. Die Analyse der Dokumente erfolgt nach den Grundsätzen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

Im Ergebnis stellt Stojanov eine starke Disproportionalität bei der diskursiven Behandlung der drei zentralen Kategorien von Bildungsgerechtigkeit fest. Ein diskursives Übergewicht findet er bei der Vorstellung von Verteilungsgerechtigkeit als Ausgleich von Herkunftsbenachteiligungen und als Herstellung von Chancengleichheit. Ein Beispiel hierfür bilden die durchgängig als unzureichend postulierten Deutschkenntnisse der Kinder mit Migrationshintergrund. Chancenungleichheit (und Herkunftsabhängigkeit) wird meist nur konstatiert und in einem Atemzug mit Begriffen wie Ausschöpfung und Begabungsreserven thematisiert. Fast nie werden die Fragen aufgegriffen, warum diese Chancenungleichheit problematisch ist und wo mögliche Lösungsansätze liegen könnten. Als Mittel bzw. politische Strategien für den Ausgleich von bildungsbezogenen Herkunftsungleichheiten werden durchgängig frühkindlich-vorschulische und außerschulische (kompensatorische) Maßnahmen benannt. Der gemeinsame Nenner der diskursiven Verwendungsweisen der Bildungsgerechtigkeit, liegt in der Vorstellung, dass Kinder und Jugendliche über unterschiedliche Fähigkeitspotenziale verfügen (Begabung), die bei ihnen durch Geburt oder frühe Sozialisation (auf jeden Fall vor dem Schuleintritt) festgelegt sind. Selektion wird lediglich unter dem Blickwinkel betrachtet, ob sie für die Entfaltung vorhandener Begabungen funktional ist. Wie strukturelle Beschaffenheiten des Bildungssystems und schulische Interaktionen die Kompetenzen der Lernenden mitkonstituieren, kann im Rahmen dieser Denkfigur nicht gefragt werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es Stojanov wenig überraschend, dass der vorschulische Bereich „zur nahezu exklusiven

¹² **Verteilungsgerechtigkeit:** gerechte Verteilung und Umverteilung von Bildungsgütern und -ressourcen (Chancengleichheit); **Teilhabeerechtigkeit:** Sicherung bestimmter Grundfähigkeiten als Voraussetzung für ein menschenwürdiges Leben und für soziale Partizipation: von allen Individuen einer Gesellschaft zu entwickeln; **Anerkennungsgerechtigkeit:** Etablierung einer bestimmten Qualität von Sozialbeziehungen, die sich an den Prinzipien der gegenseitigen subjektiven Anerkennung der emotionalen Zuwendung, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung messen (drei Anerkennungsformen, die dem Individuum zur Entfaltung von Autonomie dienen) (vgl. Stojanov 2008).

Arena für bildungspolitische Aktivitäten wird“ (ebd.: 221). Der schulische Bereich scheint indessen weiterhin als Ort des fairen Wettbewerbs verstanden zu werden.

Für *educare* ist die Untersuchung von Konzepten zu Bildungsgerechtigkeit nicht vorrangig. Allerdings ist davon auszugehen, dass sich die dominanten Vorstellungen von bildungsbezogener Kindheit auf politischer Ebene sehr eng mit Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit verknüpfen lassen¹³. Aus den Ergebnissen Stojanovs lassen sich daher interessante Fragen ableiten:

- Chancengleichheit wird vor allem im Zusammenhang mit der (in der Zukunft liegenden) Ausschöpfung von Begabungsreserven thematisiert. Dieses Analyseergebnis ist an die Beobachtungen Klinkhammers (siehe Kapitel 3.2.1) anschlussfähig. In welcher Hinsicht ist dies für die Konstruktion ‚guter Kindheit‘ in politischen Dokumenten relevant?
- Die Vorstellung der Verteilungsgerechtigkeit mit dem Ziel des Ausgleiches von Herkunftsbenachteiligungen impliziert ein Gesellschaftsmodell, in welchem bestimmte soziale Gruppen als defizitär gelten. Wer sind diese Gruppen und in welcher Weise werden sie als defizitär gedacht? Wie sollen Defizitausgleiche stattfinden? Welche sozialen Gruppen konstituieren sich als ‚Problemgruppen‘ oder ‚Risikogruppen‘? Inwiefern verschleiern entsprechende Argumentationsfiguren die strukturellen und organisationalen Ursachen ungleicher Bildungschancen?
- Die aus der Argumentation abgeleiteten Maßnahmen zielen vornehmlich auf den frühkindlich-vorschulischen Bereich zum Ausgleich der Entwicklungsdefizite bestimmter Kindergruppen: in diesem Bereich ist ungleichheitstheoretische Forschung ein Forschungsdesiderat. Es ist davon auszugehen, dass die politischen Vorstellungen ‚guter Kindheit‘ mit all ihren Implikationen maßgeblich als Grundlage für die Bildungsmaßnahmen in diesem Bereich zu verstehen sind. Inwieweit trägt der Fokus auf die kompensatorische frühkindliche Förderung und individuelle Begabung (s. u.) wiederum zur Reproduktion von Ungleichheiten (im Sinne Bourdieus) bei?
- Inwieweit lässt sich die Vorstellung, dass Kinder über unterschiedliche Fähigkeitspotenziale verfügen, die durch Geburt oder frühe Sozialisation (auf jeden Fall vor dem Schuleintritt) festgelegt sind, in den zu untersuchenden politischen Dokumenten wiederfinden? Die Vorstellung der naturgegebenen Begabung als einziger Faktor der Leistungsfähigkeit (im Bildungssystem) wurde von Bourdieu stark kritisiert (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Die Beteiligung des Bildungssystems an der Verstetigung und Herstellung von sozialer Ungleichheit gerät so nahezu vollständig aus dem Blick. Hieraus ergibt sich die Frage, die auch bei Klinkhammer anklingt: Inwieweit sind die politisch initiierten Lösungsansätze überhaupt in der Lage, das Problem zu lösen, das sie angehen wollen? Inwieweit trägt bereits die politische

¹³ Seit der ersten PISA-Studie und dem Nachweis der hohen Korrelation von Bildungserfolg und sozialer Herkunft in Deutschland hat das Thema Bildungsgerechtigkeit bzw. Chancengleichheit im bildungspolitischen, fachwissenschaftlichen und massenmedialen Diskurs nicht mehr an Bedeutung verloren.

Problemdefinition dazu bei, Ungleichheiten zu schaffen und symbolische Machtwirkungen zu erzeugen?

- Stojanov macht darauf aufmerksam, dass innerhalb bestimmter Argumentationsfiguren Möglichkeiten und Grenzen des potentiell Denkbaren und Sagbaren bestehen. Welche Grenzen und Möglichkeiten bieten die legitimen Bilder ‚guter Kindheit‘, die es aus dem politischen Material herauszuarbeiten gilt?

Ausgehend von den skizzierten Überlegungen zum Begriff der Bildungsgerechtigkeit hat sich Stojanov ebenfalls mit der Verknüpfung der Diskursfiguren Bildungsgerechtigkeit und Migrationshintergrund in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion forschungspraktisch auseinandergesetzt (vgl. Stojanov 2010)¹⁴. Folgende Fragen verfolgt er dabei: Wie wird die unterschiedliche Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im aktuellen Diskurs über Bildungsgerechtigkeit thematisiert? Welche Erklärungsmuster für die vorfindbaren Schief lagen im Bildungssystem herrschen vor, welche Instrumente zur Überwindung werden anvisiert?

Direkt daran anschließend kann im Rahmen von *educare* gefragt werden, welche Implikationen sich in diesem Zusammenhang für das konstruierte Kinderbild ergeben. Wird das Migrantenkind vom ‚normalen‘ Kind unterschieden? Welche Erwartungen werden an die Gruppe der Migranten (als typischer Vertreter einer der als defizitär dargestellten Gruppen) herangetragen?

Stojanov arbeitet heraus, dass vor dem Hintergrund der Vorstellungen von Verteilungsgerechtigkeit und essentialistisch gedeuteter Begabung, Kinder mit Migrationshintergrund zum Gegenstand von Maßnahmen konsequenter Akkulturation (z. B. ausschließlichen Gebrauch der deutschen Sprache) gemacht werden, um ihre nachteilige Familiensozialisation zu kompensieren. Die Akkulturation wird dabei als ‚Bringschuld‘ der defizitären sozialen Gruppe angesehen und gleichzeitig als Schlüssel zur Bildungsgerechtigkeit identifiziert (ebd.; vgl. auch Betz 2010; Lange 2010).

3.3 Methodische Anbindung des Projekts *educare*

Wie in Kapitel 2.3 skizziert, stehen folgende Punkte bei der diskursanalytischen Untersuchung im Fokus:

Welche *Bilder/Vorstellungen* (Konstruktion von Sein) und *Sollensvorstellungen* (Konstruktion von Soll) sowie *Handlungsaufforderungen* treten im Diskurs hervor in Bezug auf im Feld relevante

- 1) Akteure (Kinder, Eltern, Fach- und Lehrkräfte, politische Akteure)?
- 2) (pädagogische) Konzepte (Bildung, Betreuung, Erziehung, Risiko, Förderung usw.)?
- 3) Zusammenhänge von Kindheit/Bildung und Ungleichheit/Benachteiligung?

¹⁴ Bei der Analyse des Zusammenhangs der Diskursfiguren von Bildungsgerechtigkeit und Migrationshintergrund bezieht sich Stojanov beispielhaft auf das Jahresgutachten 2007 des Aktionsrates Bildung zum Thema Bildungsgerechtigkeit (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden.).

Wie werden die (Leit-)Bilder *produziert* und *positioniert*? Wie wird *Legitimität* und damit Deutungsmacht erzeugt?

- Identifizierung bzw. *Analyse der dominanten Vorstellungen, der Leitbilder* ‚guter‘ (bildungsbezogener) Kindheit innerhalb der politischen Berichte, die als Teil des politischen Feldes und damit als Kampffeld um Vorherrschaft legitimer Deutungen interpretiert werden

Was sind die *beobachtbaren Konsequenzen*?

- Für die Ausgestaltung von (öffentlich und privat verantworteter) Kindheit?
- Für die betroffenen Akteure im Feld?

Von Bedeutung ist im Folgenden, wie das skizzierte Erkenntnisinteresse und die angestrebten Analysedimensionen methodischen Anschluss an diskursanalytische Vorgehensweisen finden können.

Höhne (1999) beschreibt, dass ein Diskurs über die Analyse von einzelnen Diskursdokumenten nachvollzogen und erschlossen werden kann. Er folgt dabei der Annahme, dass „die zu untersuchenden Fragmente nicht einen Ausschnitt des Diskurses markieren, sondern umgekehrt das ‚Ganze‘ im ‚Kleinen‘ enthalten“ (ebd.: 46). Ein kohärenter Diskurs wird als eine spezifische Ordnung vorausgesetzt, die es zu rekonstruieren und zu belegen gilt. „Das, was der interessierende Diskurs *ist*, wird daher durch die Untersuchung des Materials selbst *mit* festgelegt. Zugleich, und (...) bedeutet dies, dass ein/der Diskurs zwar gesellschaftlich (prä-)existent sein mag, sich vor seiner Untersuchung aber forschungspraktisch eigentlich nicht befriedigend eingrenzen lässt. Die erste Festlegung des Materials und die Bestimmung seiner thematischen Rahmung haben deshalb immer vorläufigen Charakter und bilden die Ausgangspunkte der weiteren Untersuchung. Die Bestätigung dieser Vorannahmen, die Zweckmäßigkeit und Tragfähigkeit der Materialauswahl, ist folglich immer auch ein *Forschungsergebnis*“ (ebd., Auslassung d. A.). Auch für Jäger (1999) ist die Erstellung des Materialkorpus bereits Teil der empirischen Untersuchung und kann nicht im Vorhinein festgelegt werden: „Es ist dann vollständig, wenn keine neuen strukturellen und thematischen Phänomene (im Rahmen der Fragestellung) mehr auftauchen. Der Umfang resultiert also letztlich aus der Fragestellung“ (ebd.: 145f.).

Ebenso richtet sich in der WDA die konkrete Gestalt des Datenkorpus (Umfang und Bestandteile) nach den Untersuchungszielen (vgl. Keller 2007a). „Welche methodischen Zugänge die Analyse verfolgt, muss im Zusammenhang der spezifischen Fragestellung, der getroffenen Datenauswahl und der anvisierten Tiefenschärfe einer Untersuchung entschieden werden. [...] Diskursanalyse beginnt mit der Festlegung des oder der zu untersuchenden Wissens- bzw. Diskursfelder, die sehr grob über einen Themenaufhänger (z. B. ‚Abtreibung‘) ein institutionelles Setting (z. B. die allgemeinöffentliche Arena oder verschiedene, etwa politische, rechtliche, wissenschaftliche Spezialarenen) oder akteursbezogen (z. B. der Diskurs der ‚Grünen‘) bzw. in verschiedenen Kombinationen dieser Kriterien erfolgen kann“ (ebd.: 79ff.). Die ersten, ausgewählten Fragen an den Untersuchungsgegenstand sind im Fortgang modifizierbar. Die Korpusbildung orientiert sich in der

WDA an den Ideen des theoretical samplings, das auf die grounded theory¹⁵ zurückzuführen ist (ebd.). Damit wird darauf hingewiesen, dass bereits die Zusammenstellung von Daten nach theoriegeleiteten Kriterien erfolgen muss.

Zum Korpus kommt man nach Höhne/Kunz/Radtke (2005) im ersten Schritt durch die Bestimmung der Diskursform¹⁶ (z. B. Buch, Gespräch, politischer Bericht) und die Erstellung eines idealtypischen semantischen Feldes. Ist die Diskursform gewählt, kann die diskursformeneigene Strukturierung (z. B. das Inhaltsverzeichnis) zur weiteren Korpusbestimmung genutzt werden (ebd.).

Ebenso konstatiert Jäger, dass die „Diskursanalyse mit einer präzisen Bestimmung und Begründung ihres Gegenstandes, ihres Themas [...] zu beginnen hat“ (Jäger 1999: 137). Nach der genauen Bestimmung der Diskursstränge¹⁷ sei zu beachten, dass diese auf unterschiedlichen Diskursebenen (Politik, Medien, Alltag...) angesiedelt seien (ebd.). Obwohl die Differenzierungskategorien der TDA (analog Höhne), der KDA (gemäß Jäger) und der WDA (nach Keller) teilweise erheblich variieren, gibt es – wie dargestellt– in Bezug auf die Korpuserstellung Parallelen, an denen sich die diskursanalytische Untersuchung im Rahmen von *educare* orientiert:

- Die Erstellung des Materialkorpus ist bereits Teil der empirischen Untersuchung und kann nicht vor Beginn der Materialaufarbeitung abgeschlossen sein.
- Der Umfang des Korpus und konkrete methodische Schritte der Analyse richten sich nach der zu untersuchenden Fragestellung des Projektes.
- Von Bedeutung ist v. a. die Differenzierung von ‚Thema‘ und ‚Diskursform‘ bzw. ‚institutionellem Setting‘.
- Die methodischen Schritte müssen Projektvorhaben und Fragestellung angemessen sein und dementsprechend begründet werden.

Als Differenzierungskategorien zur systematischen Beschreibung des Diskurses als Set regelgeleiteter sprachlicher Praktiken (vgl. Kajatzke 2008) werden in *educare* folgende Unterscheidungen gemacht: Was bei Höhne der thematisch gebundene Diskurs ist und was Jäger als Diskursstrang beschreibt, wird im Folgenden als *Thema* bezeichnet. Als weitere sinnvolle Differenzierungskategorie in Anschluss an Höhne wird das politische Dokument als *Diskursform* gefasst, wobei es sich dem zufolge bei politischen Berichten, Beschlüssen oder Plänen um zwar verwandte, aber dennoch unterschiedliche Diskursformen handelt. Höhne et al. gehen davon aus, dass die spezifischen Diskursformen ihrerseits semantisch selektiv wirken und die thematische Struktur des Materials mitorganisieren und kontextualisieren (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005). Die politische Berichterstattung in Textform wird im *educare*-Projekt somit als spezifische Diskursform definiert, bei der davon auszugehen ist, dass sie die thematische und formale Struktur des zu untersuchenden

¹⁵ Detaillierte Beschreibungen qualitativer sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden finden sich beispielsweise bei Flick (2005) und Lamnek (2005).

¹⁶ Höhne (vgl. Höhne 2008; Höhne/Kunz/Radtke 1999; 2005) unterscheidet im Hinblick auf den Diskursbegriff zwischen Diskursen, Wissensbereichen, Institutionen/Organisationen/Akteuren/Praxisformen/Praktiken und Diskursformen.

¹⁷ Diskursstränge nach Jäger (1999) sind „thematisch einheitliche Diskursverläufe, die aus einer Vielzahl von Elementen, sogenannten Diskursfragmenten, zusammengesetzt sind“ (ebd.: 136).

Diskurses in besonderer Weise (z. B. im Unterschied zu einem Artikel im massenmedialen Bereich) beeinflusst, prägt und mitgestaltet.¹⁸ Daher gilt es bei der analytischen Erfassung des Diskurses zu bildungsbezogenen Leitbildern ‚guter Kindheit‘ der Diskursform ebenso große Aufmerksamkeit zu schenken wie der thematischen Struktur.

Jäger unterscheidet weiter in Anlehnung an Link (2006) zwischen Spezial- und Interdiskursen. Spezialdiskurse sind wissenschaftliche Diskurse während sonstige Diskurse in ihrer Gesamtheit als Interdiskurs bezeichnet werden (vgl. Jäger 1999). Inwieweit eine derartige Differenzierung für *educare* sinnvoll sein kann, ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht zu sagen. Ebenso verhält es sich mit der Unterscheidung von Inter- und Intradiskurs im Ansatz der TDA. "Während der Begriff des *Intradiskurses* die in der Linguistik wohlbekannte Ebene des Diskursfadens (einer Rede oder eines Textes) bezeichnet, d. h. die Verbindung der Zeichen innerhalb ihrer linearen Verkettung, zielt das Konzept des *Interdiskurses* auf die Tatsache, daß jede Sequenz, neben ihrer offensichtlichen Linearität, eine komplexe und geschichtete (stratifizierte) Materialität ist, die sich auf andere Diskurse bezieht, die vorher, außerhalb und unabhängig bereits existieren. Die Bestandteile eines Diskurses stammen immer aus einem soziohistorischen Anderswo, in dem sie bereits funktioniert haben" (vgl. Pecheux 1983: 53 zit. nach Höhne/Kunz/Radtke 2005). Wichtig ist festzuhalten, dass sich die begrifflichen Verwendungen (z. B. von „Interdiskurs“) und analytischen Differenzierungen in den verschiedenen diskursanalytischen Ausrichtungen voneinander unterscheiden, und dass daher begründete Differenzierungskategorien zu finden sind (s. o.), die in der Lage sind, dasjenige abzubilden, was es in der Diskursanalyse der politischen Dokumente aufgrund theoretisch fundierter Leitfragen zu erfassen gilt.

Als Vorgehensweise für eine Diskursanalyse im Sinne der KDA bietet sich nach Jäger Folgendes an (Jäger 1999: 140):

- 1) Definition der Fragestellung und Bestimmung des Diskursstranges (Themas), in dem die Frage bedeutsam werden kann
- 2) Knappe Charakterisierung des Sektors (z. B. sozialwissenschaftliche Zeitschrift, politischer Bericht, Print-Medien...)
- 3) Erschließen und Aufbereiten der Materialbasis bzw. Korpuserstellung und Erarbeitung eines Analyseleitfadens zur Materialaufarbeitung
- 4) Auswertung der Materialaufarbeitung in Hinblick auf die zu analysierende Thematik
- 5) Feinanalyse eines oder mehrerer für den Sektor typischen Diskursdokumente
- 6) Gesamtanalyse der Thematik (des Diskursstranges) im betreffenden Sektor: Alle bisher erzielten Ergebnisse werden reflektiert und zu einer Gesamtaussage verdichtet

¹⁸ Dieser Gedanke ist ebenfalls an die Feldtheorie Bourdieus anschlussfähig. Das politische Feld stellt hier ein Kraftfeld dar, in dem dominante Deutungen von den dort agierenden Akteuren – in Abhängigkeit von ihrer sozialen Position und dem jeweils zur Verfügung stehenden sprachlichen, symbolischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitalarten – im Feld erzeugt, reproduziert und umkämpft werden.

Die bereits geleistete Analysearbeit im *educare*-Projekt, die sich in ihrer methodischen Vorgehensweise an den genannten sechs Punkten orientiert, wird im Kapitel 4 vorgestellt.

4. Empirisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird die aktuelle empirische Forschungsarbeit vorgestellt, die an die bisherigen Überlegungen anschließt. Zentral sind die ersten Schritte zur Sichtung, Bestimmung und Eingrenzung des Datenkorpus sowie die ausführliche Explikation der ersten empirischen Analysen des Datenmaterials. Im Anschluss werden die ersten Arbeitsergebnisse und Thesen im Hinblick auf die Rekonstruktion von bildungsbezogenen Leitbildern ‚guter Kindheit‘ diskutiert.

4.1 Korpusbestimmung

In der diskursanalytischen Untersuchung wird der Frage nachgegangen, welche legitimen Bilder bzw. Leitbilder ‚guter Kindheit‘ in Bildungszusammenhängen innerhalb ausgewählter politischer Dokumente existieren. Methodisch muss dafür bestimmt werden, wie diese Bilder zu rekonstruieren sind. Es wird davon ausgegangen, dass die Leitbilder bzw. dominanten Vorstellungen implizite und explizite Normen und daraus resultierende Handlungsaufforderungen enthalten. Eine Annäherung an ein erstes Analysemodell für Leitbilder, Sollensvorstellungen und Handlungsaufforderungen wurde im Rahmen der theoretischen und methodischen Überlegungen geleistet (siehe Kapitel 2 und 3) welche zeitnah am empirischen Material zu prüfen, zu modifizieren und zu präzisieren ist.

Mit dieser Bestimmung des Analyseziels sind bereits erste Schritte zur Korpusbestimmung erfolgt. Zum einen ist der thematische Fokus durch das Erkenntnisinteresse auf ‚Kindheit‘ und ‚Bildung‘ festgelegt. Das semantische Feld (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005) zur ‚bildungsbezogenen Kindheit‘ setzt sich aus dem Vorwissen der Forscherinnen, der Erarbeitung des theoretischen und empirischen Forschungsstandes (siehe Kapitel 2 und 3) und den ersten Analyseergebnissen des Materials (siehe Kapitel 4) zusammen. Wie in Kapitel 2 und 3 dargestellt, wird davon ausgegangen, dass die Politik und die insbesondere auf der bundespolitischen Ebene produzierten und durch sie legitimierten Vorstellungen und Handlungsaufforderungen eine weitreichende Bedeutung für die konkrete Ausgestaltung von Kindheit haben. Von dieser Annahme ausgehend begründet sich der Fokus auf die Diskursform (ebd.) des politischen Dokuments. Hier interessieren vorerst alle Politikbereiche, in denen davon auszugehen ist, dass sie in irgendeiner Weise mit den Themen ‚Kindheit‘ und ‚Bildung‘ in Berührung kommen. Es gilt vorbereitend zu ermitteln, welche Aussagen (vgl. Jäger 1999) über ‚Bildung‘ und welche über ‚Kindheit‘ getroffen werden und wie diese Aussagen direkt und indirekt zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Des Weiteren interessieren vor allem *aktuell* dominierende Vorstellungen bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘, die in einem weiteren Schritt mit den aktuellen Vorstellungen, Haltungen und Praktiken der Akteure im Feld in Beziehung zu setzen sind. Daher wird eine synchrone Betrachtung der Dokumente (erschieden im Zeitraum 2004 bis

2010) angestrebt.¹⁹ Durch eine erste Erfassung aller auf Bundesebene relevanten Berichte, Pläne und Beschlüsse wurden die Bereiche Bildungspolitik, Familienpolitik, Kinder- und Jugend(hilfe)politik, Sozialpolitik und Integrationspolitik, die vier verschiedenen Ministerien zuzuordnen sind, als relevant identifiziert. Eine Erfassung der relevanten Dokumente auf Länderebene (exemplarisch für die Bundesländer Hessen und Sachsen) wird noch folgen.

4.2 Analyse am Beispiel des 8. Berichts der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

Zunächst wurden Überlegungen zur Identifizierung der Thematik in politischen Berichten angestellt. Zwei bisher erarbeitete Möglichkeiten sind die Sichtung von Inhaltsverzeichnissen im Hinblick auf Thematisierungen von ‚Kindheit‘ und ‚Bildung‘ sowie die Nutzung der Suchfunktion in Dokumenten²⁰ nach diesen Begriffen, um sich über reine Häufigkeiten den zu untersuchenden thematischen Zusammenhängen zu nähern²¹. Parallel dazu wurde eine Sammlung aller relevanten politischen Dokumente auf Bundesebene angefertigt. Die systematische Sichtung aller Dokumente im Hinblick auf ihre Relevanz für das Forschungsinteresse wird im weiteren Forschungsprozess noch erfolgen.

Zum Einstieg wurde das Inhaltsverzeichnis von „8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland“ (2010) gesichtet. Das insgesamt 615seitige Diskursdokument²² ist in drei Oberkapitel gegliedert, die jeweils in zahlreiche Unterkapitel unterteilt sind:

- I. Integrationspolitik in der 16. Legislaturperiode (Kapitel 1-3)
- II. Integration (Kapitel 1-13)
- III. Entwicklung des Rechts (Kapitel 1-7)

Die erste Sichtung ist von der allgemeinen Frage geleitet, wo Leitbilder (bildungsbezogener) ‚guter Kindheit‘ auftreten könnten. Im Inhaltsverzeichnis kommen ‚Kinder‘ explizit im Kapitel II (Integration) unter Kapitel 1 (Bildung) zum ersten Mal vor. Des Weiteren finden sie in Kapitel II 9.4 „Strategien zur Förderung der Kindergesundheit“ und Kapitel III 5.8 „Interpretatorische Erklärung der BRD zur UN-Kinderrechtskonvention“ Erwähnung. Als erstes Suchraster für den gesamten Text wurde als Selektionskriterium das Morphem²³ /KIND/ gewählt. Einige Kapitel können so ohne nähere Analyse

¹⁹ Eine diachrone Analyse der *Entwicklung* und Genese der aktuell in der Politik dominierenden Leitbilder entspricht nicht dem Forschungsinteresse des Projekts.

²⁰ Alle zu untersuchenden politischen Dokumente, die für die Korpuserstellung in Frage kommen, liegen sowohl in digitalisierter als auch in schriftlicher Form vor.

²¹ Die Korpusfindung ausschließlich durch Häufigkeiten der vorkommenden Begriffe wird von einigen qualitativen Sozialforschern als problematisch angesehen, da sie in der Regel nicht den Prinzipien qualitativer Sozialforschung und dessen Erkenntnisinteresse entspricht (vgl. z. B. Höhne/ Kunz/ Radtke 1999). Dieses Vorgehen stellt daher für *educare* lediglich eine erste pragmatische Möglichkeit dar, sich dem Datenmaterial zu nähern. Eine systematische, theoriegeleitete Vorgehensweise zur Identifizierung relevanter Textstellen ist Teil des weiteren Forschungsprozesses.

²² Der Begriff markiert die Zugehörigkeit des beschriebenen Textes zum zu untersuchenden Diskurs (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005).

²³ In der Linguistik werden die sprachlichen Bestandteile eines Wortes mit einer Bedeutung oder mit grammatischer Funktion als Morpheme bezeichnet: Das Wort <Kinder> besteht aus zwei Morphemen: /KIND/ (Wortstamm, der die

im Vorfeld ausgeschlossen werden, da sie weder das Thema Kindheit, noch die Gruppe der Kinder thematisieren.

Die erste Analyse ergab, dass Kinder zum ersten Mal im Bereich „Strategische Integrationspolitik“ (Kapitel 1.1) im Zusammenhang mit der frühkindlichen Förderung in Kindertageseinrichtungen vorkommen (ein Satz auf S. 26). Kinder tauchen das zweite Mal auf Seite 35 im Kapitel „2.1 Integration und demographischer Wandel: Die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft sichern“ auf. Eine Häufung des Morphems findet sich auf Seite 40 im Kapitel „Altersstruktur“, sowie im Folgenden unter „Familien- und Lebensformen“ (S. 48). Eine weitere Fundstelle ist das Kapitel I 3.2 „Der Erste Integrationsindikatorenbericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring: Ergebnisse und Erfahrungen“, welches Hinweise auf die sozialstrukturelle Situation der Zuwanderer und im speziellen ihrer Kinder (im Hinblick auf Arbeitsmarktchancen, Bildungserfolg, Beteiligung an Ehrenämtern) gibt.

In Kapitel II – 1 „Bildung“ ist das Morphem /KIND/ auf jeder Seite mehrfach zu finden. Daher wird dieser Teil des Diskursdokumentes zur ersten Feinanalyse ausgewählt. Es ist davon auszugehen, dass dort, wo vermehrt von Kindheit und Kindern die Rede ist, am ehesten Leitbilder ‚guter Kindheit‘ zu Tage treten. Des Weiteren ist hier ebenfalls der für die Untersuchung zentrale Zusammenhang mit dem Thema „Bildung“ gegeben. Ab Seite 111 (Kapitel II, 1.3 „Die berufliche Bildung“) wird das Morphem wieder seltener. Eine weitere Häufung ist ab Seite 337 (Kapitel II, 9) im Kapitel „Migration und Gesundheit“²⁴ und in Kapitel III (Entwicklung des Rechts) unter dem Unterkapitel 2.8.4 „Bildung“ (S. 503)²⁵ erkennbar.

Bei dem ausgewählten Teil des Diskursdokumentes handelt es sich somit um ca. 50 Seiten des Berichtes:

1. Bildung.....	66
1.1 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.....	69
1.1.1 Tagesbetreuung von Kindern mit Migrationshintergrund	75
1.1.2 Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren	78
1.1.3 Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung	81
1.1.4 Sprachförderung und sprachliche Bildung im Elementarbereich	83
1.2 Die schulische Bildung	87
1.2.1 Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Herkunft/ Migrationshintergrund.....	90
1.2.2 Die Verteilung nach Schularten	91

Bedeutung transportiert) und /ER/ (Endung mit der grammatischen Funktion der Pluralkennzeichnung) (vgl. auch Linke/Nussbaumer/Portmann et al. 2001).

²⁴ Da dieses Kapitel keinen direkten Bildungsbezug hat, wurde es vorerst nicht für die Feinanalyse ausgewählt. Allerdings deutet z. B. der Titel des Kapitels 9.4 „Strategie zur Förderung der Kindergesundheit“ möglicherweise darauf hin, dass sich auch hier weniger explizite Vorstellungen von ‚guter (bildungsbezogener) Kindheit‘ finden lassen könnten. Die systematische Identifizierung von relevanten Textstellen, die sich nicht augenscheinlich auf die thematischen Stränge „Bildung“ und „Kindheit“ beziehen, bleibt späteren Analysen vorbehalten.

²⁵ Das Kapitel fokussiert im Schwerpunkt Rechtsansprüche auf Bildung und ist nach einer ersten Sichtung für eine Analyse von Leitbildern trotz des Bezugs zu „Kindheit“ und „Bildung“ als nicht relevant einzustufen.

1.2.3 Das Niveau der Schulabschlüsse	95
1.2.4 Jugendliche ohne schulische Abschlüsse	100
1.2.5 Bildungserfolg und soziale Lage.....	102
1.2.6 Integrationspolitische Fortschritte in der schulischen Bildung	104

Erstes Ziel ist die sorgfältige Lektüre des Textes und die Anfertigung von Memos, um auf einer allgemeinen Ebene und in einem offenen Prozess Gedanken, Eindrücke und Auffälligkeiten festzuhalten und erste Vermutungen anzustellen (vgl. Jäger 2009). Diese sollen in einem zweiten Schritt auf die spezifische Form der Thematisierung von ‚Bildungskindheit‘ zugespitzt und im Forschungsteam kommuniziert werden.

Aus der ersten Textsichtung, vorerst ohne direkten Fokus auf die Leitbilder, kristallisierten sich folgende Thesen heraus, die sich zu Oberthemen²⁶ gruppieren lassen und die es in der weiteren Materialauswertung zu überprüfen gilt:

Thema 1: Migration

- Die Gruppe der Migranten ist insgesamt (im Hinblick auf Bildung) defizitär und förderbedürftig
- Die Migrantengruppe wird nicht differenziert

Thema 2: Bildung

- ‚Bildung‘ wird synonym zu ‚Integration‘ gebraucht.
- Bildung ist zweckgebunden und ausnahmslos zukunftsorientiert; Bildung ist immer an Entwicklung geknüpft.
- Zuschreibungen für den Bildungs(miss)erfolg sind in erster Linie individuell.

Thema 3: Sprache

- Es existiert ein spezieller Blick auf Sprachförderung: 1) die Beherrschung der deutschen Sprache als Lösung (aller Probleme) 2) Die Nichtbeherrschung der deutschen Sprache ist ein schweres Defizit und größte Hemmschwelle für Teilhabe (an Bildung und Gesellschaft) 3) Sprache = dt. Sprache

Thema 4: Kinder

- Kinder sind in erster Linie zu erschließendes Bildungspotential
- Ein gutes Kind ist: aktiv, demokratisch, christlich, kognitiv stark, einsprachig, kompetent (sprachlich, sozial, individuell), bildungsmotiviert, von seinen Eltern gefördert

Thema 5: Eltern

- Migranteltern sind defizitär, ihnen fehlt ‚Erziehungskompetenz‘, sie können ihre Kinder nicht angemessen vorbereiten

²⁶ Was hier vorerst als ‚Thema‘ bezeichnet wird, nennt Jäger den „Diskursstrang“ (vgl. Jäger 2009), bei Höhne ist es der „thematisch gebundene Diskurs“ (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005).

- gute Eltern sind aktiv, motiviert, bereit und fähig für Investitionen
- das zugrunde liegende Elternbild ist ähnlich bedeutsam wie das/die Kinderbilder

Thema 6: Verantwortungsverteilung von Staat und Eltern bzw. Familie (in Erziehungs- und Bildungsfragen)

- Das Kapitel ist in mehreren Punkten widersprüchlich: 1) Institutionen als Familienergänzungen vs. Institutionen als Familienersatz (für beide Lesarten finden sich Aussagen) 2) Recht auf Bildung vs. Pflicht zur Bildung 3) Wille zur Förderung der Kinder bei Eltern vorhanden vs. nicht vorhanden

Thema 7: Fachkräfte

- Erzieher/innen sind defizitär (Wissen und Können nicht ausreichend)

In Bezug auf die im untersuchten Teil des Berichts verwendete Sprache kann bereits nach einem ersten Lesen gesagt werden, dass ein wirtschaftlich geprägter Sprachduktus vorherrschend ist. Der Aufbau der Themen und die Argumentation des Artikels stützt ein auf Verbesserung und Optimierung bzw. Steigerung abzielendes Denken. Des Weiteren wird an mehreren Stellen des Kapitels auf Spezialdiskurse (vgl. Jäger 2009) der Wissenschaft und Ökonomie referiert.

Folgende offene Fragen ergaben sich aus der ersten Materialsichtung, die an anderer Stelle weiter verfolgt werden könnten:

- Wie wird das Konzept ‚Integration‘ gefüllt? Was ist die Argumentationslogik dahinter? Was bedeutet ‚kulturelle Integration‘ (in Abgrenzung zu ‚Integration‘)?
- Was ist der Zweck von ‚Bildung‘?
- Wie ist das Verhältnis von Wille zu/Verpflichtung zu/Recht auf Bildung?
- Wie wird das Kind (als Subjekt) im Diskurs positioniert? Wie werden Eltern und Fachkräfte positioniert?
- Wie wird die Aufgabenverteilung zwischen Familie und öffentlicher Institution gedacht?
- Welcher Sprachduktus herrscht vor und was bedeutet das?
- Welche Rollen kommen Kindern/Eltern/Professionellen/der Politik im Bildungsprozess zu?
- Ist das Migrantenkind das Anti-Leitbild ‚guter Kindheit‘?

Im Zuge dieser Analysephase konnten erste Leitfragen erarbeitet werden. Inwieweit diese Fragen für die Rekonstruktion dominierender Vorstellungen von ‚guter Kindheit‘ bedeutsam sind, ist an dieser Stelle des Analyseprozesses noch nicht abschließend geklärt. Deutlich wurde, dass bereits bei einer ersten Materialsichtung bestimmte Themen hervortreten, die mit den Themen ‚Bildung‘ und

„Kindheit“ verschränkt zu sein scheinen.²⁷ Inwieweit sich diese Themenverschränkung im Verlauf der weiteren Analyse bestätigt, ist offen.

4.3 Feinanalyse

In Anlehnung an die Analyse von Diskursfragmenten (vgl. Jäger 2009) bzw. -dokumenten, die Jäger nicht als starre Methode, sondern als Einstiegshilfe für konkrete Analysen beschreibt (ebd.), wurde eine erste Feinanalyse des Kapitels 1.1 „Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung“ vorgenommen. Dieses Einstiegskapitel wurde als näher zu analysierendes Diskursdokument ausgewählt, da es sich in der ersten Sichtung (siehe Kapitel 4.2) im Hinblick auf „Kindheit“ und „Bildung“ als besonders ertragreich erwies.

4.3.1 Methodisches Vorgehen

Der zu analysierende Text wurde nach Jäger (2009: 175) in folgenden Analyseschritten bearbeitet:

- a. Institutioneller Rahmen: allgemeine Ermittlung des Kontextes, d. h. Bestimmung von Medium, Rubrik, Autor, Anlässe für den betreffenden Text usw.
- b. Textoberfläche: graphische Gestaltung, Sinneinheiten, angesprochene Themen
- c. Sprachlich-rhetorische Mittel: z. B. Argumentationsstrategien, Logik und Komposition, Implikate und Anspielungen, Kollektivsymbolik, Wortschatz, Stil, Referenzbezüge usw.
- d. Inhaltlich-ideologische Aussagen: Menschenbild, Gesellschaftsbild, Technikverständnis, Zukunftsvorstellung
- e. Interpretation: systematische Darstellung (Analyse und Interpretation) des gewählten Diskursfragments, bei der die Elemente der Materialaufbereitung (a-d) aufeinander bezogen werden

Im Verlauf mehrerer Analysephasen des betreffenden Kapitels wurde aufgrund der Zwischenergebnisse, den Erfahrungen mit der Textsorte (bzw. der Diskursform) des politischen Berichtes und in Abstimmung mit dem Ziel der Rekonstruktion von Leitbildern bildungsbezogener „guter Kindheit“ ein modifiziertes Analyseschema entwickelt:

Analyseschema:

a. Institutionellen Rahmen bestimmen

b. Textoberfläche/ Inhalt festlegen

- Aufbereitung des Textes (Zeilennummerierung nach folgendem Muster: Seite/Zeile von- bis (71/2-7); die Nummerierung beginnt auf jeder neuen Seite mit 1)
- Inhaltsangaben für graphische und inhaltliche Sinnabschnitte mit Überschriften
- Liste aller Überschriften erstellen, erste Ideen zu Struktur, Hauptthemen, Themenführung festhalten

²⁷ Dabei wird beachtet, dass es sich hier um einen Bericht aus dem Bereich der Integrationspolitik handelt, so dass das Thema „Integration“ zwangsläufig eine Rolle spielen muss.

- Verschränkungen von Themensträngen feststellen, inhaltliche Bezüge notieren, Hauptthemen, Unterthemen bestimmen
- c. (Sprachlich-rhetorische) Analyse der ermittelten Sinnabschnitte nach Leitfragen durchführen**
 - Anfänge und Schlüsse der Sprachhandlungen und ihre Funktionen klären: wodurch (z. B. die Übernahme bestimmter Wörter) wird Textkohärenz hergestellt?
 - Welche sprachlichen Bauelemente werden in welcher Funktion verwendet?
 - Werden Wörter mit „Fährenfunktion“ (Jäger 2009: 181) bzw. verwendet?
 - Wie sind die sprachlichen Handlungen zu interpretieren, welche Funktionen könnten sie haben? Geben sie Hinweise auf mögliche Argumentationslinien oder Differenzsetzungen (vgl. Höhne/ Kunz/ Radtke 1999, 2005)? Was wird präsupponiert, d. h. implizit ‚mitgesagt‘?
 - Komposition des Gesamttextes/Argumentationsfiguren (vgl. Bayer 2007; Toulmin 1996); Zusammenbringen der Analyseergebnisse aus den einzelnen Abschnitten, was zieht sich durch, was fällt besonders auf? → gegebenenfalls Graphik erstellen
 - Besonders auffällige/schwierige/interessante Abschnitte sollen in zusätzlichen Schritten einer Feinanalyse unterzogen werden: zusätzliche Analyse z. B. durch Wortlisten oder -karten (Substantive, Verben, Pronomen), Tempusstruktur, Kollektivsymbolik (vgl. Link 2006; Jäger 2009), Anspielung auf Vorwissen → Einordnung in den Gesamtzusammenhang
 - Mögliche Grundfunktionen des Textes bestimmen (abstrakte Ebene)
- d. Resümee und Zuspitzung auf das Erkenntnisinteresse**
 - Welches Menschen-/ und Gesellschaftsbild wird erzeugt bzw. konstruiert?
 - Subjektkonstitution: Welches Kinderbild wird erzeugt? Welches Elternbild wird konstruiert? Welches Professionellenbild?
 - Welche Vorstellungen von Bildung treten hervor?
 - Wie wird das Verhältnis der Verantwortlichkeiten Familie – Staat bestimmt?
 - Welche Handlungsaufforderungen richten sich an wen?
 - Welche Fragen wirft der Textausschnitt auf?
 - ➔ Je nach inhaltlicher Ausrichtung des Textausschnittes können/müssen nicht alle Leitfragen beantwortet werden
- e. Interpretation:** aufbereitete, geschlossene Darstellung des betreffenden Textes; Zusammenführung der Materialaufarbeitung

Im Anschluss an Jäger (2009) soll dieses Schema nicht als fixes Raster betrachtet werden, dass es Punkt für Punkt abzarbeiten gilt. Es ist als vorläufig zu betrachten und seine Tauglichkeit muss am empirischen Material geprüft werden. Durch den Fokus auf die konkrete Textarbeit in dieser ersten Phase, wurde der institutionelle Rahmen bzw. die genauere Analyse der Diskursform (a) vorerst

zurückgestellt. Auch die systematische und geschlossene Darstellung der Elemente der Materialaufarbeitung als Fließtext (e) steht noch aus.

Für die folgende Ergebnisdarstellung stellte sich die Kennzeichnung der Zitate und Begriffe aus dem Text als problematisch heraus. Die einschlägigen diskursanalytischen Arbeiten bieten hier kein einheitliches Zitationssystem. Folgend werden alle Originalzitate und Überschriften aus den Diskursdokumenten mit Anführungszeichen gekennzeichnet. Die Originalzitate werden zusätzlich durch Zeilen und Seitenangabe markiert. Begriffe und Themen, die im Dokument vorkommen, die aber nicht zwangsläufig auf eine spezifische Textstelle verweisen (wie z. B. ‚Integration‘) werden mit einfachen Anführungszeichen gekennzeichnet.

4.3.2 Ergebnisse der Feinanalyse

Im Folgenden wird die diskursanalytische Materialaufarbeitung des Kapitels „Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung“ (FBBE) des Berichtes (S. 69-75) vorgestellt. Die Abkürzung FBBE wird im Diskursdokument zur Bezeichnung des Bereichs der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung verwendet und wird übernommen. Grundlage der hier dargestellten verdichteten Ergebnisse sind ausführliche Analysen der im Projekt arbeitenden Forscherinnen nach dem am empirischen Material erarbeiteten methodischen Vorgehen und über gemeinsame Interpretationssitzungen.

4.3.2.1 Textoberfläche und Inhalt

Zu Beginn wurde das zu untersuchende Kapitel von den Forscherinnen gelesen und in Themen- bzw. Sinnabschnitte gegliedert. Diese Sinnabschnitte wurden auf *inhaltlicher Ebene* mit eigenen Worten zusammengefasst und mit prägnanten Überschriften versehen. Die Überschriften sind hervorgehoben und bieten eine erste Übersicht über den thematischen Verlauf des Kapitels:

Der Postulierung der Bedeutung und des Ausbaus sowie der resultierenden Dynamik im Bereich der FBBE folgt im ersten Abschnitt des Dokuments die Beschreibung des quantitativen und qualitativen Ausbaus auf verschiedenen politischen Ebenen (vgl. 69/6-27). Folgend werden die **Funktionen der FBBE** dargelegt: Ergänzend zur elterlichen Erziehung hat die FBBE die Funktion (1) die Entwicklung von Kindern zu verantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen und sie (2) auf den Schuleintritt vorzubereiten. (3) Es besteht zudem ein gesetzlich verankerter Förderauftrag der Kindertageseinrichtungen, der besagt, dass sie auch die Funktion frühkindlicher Bildungseinrichtungen erfüllen sollen (vgl. 69/28-34). Als **besondere Funktionen der FBBE** stellen Kinder mit Migrationshintergrund (MH) als spezielle Kindergruppe die FBBE vor spezielle Erwartungen: Sie soll durch frühzeitige und individuelle Förderung Chancengerechtigkeit herstellen (bildungspolitisch) und die gesellschaftliche Integration verbessern sowie familiäre Sozialisationsdefizite kompensieren (sozialpolitisch) (vgl. 69/34-70/2). **Schwerpunkte der Integrationspolitik bezüglich Kinder mit MH** sind die frühe Beteiligung am Spracherwerb in Institutionen, der Ausbau der Angebote und die Aktivierung der Eltern (vgl. 70/4-7). **Die hohe Bedeutsamkeit von früher (Sprach-)förderung von Kindern mit MH** wurde bereits im Nationalen

Integrationsplan herausgestellt und in dessen Forschungsbericht als integrationspolitisches Handlungsfeld identifiziert (vgl. 70/7-12). Es existiert weiterhin ein **Anspruch auf Förderung** im institutionellen Rahmen für Kinder von vier Jahren bis zum Schuleintritt (vgl. 70/14-18). Des Weiteren wird die **Bedeutung des zeitlichen Umfangs der institutionellen Förderung** für die Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder hervorgehoben. Der Anspruch garantiert in der Regel eine Halbtagsbetreuung, wobei die Länderbestimmungen variieren (keine zeitliche Regelung bisher in BW, Bayern, Hessen, NRW, Sachsen, Thüringen) (vgl. 70/18-71/4). Der Bericht spricht sich für einen Rechtsanspruch auf Ganztagesplätze sowie für keine Unterschreitung von fünf Stunden Betreuungszeit pro Tag aus. Die Zeit ist vor allem für Kinder mit MH für die **Sprachförderung in der Zweitsprache** und die spielerische Festigung der Sprache mit anderen Kindern nötig (vgl. 71/4-9).

Weiter stehen der **Funktionswandel der öffentlichen Einrichtungen und seine politischen Folgen** im Fokus: Kindertageseinrichtungen werden zunehmend als Bildungseinrichtungen verstanden. Dies wird in einigen Ländern auf politischer Ebene gestützt, z. B. durch Beitragsbefreiung und Verankerung der Elementarbildung als Pflichtaufgabe. Der Bund fordert auch die anderen Bundesländer auf, Beitragsfreiheit zu gewähren (vgl. 71/11-23). Ein **Grund für eine Beitragsbefreiung der FBBE** ist die Zugangserleichterung, die die gesellschaftliche Verantwortung für Chancengleichheit untermauert. Da viele Familien mit MH als einkommensschwach eingeschätzt werden, erhofft man sich hier einen besonderen Effekt. Die Inanspruchnahme wird als positiv für die Integration gewertet (vgl. 71/23-28).

Als **Einflussfaktoren auf Bildungschancen und Lernmotivation** werden der familiäre sozioökonomische Status, der Bildungsstand und die Bildungserwartungen der Eltern und deren Sprachkompetenz angeführt. Der Einfluss der Bildungserwartungen und auch des Bildungsstandes (gemessen am Schulabschluss) wird durch den Bezug auf wissenschaftliche Studien gestützt (vgl. 72/1-11). **Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungschancen (durch Partizipation an FBBE) von Kindern mit MH und aus bildungsfernen Elternhäusern** zielen auf Elternaktivierung, Elterninformation und Stärkung der Elternkompetenz (vgl. 72/11-21). Die **Elternarbeit** wurde von den Ländern in Bildungsplänen in unterschiedlicher Weise verankert. Es werden bspw. verschiedene Formen von Partnerschaften zwischen Land und Eltern angestrebt (vgl. 72/23-28). Damit einher geht der **Ausbau der Erleichterung der Zugänge und die Schaffung adäquater Angebote**: Aufgrund öffentlicher Verantwortung und gemeinsamer Interessen von Staat und Eltern müssen Zugang und Angebot von FBBE verbessert werden (vgl. 72/28-73/2). Hier wird eine besondere **Berücksichtigung von Migranten** (in Programmen zur Früherkennung und Prävention und bei der Informationsversorgung) angestrebt. Es entstanden bundesweit Modellprojekte und Aktionsprogramme zur Früherkennung und Prävention. Umfassende Informationen zu Bildungs- und Erziehungsfragen werden vom Bund zur Verfügung gestellt. Beispiele und Erfolge werden vorgestellt. Als besonders erfolgsversprechend werden Projektkonzepte genannt, die präventiv ausgerichtet sind sowie Eltern und Kinder ansprechen (vgl. 73/4-25). **Programmbeispiele zur Stärkung von Familien mit Migrationshintergrund** werden ebenfalls vorgestellt. Sie zielen auf Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern, Elternbildung und Sprachförderung (der Kinder) (vgl. 73/26-74/7). Eine **Elternunterstützung auf Bundesebene** wird ebenfalls geleistet. Der Bund bietet via Internet

Informationshilfen an, allerdings können die Adressaten die Informationen aufgrund von Bildungsferne und Sprachbarrieren oft nicht erhalten. Die Partizipation muss daher auch auf kommunaler Ebene gefördert werden (vgl. 73/9-27). **Positive Projektbeispiele zur Überwindung von Sprachbarrieren** sind in einzelnen Projekten unter Mitarbeit von Migranten- und Elternverbänden vorhanden (vgl. 74/29-75/12).

4.3.2.2 Thematische Schwerpunkte

Der Aufbau des Diskursdokuments vermittelt insgesamt den Eindruck eines Feldes (der FBBE), das in großer Bewegung ist und auf dem vor allem auf politischer Seite²⁸ sehr viel getan wird (es werden auf den insgesamt sechs Seiten des Dokuments sechs verschiedene Pläne auf nationaler und Landesebene, einige davon mehrmals, und 17 verschiedene Programme, Initiativen, Aktionskreise namentlich genannt). Ein Ausbau der FBBE findet statt und soll weiter stattfinden und dies wird wiederholt begründet und legitimiert. Die Legitimation geschieht vornehmlich durch die Betonung der Bedeutsamkeit einer frühen (Sprach-)Förderung von Kindern zur Verbesserung von Bildungschancen und zur Potentialausschöpfung, sowie durch die Bezugnahme auf Gesetzeslagen und Rechte. Als besondere Zielgruppe gelten hier die beiden sozialen Gruppen „Familien in sozialen Problemlagen“ (vgl. 73/27-28) und „Familien mit MH“ (ebd.). Der aktiven Rolle der Politik steht die Inaktivität bzw. fehlende Partizipation der Eltern aus den genannten Risikogruppen²⁹ gegenüber. Eltern sind ein zentrales Thema dieses Kapitels (s. u.). Sie werden insgesamt auf 6 Seiten ca. 40mal erwähnt (pädagogisches Personal nur 5mal, Kinder ca. 42mal). An ihnen müssen die Maßnahmen (neben den Kindern) vorwiegend ansetzen. Das Ziel der Beeinflussung des Elternverhaltens erhält somit eine zentrale Stellung.

Das dominante Thema des Dokumentes ist die öffentliche frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). Das Dokument ist damit thematisch einschlägig für die Untersuchung von Leitbildern bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘. Besonders häufig verschränkt sich die Thematik hier mit der der Bildungspolitik und der Thematisierung von Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. 69/10; 70/22-71/4; 13-21; 72/23-24; 73/4-5; 8-17; 26-29; 74/1-14). Dies ist vermutlich der Art des Dokumentes bzw. der Diskursform geschuldet. Das Thema FBBE verschränkt sich in diesem Zusammenhang ebenfalls intensiv mit dem zu Bildungsreformprozessen auf verschiedenen politischen Ebenen im Bereich FBBE (vgl. 69/10; 70/22-71/4; 13-21; 72/23-24; 73/4-5; 8-17; 26-29; 74/1-14). Weiterhin dominant sind die Themen Integration (vgl. 70/1; 4; 10-11; 14; 71/28; 72/13; 17-18; 73/4), Recht (vgl. 69/32-33; 70/14-15; 21; 23; 71/2 72/14), Sprache und Sprachbarrieren (vgl. 70/5; 9; 71/ 5-8; 72; 21; 74/1; 11; 19; 24; 30) sowie Eltern und deren Eigenschaften (vgl. 70/7; 72/15-21; 23-24; 73/1; 9; 14-15; 20; 23-25; 29; 74/1; 10; 16-17, 20-21; 26-27; 75/6-12). Letzteres ist als dominant zu bezeichnen. Allerdings werden hier weniger die Rechte der Eltern oder deren (positive)

²⁸ Möglich und sinnvoll wäre eine vertiefende Differenzierung der im Diskursdokument angesprochenen politischen Ebenen. Beispielweise stellt sich die Frage, ob eher zivilgesellschaftliche oder staatlich organisierte Organisationen betont werden.

²⁹ Der Begriff der ‚Risikogruppe‘ kommt im untersuchten Diskursdokument nicht vor. Allerdings wird mit der dauerhaften Betonung der (negativ konnotierten) Sonderstellung der genannten sozialen Gruppen und den entsprechenden Hinweisen auf ‚Kompensation‘ und ‚Prävention‘ eine thematische Verbindung zum Thema Risiko geschaffen.

Rolle im Erziehungsprozess fokussiert, sondern sie werden aus einer politischen Sicht als ‚Problemgruppe‘ konstruiert, die es anzusprechen, zu aktivieren, zu informieren, zu stärken, zu unterstützen und zu bilden gilt.

Es finden sich vereinzelt Bezüge zum wissenschaftlichen Spezialdiskurs (Bezüge zu wissenschaftlichen Studien, Sprachduktus).

4.3.2.3 Analyse der ermittelten Sinnabschnitte

Bei der Feinanalyse der ermittelten Sinnabschnitte wird der Fokus auf die Konstruktion der Akteure/Subjekte (Kinder/Eltern/Fachkräfte) gelegt und wie diese im Diskurs positioniert werden. Durch die Setzung von Gegenhorizonten bzw. Differenzen, können die Eigenschaften ermittelt werden, die den sozialen Gruppen im Diskurs zugeschrieben werden. Von besonderem Interesse ist, welche Eigenschaften den Kindern zugeschrieben werden und welche Vorstellungen von Kindheit sich hieraus ableiten lassen. Ebenfalls ist von Interesse, wie das Subjekt Kind konstruiert wird, d. h. inwiefern hier innerhalb der Kindergruppe differenziert wird und welche Sollensvorstellungen in den Konstruktionen impliziert werden. Daher werden in einem ersten Schritt die erzeugten Differenzsetzungen und Subjektpositionen des Dokuments beleuchtet. In einem zweiten Schritt wird die Argumentationslogik(-en) des Textes nachvollzogen.

Analyse der Differenzsetzungen und Subjektpositionen des Textdokuments

Bei der Feinanalyse der einzelnen Sinnabschnitte (Übergänge der Sprachhandlungen, Herstellung von Textkohärenz, Argumentationslinien und Differenzsetzungen usw.) tritt zum einen die durchgehende Rolle der (Integrations-)Politik auf allen Ebenen als aktiver, dynamischer Vermittler hervor. Demgegenüber steht der eindeutige Fokus auf die Eltern (mit MH), die dieser Aktivität oppositionell und linear gegenüber zu stehen scheinen. Während die verschiedenen politischen Ebenen als aktive, handlungsfähige und kompetente Akteure konstruiert werden, die als Bildungsexperten auftreten, Zugänge zu Bildung sichern und Pflichtbewusstsein signalisieren, stehen diesen diametral die Eltern gegenüber, die passiv und ungebildet zu sein scheinen und unfähig, ihren Verantwortlichkeiten (gegenüber der Bildung ihrer Kinder) nachzukommen. Auf der einen Seite werden die Eltern (im Allgemeinen) hier konträr zu Akteuren der Bildungs- und Sozialpolitik konstruiert, zum anderen wird auch an anderer Stelle die Elterngruppe selbst differenziert: Die Gruppe der Eltern mit MH erhält einen Sonderstatus, der hier über die (ursprüngliche) ethnische Zugehörigkeit (MH) festgemacht wird, an den jedoch im Textabschnitt weitere Merkmale gekoppelt werden. Quantitativ im Fokus stehen in diesem Zusammenhang die fehlenden Sprachfähigkeiten³⁰ dieser Gruppe. Aus der geringeren Partizipation (der Kinder und Eltern mit MH) an Bildungsangeboten werden mögliche Entwicklungsdefizite der Kinder abgeleitet. Beides scheint dem postulierten Ziel der ‚Integration‘ entgegen zu stehen. Die fehlende Bildung der Eltern würde ebenso zu einer verminderten bzw.

³⁰ wohlgedacht: in der deutschen Sprache

fehlenden Erziehungskompetenz führen. Weiter wird davon ausgegangen, dass sich Familien mit MH häufig in prekären sozialen Lagen befinden und über wenig finanziellen Spielraum verfügen.

Im Anschluss an die Analyse von Differenzsetzungen nach Höhe zum Thema der Darstellung von Migranten in deutschen Schulbüchern (vgl. Höhne 2008) kann beobachtet werden, dass auf der horizontalen Verknüpfungsachse der semantischen Merkmale zwei Elemente konträr zueinander in Beziehung gesetzt werden. Diese Elemente werden über die ethnische Zugehörigkeit der Eltern markiert (‚mit Migrationshintergrund‘ bzw. ‚ohne Migrationshintergrund‘ (deutsch bzw. der deutschen Sprache mächtig)). Die Merkmale der einen Gruppe implizieren automatisch die Merkmale der oppositionellen Gruppe. „Relationen der Kontrarität zeichnen sich durch mindestens ein gemeinsames Merkmal aus, aufgrund dessen sie erst in Oppositionsbeziehung gebracht werden können. [...] Der Ausgangsbegriff – in diesem Fall ‚deutsch‘ bzw. ‚türkisch‘ – ist durch weitere Prädikationen³¹ konkret bestimmt. In einer Art Strickleitersystem erhält man bei weiteren Prädikationen/Differenzen ein Strukturmuster der in einem Diskurs vorgenommenen Differenzsetzungen. Gestartet wird die diskursive ‚Differenzmaschine‘ von einer ersten Differenz und Prädikation, an die sich weitere Unterscheidungen wie etwa ‚modern/vormodern‘ anschließen“ (ebd.: 436). Im hier untersuchten Diskursdokument schließen sich an die Differenz ‚mit Migrationshintergrund‘/‚ohne Migrationshintergrund‘ mehrere Differenzen an. Diese konnten im Verlauf der Analyse herausgearbeitet werden:

Abbildung 1: Differenzsetzungen im Diskursdokument

Alle Eltern (dt. Gesellschaft)	Eltern mit MH
<ul style="list-style-type: none"> • Aktiv 	<ul style="list-style-type: none"> • passiv
<ul style="list-style-type: none"> • unproblematische Sprachfähigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Sprachfähigkeiten
<ul style="list-style-type: none"> • Inanspruchnahme von Bildungs- und Betreuungsangeboten → keine Entwicklungsdefizite und daher integriert 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Inanspruchnahme von Bildungsangeboten → Entwicklungsdefizite und daher nicht integriert
<ul style="list-style-type: none"> • unproblematische Lebenslagen 	<ul style="list-style-type: none"> • finanziell schwach, Leben in prekären sozialen Lagen
<ul style="list-style-type: none"> • gebildet → erziehungskompetent 	<ul style="list-style-type: none"> • ungebildet → fehlende Erziehungskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> • motiviert 	<ul style="list-style-type: none"> • unmotiviert
<ul style="list-style-type: none"> • integriert 	<ul style="list-style-type: none"> • nicht integriert

Quelle: eigene Darstellung

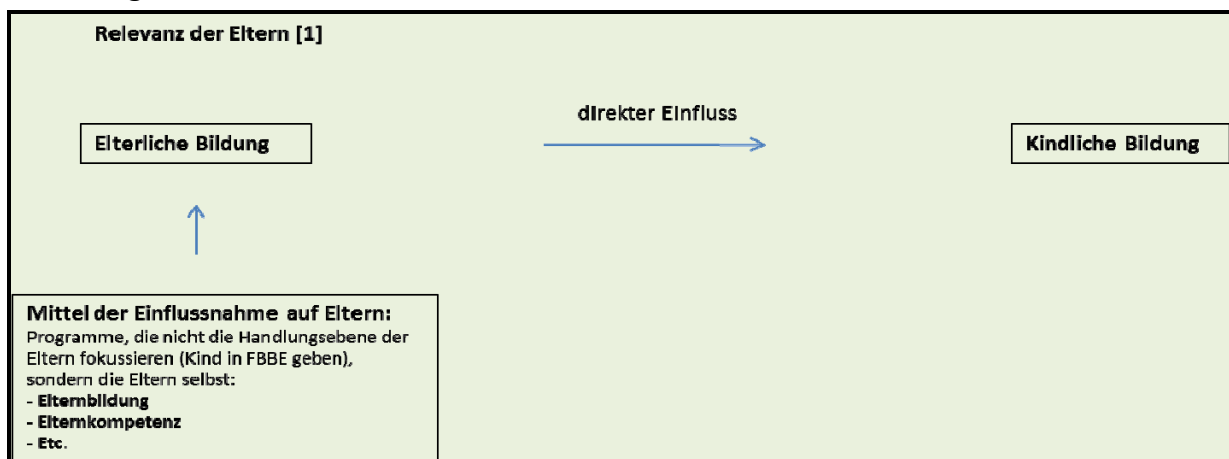
³¹ Verknüpfungen

Es wird deutlich, dass die Gruppe der Eltern mit MH als hochgradig defizitär (gemessen am Gegenhorizont der *normalen* Eltern in der deutschen Gesellschaft) konstruiert wird. Diese Subjektkonstruktion ist grundlegend für den Argumentationsgang des Dokumentes. Die angestrebte Herstellung von „Chancengerechtigkeit“ (69/38) kann erreicht werden, wenn eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe in die Lage versetzt wird, den eigenen Nachwuchs zu fördern bzw. ihn an „frühzeitiger und individueller Förderung“ (ebd.) innerhalb des Systems der FBBE teilhaben zu lassen. Die Lösung des Problems verlagert sich damit in die Befähigung dieser speziellen Gruppe.

Analyse der Argumentationsfiguren im Diskursdokument

Wie deutlich geworden ist, liegt der Fokus des Diskursdokumentes auf der Rolle der politischen Akteure und der Eltern im Kontext der FBBE (weniger auf der Rolle der Kinder oder der pädagogischen Fachkräfte). Daraus lässt sich logisch folgern, dass Eltern als besonders relevant für die FBBE angenommen werden. Worin diese Relevanz genau besteht, wird jedoch nicht eindeutig dargelegt. Es lassen sich drei verschiedene *Relevanzvorstellungen* bezogen auf die Bedeutung der Eltern für die optimale Förderung der kindlichen Bildung herausarbeiten, die gleichzeitig unterschiedliche Formen der Einflussnahme der Sozial- und Bildungspolitik auf diesen Prozess beschreiben. Übergeordnetes Ziel ist (siehe auch Abb. 5) eine verbesserte ‚Förderung‘ und ‚Bildung‘³² der Kinder, die zu mehr ‚Chancengerechtigkeit‘ führt.

Abbildung 2: Relevanzmodell 1



Quelle: eigene Darstellung

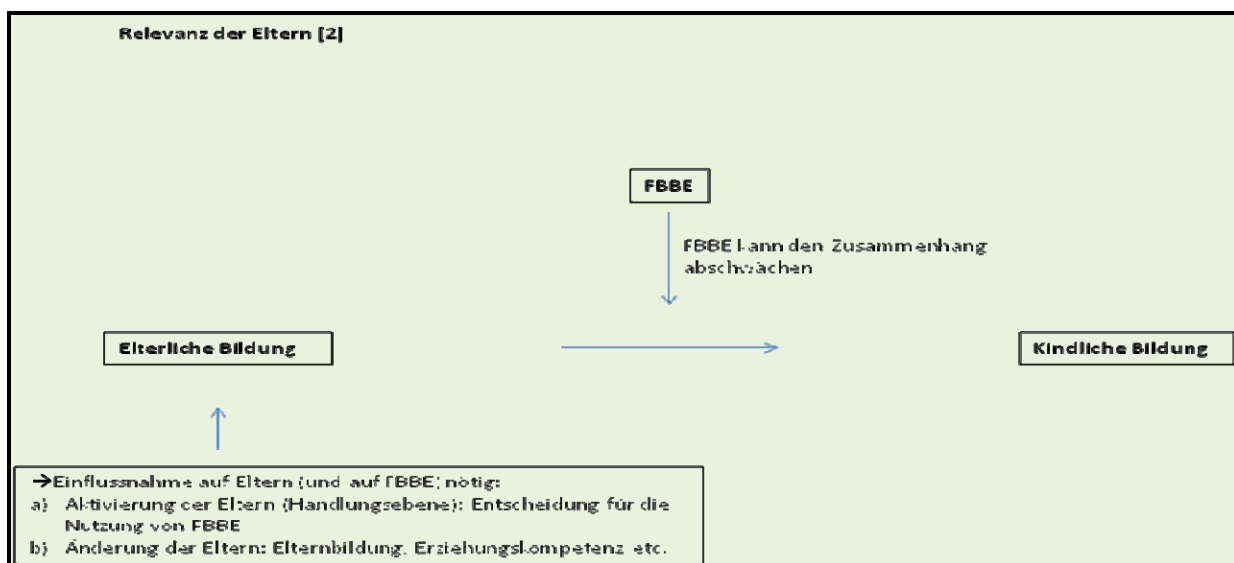
Im Text wird argumentiert, dass sich eine direkte Einflussnahme der Politik (durch die Implementierung entsprechender Elternbildungsprogramme und Beratungseinrichtungen) auf den Bildungs- und Sprachstand sowie auf die allgemeine Erziehungskompetenz der Eltern ebenfalls positiv auf die kindliche Bildung auswirke (ohne dass sich die politischen Maßnahmen gezielt an die Kindergruppe richten). Begründet wird dies unter anderem dadurch, dass „gebildete Eltern“ (72/5)

³² Der Bildungsbegriff bleibt in dem untersuchten Diskursdokument inhaltlich unbestimmt.

mit MH im Vergleich einen größeren „Wert auf eine gute Bildung und Ausbildung ihrer Kinder legen“ (72/8-9). Zur Stützung der Annahme werden entsprechende wissenschaftliche Studien referiert.

Diese Vorstellung von der Bedeutung der elterlichen Bildung als ausschlaggebender Faktor für die kindliche Bildung und Ausbildung verlagert sich in folgender Argumentation, die ebenfalls im Diskursdokument vorzufinden ist.

Abbildung 3: Relevanzmodell 2

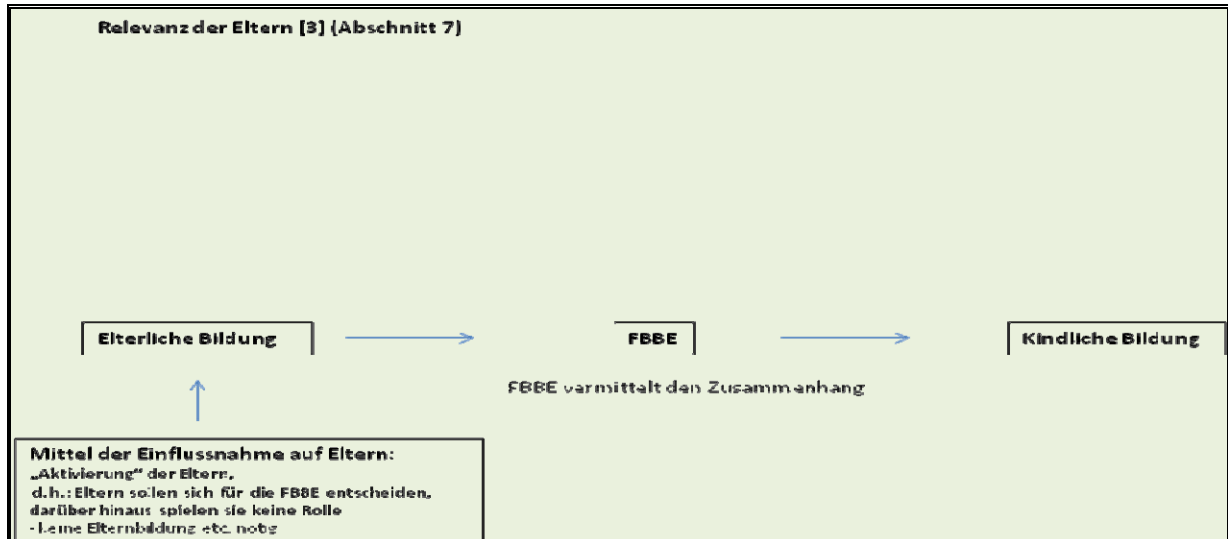


Quelle: eigene Darstellung

Die politische Einflussnahme auf die Eltern fokussiert das Ziel, den Eltern Wert und Nutzen der Partizipation der eigenen Kinder an der öffentlich verantworteten FBBE nahezu legen, damit sie ihre Kinder an diesem Teil des frühkindlichen Bildungssystems teilhaben lassen. So sorgt die FBBE auf kompensatorische Weise dafür, dass der hier eher negativ konnotierte Einfluss der (schlechten) elterlichen Bildung sowie derjenige der als negativ eingeschätzten familiären Sozialisation (vgl. 70/2) abgeschwächt wird bzw. gewinnbringend ergänzt wird.

Innerhalb der dritten Argumentationsfigur wird die Verantwortung der Eltern für eine *gute* Erziehung und Bildung der Kinder am stärksten aus der Familie heraus in die öffentliche Sphäre verlagert. In dieser Vorstellung der Relevanz der Elternrolle für den Bildungsprozess der Kinder, zielt die politische Einflussnahme allein darauf, die Eltern dazu zu motivieren, ihre Kinder der FBBE zu übergeben.

Abbildung 4: Relevanzmodell 3



Quelle: eigene Darstellung

Die Eltern sollen erkennen, dass ein „gemeinsames Interesse von Staat und Eltern an der positiven Entwicklung der Kinder“ (72/29-30) bestehe, welches automatisch dazu führe, die Kinder einer öffentlich verantworteten Bildung und Betreuung zu überstellen. Darauf zielen auch die Mittel der Einflussnahme des Staates auf die Eltern ab. Die Eltern sollen aktiviert werden, ihre Kinder in der FBBE bilden und fördern zu lassen; darüber hinaus wird der Elternrolle keine weitere Bedeutung zugeschrieben. Auch Elternbildung erfüllt in diesem Zusammenhang lediglich den Zweck, ein Verständnis für die hohe Relevanz der FBBE zu schaffen.³³ Der Bereich der FBBE ist in dieser Vorstellung (möglichst) allein für die Entwicklung und Förderung der Kinder zuständig.

Alle drei skizzierten Vorstellungen zur Elternrolle finden sich im analysierten Diskursdokument. Hier tritt die Widersprüchlichkeit in Bezug auf die Verantwortungsverteilung von Staat und Eltern bzw. Familie hervor, die bereits in der Phase der ersten Analyseschritte (siehe Kapitel 4.2) offenkundig wurde.

Insgesamt lässt sich für das untersuchte Diskursdokument folgende Argumentationslogik im Hinblick auf die Begründung und die Funktionen einer öffentlich verantworteten FBBE herausarbeiten:

³³ Z. B. Informations- und Beratungssysteme in Kooperation mit migrantischen Elternverbänden.

Sprachkompetenz und die daraus folgende positive kognitive Entwicklung) direkt auf die Kinder einwirken. Diese Maßnahmen sorgen für die verbesserte gesellschaftliche Integration der Kinder, die mit Bildung gleichgesetzt zu sein scheint.³⁵ Dies wirkt sich wiederum positiv auf das Ziel der Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich aus. Inwieweit das Ziel der Chancengerechtigkeit mit dem politischen Ziel der optimalen Ausschöpfung von Humankapital und von Bildungspotentialen im Zuge des demographischen und gesellschaftlichen Wandels in Beziehung steht (vgl. 35/22-24; 66/5-8; 13-22), kann im weiteren Verlauf der Untersuchung geprüft werden.

4.2.3.4 Ergebnisse der linguistischen Feinanalyse

Unterzieht man die im Diskursdokument verwendeten Substantive einer genaueren Betrachtung, zeichnen sich auf Seite 69 zwei größere semantisch verknüpfte Wortfelder ab: Es finden sich zum einen einige Wörter die auf ‚sehen‘ verweisen (‚Sicht, Beobachtung, Blick, Überblick, Dokumentation‘). Damit wird präsupponiert, dass Bildungsprozesse, -systeme, -programme abbildbar, beobachtbar, überprüfbar sind. In diesem Zusammenhang können auch die Wörter ‚Funktion, Programm, System‘ eingeordnet werden. Ein zweites semantisches Wortfeld ließe sich mit den Oberbegriffen ‚Entwicklung und Dynamik‘ überschreiben. Hier sammeln sich die Begriffe ‚Entwicklung (3x), Verbesserung, Ausbau, (Reform-)Prozesse, Modellprojekte, Qualifizierung, Förderung, Auftrag, Sprachförderung‘. Assoziativ wird eine vorwärts gerichtete Bewegung deutlich mit dem klar definierten Ziel der Zustandsveränderung des Jetzt zum Besseren. Die Sprache des Diskurses ist auf die Zukunft hin orientiert und diese Zukunftsorientierung begründet die besondere bildungs- und sozialpolitische Bedeutung die dem Feld der FBBE hier beigemessen wird.

Fast alle verwendeten Verben wie ‚entwickeln, vorbereiten, verlagern, regeln, erklären, gewinnen, initiieren, vorbereiten, vornehmen, unterstützen, erfüllen, konfrontieren, herstellen, erhöhen‘ können im direkten Zusammenhang mit den beiden oben beschriebenen Substantivwortfeldern gesehen werden. Weiterhin besteht eine „Führenfunktion“ (Jäger 2009: 181) zum thematischen Bedeutungszusammenhang von Wettbewerb (‚entwickeln, gewinnen, erhöhen‘) und Produktion (‚vorbereiten, entwickeln, verlagern, regeln, herstellen‘); es herrscht ein Sprachduktus vor, der an die Optimierung bzw. Beschreibung von Produktionsabläufen in der Wirtschaft erinnert.

In Zeile 32 auf Seite 69 mit der inhaltlichen Fokussierung auf die Migrantenkinder entsteht eine Art Bruch im Gebrauch der Substantive (auch wenn der Vorwärtstrend durch den Gebrauch der Begriffe ‚Förderung‘ und ‚Verbesserung‘ erhalten bleibt). Es erscheinen erstmals (in kurzem Abstand) die Begriffe ‚Chancengerechtigkeit, Integration, Sozialisationsdefizite‘, die so mit dem Thema ‚Migration‘ verknüpft werden. Das Wort ‚Migration‘ wird über die direkte semantische Verknüpfung mit ‚Integration‘ und ‚Defizit‘ in Verbindung mit ‚Chancengerechtigkeit‘ negativ konnotiert. Über das Merkmal der ethnischen Herkunft wird eine Verknüpfung mit Mangel hergestellt und die betreffende Personengruppe erfährt gemessen an der oppositionellen Vergleichsgruppe (Menschen ohne MH)

³⁵ Die Begriffe ‚Bildung‘, ‚Förderung‘ und ‚Integration‘ bleiben in dem untersuchten Diskursdokument inhaltlich unpräzise. Sie werden nicht voneinander abgegrenzt und bisweilen scheinbar synonym gebraucht. Ob sich diese Beobachtung bei einer Untersuchung des gesamten Berichtes bestätigt, bleibt zu prüfen.

eine Abwertung. Damit wird ein hierarchisches Verhältnis zwischen den so kategorisierten sozialen Akteursgruppen aufgebaut. Die Begriffe ‚Sozialisationsdefizite, Integration, Chancengerechtigkeit‘ sind vom Leser inhaltlich selbst zu füllen, sie werden an dieser Stelle des Dokuments nicht näher definiert.

Die weitere Substantivanalyse der Seiten 70 bis 75 des Diskursdokumentes ergab, dass das dominante Thema FBBE hier weniger durch inhaltliche Explizierungen von Bildung (3x³⁶), Erziehung (0x) oder Betreuung (2x) gekennzeichnet ist, sondern dass der Begriff ‚Förderung‘ (10x) im Mittelpunkt der Darstellung steht. Die Substantivanalyse macht zudem deutlich, was Eltern (nicht Kinder!) laut der Subjektkonstruktionen im Diskurs *brauchen*: ‚Elternbildung (3x), Erziehungskompetenz, Bildungssensibilität und -aspiration, Bildungserwartungen, Aufstiegswünsche, Stärkung der Elternrolle, Elternansprache und -information, Aktivierung, Angebote (7x), Auskunft, Beratung (2x), Informationen (3x), Hilfe, Unterstützung (3x), Zugang (2x)‘. Im Gegensatz dazu *verfügen* sie lediglich über „Informationsbedarf“ (75/6) und „Unterstützungsbedarf“ (70/28).

4.2.3.5 Grundfunktionen des Dokuments

Die durchgeführten Analyseschritte lassen erste Schlussfolgerungen im Hinblick auf mögliche Grundfunktionen des untersuchten Kapitels zu. Mögliche Grundfunktionen/Ziele des Diskursdokuments³⁷ können erste Hinweise auf die Wirkungen des politischen Diskurses zu den Themen Kindheit und Bildung geben. Die Ermittlung der Wirkung eines Diskurses ist v. a. deswegen bedeutsam, da davon ausgegangen wird, dass die legitimen bildungsbezogenen Bilder ‚guter Kindheit‘ über verschiedene Kanäle auf soziale Akteure unterschiedlicher sozialer Milieus treffen und hier auf spezifische Art und Weise aufgenommen und verarbeitet werden und ihre Wirkung entfalten (vgl. auch Lange 2010). Ebenfalls wird in *educare* die Frage nach der Funktionalität der politischen Leitbilder und Handlungsaufforderungen für die (Re-)produktion von Bildungsungleichheiten gestellt. Auch hier kann eine Analyse der (impliziten) Funktionen eines Diskursdokumentes Hinweise auf die Gesamtfunktion und Wirkung des Diskurses auf der gesellschaftlichen Makroebene liefern:

- Legitimation einer öffentlich verantworteten FBBE und Ausbau des Systems der FBBE – dies geschieht sowohl auf linguistischer Ebene durch den Gebrauch einer seriösen, neutral erscheinenden Sprache³⁸ mit zahlreichen, im Indikativ stehenden Passivsätzen, als auch argumentativ
- Fokussierung und Stigmatisierung bestimmter sozialer Akteure (hier vorwiegend Eltern (mit MH), aber auch Kinder und Fachkräfte) als potentielle Ansatzpunkte (bzw. Problemträger) zur Änderung der als unzureichend empfundenen bildungs- und sozialpolitischen Situation

³⁶ Vorkommenshäufigkeit des Begriffs innerhalb des untersuchten Diskursdokuments

³⁷ Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass Wirkungen eines Diskursdokumentes einer expliziten Absicht der Autoren unterliegen müssen.

³⁸ „Der Rückgriff auf eine neutralisierte Sprache ist immer dann geboten, wenn es darum geht, zwischen Akteuren oder Gruppen von Akteuren mit ganz oder teilweise unterschiedlichen Interessen zu einer praktischen Übereinkunft zu kommen: in erster Linie heißt das natürlich im Feld der legitimen politischen Auseinandersetzungen, aber auch bei den Transaktionen und Interaktionen des täglichen Lebens“ (Bourdieu 2005: 45).

- Durchsetzung und Legitimation einer ökonomisch beeinflussten Problemlösestrategie im Vorgehen und im angestrebten Ergebnis
- ‚Präsentation‘ einer besonders hohen politischen Aktivität und Effektivität

4.2.3.6 Zuspitzung auf das Erkenntnisinteresse

Über die Differenzsetzung Menschen ohne MH und Menschen mit MH wird eine Vorstellung von sozialen Akteuren konstruiert, die auf der einen Seite integriert, verantwortungsbewusst sowie gesellschaftsfähig sind. Auf der anderen Seite stehen diejenigen, die dies werden sollen. Sollte dies nicht (mehr) möglich sein (siehe Abb. 4), muss diese Gruppe aktiviert werden, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder in die öffentliche Verantwortung zu übergeben. Dies wird z. B. durch die explizite Aussage legitimiert, dass Ziele von Staat und Eltern fraglos übereinstimmen.

Im Diskursdokument konstituiert sich weiterhin die Vorstellung, dass es einen möglichen Weg gibt, dafür zu sorgen, dass alle gesellschaftlichen Subjekte so werden, wie sie sein sollen (gesellschaftsfähig, integriert und verantwortungsbewusst). Der Grundstein dafür wird in der Kindheit gelegt. Daher ist die frühe Kindheit bildungs- und sozialpolitisch bedeutsam. Die vorzunehmende Veränderung setzt zu allererst am Subjekt an (Bildung und Erziehung) und hier im speziellen an den Eltern mit Migrationshintergrund. In einem zweiten Schritt wird im Bereich des quantitativen und qualitativen Ausbaus der FBBE angesetzt. Die Kinder, die an der FBBE partizipieren sollen, sind generell bildsam und förderungs- bzw. lernfähig. Die Gruppe der Kinder wird im analysierten Diskursdokument parallel zur Elterngruppe lediglich in ‚mit MH‘ und ‚ohne MH‘ differenziert. Ersterer Gruppe wird per se ein besonderer Förderbedarf zugeschrieben. Eltern werden als gesellschaftliche Akteure stärker fokussiert als ihre Kinder. Kinder als soziale Akteure treten kaum in Erscheinung. Das ganze Kapitel lässt wenige Rückschlüsse auf Vorstellungen über Kinder und Kindheit zu. Parallelen finden sich zu den Ergebnissen Klinkhammers (siehe Kapitel 3.2): Kindheit wird vor allem als Durchgangsphase zum Erwachsensein konstruiert. Im Fokus stehen Vorstellungen zu Elternschaft bzw. die Konstruktion der Differenzierungskategorie Migranteltern. Zur Handlung sind neben den politischen Ebenen (Ausbau und Qualifizierung der FBBE) vor allem alle Akteure mit MH aufgerufen. Die transportierten Vorstellungen von Bildung sind insgesamt als vage zu bezeichnen und konzentrieren sich auf den Bereich der (Sprach-)Förderung. Diesem Punkt ist weiter nachzugehen.

Der Weg zum postulierten Ziel ist von politisch-staatlicher Seite über Beobachtung und Vergleiche zu analysieren und (wie in einer Produktionskette) an der richtigen Stelle zu implementieren und zu regulieren, damit letztlich der Output stimmt (der Output wird im Diskursdokument mit gesellschaftlicher Integration und daraus resultierender Chancengerechtigkeit benannt). Bewegung nach vorne bzw. Wachstum ist in diesem Zusammenhang ausnahmslos anzustreben.

Folgende (Leit-)Fragen und Thesen wurden durch die Analyse und deren Reflexion aufgeworfen. Sie sind in der weiteren diskursanalytischen Arbeit im Hinblick auf ihre Tragfähigkeit hin zu prüfen:

- Die schulischen Bildungschancen von Kindern sind direkt an ihre Lernmotivation gekoppelt, d. h. das Kind trägt (abgesehen von beeinflussenden Kontexten wie sozioökonomischer Status,

Familie, Eltern, Sprachkompetenz) ebenso Eigenverantwortung für den (nicht) gelingenden Bildungsprozess (vgl. 72/1-4)

- Warum sind Eltern hier für die FBBE so relevant? Welches der erarbeiteten Relevanzmodelle ist für die Argumentation grundlegend? Wäre es möglich, dass Eltern lediglich als *Wirte* ihrer Kinder verstanden werden, d. h. ihnen selbst und ihrer Entwicklung von Seiten der Politik wenig Bedeutung zugemessen wird? Die Elternrolle wird auf die Entscheidung beschränkt, die Kinder der FBBE zu übertragen.
- Der gesamten Gruppe der Migranten werden Aufstiegswünsche unterstellt.
- Wie ist analytisch zu unterscheiden, ob im Material auf die gesamte Gruppe der *Eltern* oder nur auf *Migranteltern* referiert wird? Möglicherweise ist hier die Erwähnung von ‚Sprachförderung‘ das einzige Indiz?
- Wie wird die Verantwortlichkeit zwischen Staat und Familie genau bestimmt?
- Wie werden pädagogische Fachkräfte konzipiert? Sie werden in diesem Kapitel nur nebenbei erwähnt, einmal als Förderer der Kinder (vgl. 71/8), einmal als Adressaten von Konzepten (neben Kindern und Eltern (vgl. 74/4)) und einmal im Zusammenhang mit ihrer Qualifizierung (vgl. 74/12).
- Die Begriffe ‚Integration‘ und ‚Bildung‘ werden im Zusammenhang mit Migranten weitestgehend bis vollständig synonym verwendet. Welche Bedeutung hat das für den zu Grunde liegenden Bildungsbegriff?

5. Diskussion

In Anbindung an das in Kapitel 1 formulierte Erkenntnisinteresse sowie an konstruktivistische und rekonstruktiv geprägte diskursanalytische Ansätze, wurde in Kapitel 2 eine theoretische Perspektive für *educare* entwickelt. Im Fokus steht das Wissen, das in politischen Dokumenten zum Thema bildungsbezogene Kindheit konstruiert wird. Dieses gilt es zu rekonstruieren und im Hinblick auf explizite und implizite Handlungsaufforderungen (die sich an im Diskurs spezifisch konstruierte Akteure richten) zu untersuchen. Dies geschieht vor der Folie der ungleichheitstheoretischen Annahmen Bourdieus sowie kindheitstheoretischer Konzepte, die somit als ‚Brille‘ zur Sichtung des empirischen Materials dienen und damit automatisch Einfluss auf die analytischen Differenzierungskategorien nehmen. In Kapitel 3 wurde der aktuelle Forschungsstand zur Diskursanalyse vorgestellt. Diesbezüglich sind sowohl methodisch-methodologische, als auch inhaltliche Aspekte von Interesse. Inhaltlich konnte an die Untersuchungen von Klinkhammer (2010), Stojanov (2008, 2010) und Höhne/Kunz/Radtke (2005) angeschlossen werden. Methodisch gibt es Anknüpfungspunkte v. a. zu rekonstruktiven Ansätzen der KDA und TDA.

Bezüglich der empirischen Untersuchungsergebnisse lässt sich Folgendes festhalten: Es gibt erste Tendenzen, die die Analyseergebnisse von Stojanov (2008) und Klinkhammer (2010) zu bestätigen scheinen. So zeichnet sich eine Fokussierung der politischen Problemlösungsstrategien auf die Handlungsebene der Akteure ab, insbesondere der Eltern, auf der die angestrebte Chancengerechtigkeit im Bildungswesen durch die gezielte Beeinflussung der relevanten Akteure (z. B. im Sinne deren Mobilisierung zur Abgabe der Kinder in die FBBE) gesichert werden soll. Ebenso bestätigt sich z. B. die konstatierte Zukunftsausrichtung der politischen Argumentationen. Im Anschluss an die Ergebnisse von Höhne et al. (2005) konnte herausgearbeitet werden, dass Migranten als spezifische gesellschaftliche Problemgruppe in Opposition zu einer ‚Normalgesellschaft‘ ohne Migrationshintergrund konstruiert werden.

Für die Untersuchung der Leitbilder ‚guter (bildungsbezogener) Kindheit‘ sind die in Kapitel 4 vorgestellten Ergebnisse als erste Thesen zu werten, die in der weiteren Untersuchung zu prüfen und zu präzisieren sind. Ebenso sind diese Thesen als Bausteine der transportierten Vorstellungen ‚guter Kindheit‘ zu verstehen, die es vertiefend zu rekonstruieren gilt. Für die weitere empirische Untersuchung ergeben sich folgende Perspektiven:

- Im Fokus der diskursanalytischen Untersuchung stehen die zu Grunde liegenden *Vorstellungen* bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘, die *Sollensvorstellungen* und die *Handlungsaufforderungen* in den politischen Dokumenten. Ein heuristisches Modell zur Beschreibung und Definition dieser Kategorien muss noch (v. a. in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material) präzisiert werden. Ebenso brauchen die ungleichheitsrelevanten Differenzierungskategorien (Ethnie bzw. Migrationshintergrund, soziale Herkunft bzw. Milieu, Generation/Alter, Geschlecht, Region) noch eine genaue Ausformulierung.
- Die Korpuserstellung ist weiter voranzutreiben; die in Frage kommenden Dokumente müssen gesichtet und begründet ausgewählt werden. Es soll ein Vorgehen erarbeitet werden, die ausgewählten Dokumente in ihrer Breite auf ihre Relevanz für die Fragestellung hin zu sichten. Zu diesem Zweck wird das Datenanalyseprogramm maxqda zum Einsatz kommen. Begründete Strategien der Dokumentensichtung werden in diesem Zuge erarbeitet. Ebenso wird eine theoriegeleitete Vorgehensweise zur Identifizierung relevanter und aussagekräftiger Textstellen für die Feinanalyse erarbeitet.
- Bisher sind noch keine detaillierte Untersuchungen der institutionellen Rahmungen der politischen Dokumente bzw. eine Darstellung des politischen Feldes und seiner relevanten politischen Handlungsfelder und Akteure erfolgt. Dieser Schritt ist für eine diskursanalytische Untersuchung mit ungleichheits- und herrschaftstheoretischer Rahmung unerlässlich. Welche Instanzen sind für welche Dokumente verantwortlich, wie verhalten sie sich zueinander und welche Relevanz finden die Dokumente in der Praxis? Lassen sich Unterschiede in den Leitbildern ‚guter Kindheit‘ z. B. im Bereich der Familienpolitik und der Sozialpolitik ausmachen? Diese Fragen sind im weiteren Untersuchungsverlauf zu klären.

- Ebenfalls gilt es zu klären, welche weiteren diskursanalytischen Unterscheidungskriterien für das Erkenntnisinteresse der Rekonstruktion von Leitbildern ‚guter (bildungsbezogener) Kindheit‘ sinnvoll sind. So scheint eine Unterscheidung von Interdiskurs und Intradiskurs in Anschluss an Höhne et al. im Vorfeld theoretisch und forschungspraktisch plausibel. Die Tauglichkeit hinsichtlich der durch den Einsatz einer solchen Unterscheidung resultierenden Analyseergebnisse bleibt zu prüfen.
- Die abschließende Interpretation, die die Teilergebnisse der empirischen Materialaufarbeitung begründet und theoriegeleitet zusammenführt, steht noch aus. Dieser Schritt ist dann sinnvoll zu leisten, wenn die Sichtung und Analyse weiterer Dokumente erfolgt ist.
- Die Möglichkeiten einer systematischen Argumentationsanalyse im Anschluss an Bayer (2007) und Toulmin (1996) müssen weiter recherchiert werden. Die ersten Analyseschritte des Diskursdokumentes zur frühkindlichen Bildung und Betreuung im Rahmen des 8. Berichts der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (siehe Kapitel 4) lassen vermuten, dass Argumentationsmuster und -zusammenhänge eine tragende Rolle in politischen Diskursen spielen.
- Den bisherigen Analyseschwerpunkten ist – abgeleitet aus dem Erkenntnisinteresse von *educare* und den bisherigen empirischen Ergebnissen – ein weiterer hinzuzufügen: Inwieweit werden die relevanten sozialen Gruppen (Eltern/Kinder/Fach- und Lehrkräfte) als kompetente Akteure konstruiert, denen bestimmte Formen von Eigenständigkeit zugesprochen werden? Die bisherigen Analyseergebnisse legen die Vermutung nahe, dass v. a. Kinder weniger als kompetente Akteure, denn als passive Objekte und zukünftige Arbeitnehmer/innen konstruiert werden.

Insgesamt ist eine weitere Lektüre einschlägiger noch nicht gesichteter forschungspraktischer diskursanalytischer Arbeiten³⁹ sowie der Arbeiten von Foucault⁴⁰ – dessen Überlegungen vielen der diskursanalytischen Forschungsrichtungen zugrunde liegen – als fruchtbar einzuschätzen. Vor allem den Forschungsarbeiten, die rekonstruktiv ausgerichtet sind (siehe Kapitel 2 und 3), ist Beachtung zu schenken.

³⁹ In Frage kommen z. B. Arbeiten von Belina/Dzudzek (2009); Bublitz (1999; 2006); Diaz-Bone (1999); Langer/ Wrana (2010); Schetsche (2008).

⁴⁰ Hier vor allem Foucault (1981, 1991).

Literaturverzeichnis

Angermüller, Johannes (2005): Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland. Zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion. In: Keller, Reiner et al. (Hg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz: UVK, S. 23-47.

Belina, Bernd/Dzudzek, Iris (2009): Diskursanalyse als Gesellschaftsanalyse. Ideologiekritik und Kritische Diskursanalyse. In: Glasze, Georg; Mattisek, Annika (Hg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld: Transcript, S. 129-152.

Bayer, Klaus (2007): Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Studienbücher zur Linguistik, Bd. 1).

Beauftragte der Bundesregierung für Migration Flüchtlinge und Integration (2010): 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Online verfügbar unter: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/___Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib,property=publicationFile.pdf, zuletzt geprüft am 11.01.2011.

Betz, Tanja (2010): Kindertageseinrichtung, Grundschule, Elternhaus: Erwartungen, Haltungen und Praktiken und ihr Einfluss auf schulische Erfolge von Kindern aus prekären sozialen Gruppen. In: Bühler-Niederberger, Doris; Lange, Andreas; Mierendorff, Johanna (Hg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS (Reihe Ungleiche Kindheiten, Bd. 1), S. 119-144.

Betz, Tanja (2009): Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben. Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive der Politik, der Professionellen, der Eltern und der Kinder. Antrag an die VolkswagenStiftung zur Förderung eines Schumpeter-Fellowships. München.

Betz, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim: Juventa.

Böke, Karin/Niehr, Thomas (2008): Diskursanalyse unter linguistischer Perspektive – am Beispiel des Migrationsdiskurses. In: Keller, Reiner et al. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Forschungspraxis. Band 2. Wiesbaden: VS.

Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett.

Bublitz, Hannelore (2006): Differenz und Integration. Zur diskursanalytischen Rekonstruktion der Regelstrukturen sozialer Wirklichkeit. In: Keller, Reiner et al. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: VS, S. 227-262.

Bublitz, Hannelore et al. (1999): Diskursanalyse – (k)eine Methode? Eine Einleitung. In: Bublitz, Hannelore (Hg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a. M.: Campus, S. 10-21.

Bühler-Niederberger, Doris/Sünker, Heinz (2009): Gesellschaftliche Organisation von Kindheit und Kindheitspolitik. In: Honig, Michael-Sebastian (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa, S. 155-183.

Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: Transcript (SozialtheorieIntro).

Diaz-Bone, Rainer (1999): Probleme und Strategien der Operationalisierung des Diskursmodells im Anschluss an Michel Foucault. In: Bublitz, Hannelore (Hg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a. M.: Campus, S. 119-135.

Diaz-Bone, Rainer (2010): Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie. Wiesbaden: VS (Theorie und Praxis der Diskursforschung).

Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Foucault, Michel (1981): Archeologie des Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

Heekerens, Hans-Peter (2010): Die Auswirkungen frühkindlicher Bildung auf Schulerfolg – eine methodenkritische Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30 (3), S. 311-324.

Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität (Monographien, Bd. 3).

Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Franz-Olaf (1999): Zwischenbericht. Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität (Forschungsberichte, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft).

Höhne, Thomas (2008): Die Thematische Diskursanalyse - dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner et al. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. Wiesbaden: VS, S. 423-453.

Jäger, Siegfried (2009): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast (Edition DISS, 3).

Jäger, Margarete/Jäger, Siegfried (2007): Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden: VS.

Jäger, Siegfried (2006): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, Reiner et al. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: VS, S. 83-114.

Jäger, Siegfried (1999): Einen Königsweg gibt es nicht. Bemerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen. In: Bublitz, Hannelore (Hg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a. M.: Campus, S. 136-147.

Kajetzke, Laura (2008): Wissen im Diskurs. Ein Theorievergleich von Bourdieu und Foucault. Wiesbaden: VS.

Kelle, Helga (2009): Kindheit. In: Andresen, Sabine et al. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 464-477.

Keller, Reiner (2008): Der Müll der Gesellschaft. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner et al. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. Wiesbaden: VS, S. 197-232.

Keller, Reiner (2007a): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS.

Keller, Reiner (2007b): Analysing Discourses and Dispositifs. Profiling Discourse Research in the Tradition of Sociology of Knowledge. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 8 (2). Retrieved August 27, 2011, from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/243/538>

Keller, Reiner et al. (Hg.) (2008): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. Wiesbaden: VS.

Keller, Reiner et al. (Hg.) (2006): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: VS.

Klinkhammer, Nicole (2010): Frühkindliche Bildung und Betreuung im 'Sozialinvestitionsstaat' – mehr Chancengleichheit durch investive Politikstrategien? In: Bühler-Niederberger, Doris et al. (Hg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS (Reihe Ungleiche Kindheiten, Bd. 1). S. 205-228.

Kossack, Peter/Ott, Marion (2006): Diskursive Diskontinuitäten – Eine Analyse zum Gebrauch des Lernbegriffs in Fachzeitschriften der Weiterbildung. In: Wiesner, Gisela; Zeuner, Christine (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider, S. 248-260.

Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna (2008): Kindheit im Wandel – Annäherung an ein komplexes Phänomen. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 47 (1), S. 5-28.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz.

Lange, Andreas (2010): Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In: Bühler-Niederberger, Doris; Lange, Andreas; Mierendorff, Johanna (Hg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS (Ungleiche Kindheiten, Bd. 1), S. 89-114.

Lange, Andreas/Mierendorff, Johanna (2009): Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In: Honig, Michael-Sebastian (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa, S. 183-210.

Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: Transcript.

Langer, Antje/Wrana, Daniel (2010): Diskursforschung und Diskursanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 335-350.

Link, Jürgen (2006): Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: Keller, Reiner et al. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Theorien und Methoden. Band 1. Wiesbaden: VS, S. 407-430.

Link, Jürgen (1997): Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. Eine programmierte Einführung auf strukturalistischer Basis. München: Fink (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher, Bd. 305).

- Link, Jürgen (1988): Über Kollektivsymbolik im politischen Diskurs und ihren Anteil an totalitären Tendenzen. In: KultuRRevoluTion, 17 (18), S. 47-53.
- Link, Jürgen (1986): Isotope, Isotopien: Versuch über die erste Hälfte von 1986. In: KultuRRevoluTion, (13), S. 30-46.
- Link, Jürgen (1982): Kollektivsymbolik und Mediendiskurse. Zur aktuellen Frage, wie subjektive Aufrüstung funktioniert. In: KultuRRevoluTion (1), S. 6-21.
- Linke, Angelika et al. (2001): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Linguistik, Bd. 121).
- Pêcheux, Michel (1983): Über die Rolle des Gedächtnisses als interdiskursives Material. Ein Forschungsprojekt im Rahmen der Diskursanalyse und Archivlektüre. In: Manfred Geier (Hg.): Subjekt des Diskurses. Beiträge zur sprachlichen Bildung von Subjektivität und Intersubjektivität. Berlin: Argument (Argument-Sonderband, 98), S. 50-58.
- Qvortrup, Jens (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, Heinz; Zeiher, Helga (Hrsg.), Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS, S. 27-47.
- Schetsche, Michael (2008): Empirische Analyse sozialer Probleme. Das wissenssoziologische Programm. Wiesbaden: VS.
- Stojanov, Krassimir (2010): Der Migrationshintergrund in gegenwärtigen Diskursen über Bildungsgerechtigkeit. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 79-90.
- Stojanov, Krassimir (2008): Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Eine exemplarische Untersuchung. In Zeitschrift für Qualitative Forschung, 9 Jg., Heft 1-2, S. 209-230.
- Toulmin, Stephen (1996): Der Gebrauch von Argumenten. Weinheim: Beltz.