

Pardo-Puhlmann, Margaret; Bischoff, Stefanie; Betz, Tanja
Leitbilder. Systematisierungen und begriffliche Klärungen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive

Frankfurt am Main : Goethe-Universität 2016, 30 S. - (Educare working paper; 3)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Pardo-Puhlmann, Margaret; Bischoff, Stefanie; Betz, Tanja: Leitbilder. Systematisierungen und begriffliche Klärungen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Frankfurt am Main : Goethe-Universität 2016, 30 S. - (Educare working paper; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201184
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-201184>

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 3

2016

Leitbilder. Systematisierungen und begriffliche Klärungen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive

Margaret Pardo-Puhlmann¹/Stefanie Bischoff²/Tanja Betz³

Assoziiertes Mitglied¹/Mitglied²/Leiterin³ der Schumpeter-Nachwuchsgruppe EDUCARE
(„Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben“,
gefördert durch die VolkswagenStiftung)

Mitglied^{1 2 3} des LOEWE-Forschungszentrums “Individual Development and Adaptive
Education of Children at Risk” (IDeA)

Schumpeter-Nachwuchsgruppe

Prof. Dr. Tanja Betz (Leitung)

Goethe-Universität

Fachbereich Erziehungswissenschaften

Professorin für Kindheitsforschung und Elementar-/Primärpädagogik

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

Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe

PEG-Gebäude Campus Westend

Theodor-W.-Adorno-Platz 6

60323 Frankfurt am Main

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Entwicklung des Leitbildbegriffs – historischer Rückblick	1
3. Theoretische Verortung und methodisches Vorgehen bei der Generierung einer Leitbildtypologie nach Giesel	3
4. Allgemeine Struktur- und Funktionsmerkmale von Leitbildern	5
4.1 Struktur von Leitbildern	5
4.2 Funktion von Leitbildern	7
5. Leitbildtypologie: Struktur- und Funktionsmerkmale ausgewählter Leitbildtypen	8
5.1 Implizite Leitbilder (Typ 1)	9
5.2 Explizierte Leitbilder (Typ 2)	11
5.3 Explizite Leitbilder (Typ 3)	12
6. Weitere Leitbildtypen und Schwierigkeiten der Festlegung von Leitbildtypen	13
7. Abgrenzung des Leitbildbegriffs zu anderen Begriffen	15
8. Die EDUCARE-Studie: Fokus, theoretische Grundlagen und empirische Analysen	17
9. Der Leitbildbegriff in der EDUCARE-Studie	19
9.1 Arbeitsdefinition Leitbild	19
9.2 Entstehung und Aufrechterhaltung von Leitbildern	20
9.3 Ziel der Leitbildanalyse	21
10. Literaturverzeichnis	23
11. Publikationsübersicht zur EDUCARE-Studie (Stand: 31.12.2016)	26

I. Einleitung

Das vorliegende Working Paper bildet das Ergebnis einer Recherche, die sich mit der Frage beschäftigt, was unter dem Begriff *Leitbild* in der sozialwissenschaftlichen Debatte verstanden wird und welche strukturellen Merkmale und Funktionen Leitbildern dabei zugeschrieben werden. Einigkeit herrscht bei einer analytischen Betrachtung des Begriffs v. a. darüber, dass dieser nur schwer zu fassen ist, weil er zum einen in unterschiedlichen wissenschaftlichen Feldern mit je spezifischen Bedeutungen versehen wird und zum anderen selbst innerhalb eines wissenschaftlichen Feldes – wie in der Erziehungswissenschaft oder der Psychologie – nicht einheitlich verwendet wird (Giesel, 2007, S. 13; Heut, 2004, S. 19; Lück & Diabaté, 2015, S. 20; Unger-Soyka, 2009, S. 7). Dabei erfolgt die Erstellung dieses Working Papers mit dem Ziel, für die EDUCARE-Studie einen Überblick zu erarbeiten, der es erlaubt, zu einer Arbeitsdefinition des Leitbildbegriffs zu kommen, der für die Analysen im Projekt tragfähig ist. Hierfür erweist sich v. a. die Arbeit von Giesel (2007) als ertragreich. Giesel (2007) analysiert in ihrer Dissertation auf der Grundlage von über 600 Dokumenten die Verwendung des Leitbildbegriffs, wobei sie sich bei der Rekonstruktion des sozialwissenschaftlichen Leitbilddiskurses u. a. dafür interessierte, was unter Leitbildern verstanden wird, unter welchen Gesichtspunkten sie thematisiert und wie sie theoretisch gefasst werden (ebd., S. 35). Da es zum Thema *Leitbilder* keine einschlägigen theoretischen Grundlagen oder Autor*innen gibt, wie z. B. beim Deutungsmusterbegriff nach Oevermann oder beim Habitusbegriff nach Bourdieu, hat Giesel erstmals eine fundierte, metadiskursive Übersicht zu Verwendungsweisen des Leitbildbegriffs zusammengestellt. Das Working Paper stützt sich hauptsächlich auf die Ergebnisse dieser Dissertation, da eine eigene Recherche weiterer Dokumente sowie Autor*innen (die an geeigneter Stelle die Erläuterungen von Giesel ergänzen) zu ähnlichen Ergebnissen führte.

Zunächst erfolgt ein kurzer Überblick über die Entwicklungsgeschichte des Leitbildbegriffs (Kap. 2), in dem das sozialwissenschaftliche Verständnis und der unterschiedliche Gebrauch des Begriffs umrissen werden. Danach werden die theoretischen Perspektiven aus Giesels Untersuchung erläutert (Kap. 3) sowie ihr analytisches Vorgehen für die Herausarbeitung verschiedener Typen von Leitbildern aus dem sozialwissenschaftlichen Diskurs. Anschließend werden – als Ergebnis ihrer Untersuchung – allgemeine Struktur- und Funktionsmerkmale von Leitbildern nachgezeichnet (Kap. 4) und verschiedene Typen von Leitbildern anhand ihrer je spezifischen Merkmale skizziert (Kap. 5). Kapitel 6 beinhaltet weitere Leitbildtypen, die Zusammenhänge zwischen ihnen und geht auf Schwierigkeiten ein, Leitbilder zu bestimmen. In Kapitel 7 wird die Abgrenzung des Leitbildbegriffs zu ähnlichen Begriffen vorgenommen. Abschließend werden in Kapitel 8 das Anliegen, die theoretischen Perspektiven sowie ein kurzer Einblick in das empirische Vorgehen in der EDUCARE-Studie gegeben. Vor dem Hintergrund der skizzierten Merkmale und Typen von Leitbildern sowie des Anliegens der Studie und ihrer theoretischen Grundlagen wird die Arbeitsdefinition des Leitbildbegriffs in der EDUCARE-Studie abschließend festgehalten (Kap. 9).

2. Entwicklung des Leitbildbegriffs – historischer Rückblick

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts ist der Begriff des Leitbildes Teil des öffentlichen Sprachgebrauchs (Giesel, 2007, S. 33; Heut, 2004, S. 20), wobei er nicht einheitlich verwendet wird. In den Sozialwissenschaften, in denen sich der Begriff hauptsächlich entwickelt und etabliert hat, findet er vermehrt seit den 1950er-Jahren Eingang in die Debatten. Der Begriff verbreitete

sich stetig, wobei sich sein Gebrauch seit der Jahrhundertwende auf „hohem Niveau stabilisiert“ (Giesel, 2007, S. 33).

Erstmals findet man den Leitbildbegriff in der *Individual- und Entwicklungspsychologie* in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (ebd., S. 48; Heut, 2004, S. 20). Hintergrund hierfür war Klages Herausstellung (dies bereits 1906), dass einfache Fertigkeiten wie Sprechen, Laufen und Schreiben ein System benötigen, das diese koordiniere, um eine intendierte Tätigkeit im Sinne einer Handlung auszuüben (Klages, 1949; vgl. auch Heut, 2004, S. 40). Zur Handlungskoordination wiederum bedarf es einer bildlichen Vorstellung davon, wie die angestrebte Handlung auszusehen habe (Heut, 2004, S. 20). Klages (1949) versteht dabei Leitbilder als verflochtene unbewusste Tendenzen, die dazu führen, z. B. Bewegungsformen beim Schreiben so konstant zu wählen, dass sie mit den persönlichen Strebungen vereinbar sind (ebd.; vgl. auch Heut, 2004, S. 21). Im Sinne der skizzierten innerpsychischen und individuellen Verortung des Leitbildverständnisses, wurde und wird der Begriff auch in weiteren Diskursen der Psychologie verwendet. Leitbilder beziehen sich hierbei auf individuelle Vorstellungen einer selbst ‚angestrebten‘ Persönlichkeit und erfassen den vom Individuum geschaffenen „Entwurf des eigenen zukünftigen Daseins“ (Thomae, 1965, S. 44), der unbewusst wahrnehmungs- und handlungsprägend ist und ichbezogene zukunftsgerichtete Persönlichkeitsvorstellungen umfasst (Giesel, 2007, S. 48–51). Dabei wird in manchen psychologisch ausgerichteten Diskursen das Leitbildverständnis dahingehend erweitert, dass das Individuum Orientierungen aus der Umwelt mit einbezieht (ebd., S. 51–57).

Seit den 1950er-Jahren wird dieses anfänglich überwiegend psychologische Verständnis durch eine *soziologische Perspektive* ergänzt, die eine soziale, gruppenspezifische oder gesellschaftliche Perspektive auf Leitbilder repräsentiert. Nach und nach konnte sich diese soziologische Perspektive im sozialwissenschaftlichen Diskurs etablieren (ebd., S. 51–52). Auf Basis eines solchen soziologisch fundierten Leitbildverständnisses werden normativ ausgerichtete Vorstellungen und Wünsche einer Generation betrachtet, bezogen auf ihre Nachfahren, deren gesellschaftliche Rolle und auf Vorstellungen von Geschlechterrollen oder Berufsgruppen (ebd., S. 52). Leitbilder betreffen in diesen Zusammenhängen anzustrebende Zukunftsentwürfe, die wahrnehmungs-, denk- und handlungsleitend für Individuen oder Gruppen sind. Die Verbindung der zunächst psychologischen mit der ‚neueren‘ soziologischen Perspektive auf Leitbilder, findet sich heute z. B. in der Frage wieder, wo die kulturelle Abhängigkeit individueller Leitbilder zu finden ist oder wie die individuelle Aneignung eines gesellschaftlichen Leitbildes verstanden werden kann (ebd., S. 60). Zu diesen und ähnlichen theoretischen und empirischen Fragen besteht Forschungsbedarf.

Die skizzierten Perspektiven von Individualpsychologie und Soziologie lassen sich somit als zwei Ursprünge unterschiedlicher Leitbildverständnisse ausmachen. Aus beiden Perspektiven entwickelten sich im Laufe der Zeit Unterschiede in der weiteren Begriffsverwendung. Giesel (2007) arbeitet diese unterschiedlichen Begriffsverständnisse innerhalb und zwischen zentralen sozialwissenschaftlichen Feldern systematisch heraus und entwickelt eine Leitbildtypologie (siehe Kap. 5). Im Folgenden werden der theoretische Hintergrund und der gesellschaftliche Rahmen skizziert, in die Giesel ihr Vorhaben einbettet.¹

¹ Auf Parallelen und Differenzen zwischen Giesels theoretischer Perspektive und den theoretischen Grundlagen in der EDUCARE-Studie wird im folgenden Abschnitt hingewiesen. Nähere Erläuterungen folgen in Kapitel 8.

3. Theoretische Verortung und methodisches Vorgehen bei der Generierung einer Leitbildtypologie nach Giesel

Giesel (2007) analysiert unterschiedliche Verständnisse von und Umgangsformen mit Leitbildern im sozialwissenschaftlichen Diskurs (ebd., S. 15) aus einer konstruktivistischen und individualisierungstheoretischen Perspektive.

Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive, die auch eine theoretische Hintergrundfolie der EDUCARE-Studie darstellt (Betz, 2012, 2013a; Betz & Bischoff, 2013; Bischoff, Pardo-Puhmann, de Moll & Betz, 2013; Bischoff & Betz, 2013; 2015; Kap. 8), wird die Wirklichkeit als sozial konstruiert betrachtet. Das Wissen, das Menschen von der Welt haben, beruht demnach auf Interpretationen von Welt, „die in sozialen Interaktionen intersubjektiv (re)produziert werden“ (Giesel, 2007, S. 15; vgl. Lück & Diabaté, 2015) und speist sich aus verschiedenen Diskursen (Berger & Luckmann, 2001; Keller, 1997). Sozial konstruiert wird ein Verständnis oder eine Interpretation eines Sachverhalts u. a. durch Praktiken und durch Sprache (vgl. auch Bourdieu, 2005; Kap. 8). Dabei beeinflussen Begriffe die Art der Weltwahrnehmung und -beschreibung. Sie sind, so die Annahme von Giesel, als Konstrukte zu verstehen, die aus Interpretationen von Wirklichkeit resultieren (Böhme, 1995). Die Begriffe heben denjenigen Aspekt eines Sachverhalts hervor, der von den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft für relevant gehalten wird. Dieser Ausschnitt der Wirklichkeit erhält damit intersubjektiven Sinn. Dies bedeutet: Was unter einem Leitbild verstanden wird, ist interpretations- und kontextabhängig.

Vor diesem Hintergrund wird in den Sozialwissenschaften der Leitbildbegriff als eine in „Denkkollektiven (re)produzierte Interpretation von Wirklichkeit verstanden, die sich in Wahrnehmungen, Denken und Handeln der Sozialwissenschaftler“ (Giesel, 2007, S. 15) und in die Wahrnehmung, das Denken und Handeln unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure einschreibt. Somit bezieht Giesel die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen für die Wahrnehmung von Wirklichkeit in ihre Leitbildanalyse ein. Ihren Überlegungen zufolge brauchen Individuen und Kollektive unter je gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen Orientierungspunkte, um die Wirklichkeit wahrzunehmen, zu strukturieren und Erwartungen bezüglich einer potenziellen Zukunft zu generieren. Damit wird ihnen ein Gefühl der Sicherheit ermöglicht; geteilte Wertorientierungen sind dabei entscheidend für ein sicheres gemeinsames Handeln und Zusammenleben. Giesel argumentiert hierbei individualisierungstheoretisch. Demzufolge stehen in der Gegenwart frühere traditionsgebundene Sozialbindungen und -formen nicht mehr als subjektive oder kollektive Orientierungsmöglichkeiten zur Verfügung (siehe Kap. 9 zur hiervon abweichenden Position in der EDUCARE-Studie). Soziale Phänomene wie Pluralisierung und Enttraditionalisierung verhindern, dass Sozialbindungen und -formen weiterhin zur Strukturierung von Wirklichkeit und Reduktion von Komplexität und somit zur Sicherheit bei Erwartungen oder Zielvorgaben für die Zukunft beitragen können (Giesel, 2007, S. 223; Kluxen, 1997, S. 27). Auch Eindeutigkeitsversprechen von Seiten der Wissenschaft geben keine dauerhafte Orientierungsmöglichkeit mehr. Orientierung stellt damit unter den Bedingungen von Enttraditionalisierung, fehlender Eindeutigkeit und Gewissheit sowie Ambivalenz ein besonderes Problem dar, das nicht durch die Erweiterung von Wissen behoben werden kann (Giesel, 2007, S. 221). Entscheidungen, die getroffen werden müssen, hängen von „Wertvorstellungen und Zielen“ (ebd., S. 222) ab. Giesel zufolge sind diese „nicht mehr selbstverständlich geteilt und einheitlich, sondern vielmehr durch Vielfalt gekennzeichnet“ (ebd.). Orientierungen sind somit nicht mehr vorgegeben, sondern müssen vom Individuum oder Kollektiv selbst aufgebaut werden (ebd., S. 223). Eine Orientierungsmöglichkeit ist zunächst eine unter vielen; sie muss stabilisierend aufgrund des schnellen Gesellschafts- und Wertewandels wirken, um Orientierung für einen bestimmten Zeitabschnitt

zu ermöglichen und sie muss zugleich flexibel sein, um sich den sich verändernden Verhältnissen anzupassen (ebd.). Der Prozess des Wertewandels kann somit als Motor für Veränderungen in den Leitbildern von Individuen oder Kollektiven betrachtet werden.

Neben der hier knapp skizzierten theoretischen Rahmung hat Giesel zu unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Verständnis- und Verwendungsweisen des Begriffs *Leitbild* recherchiert. Eigene Recherchen im Rahmen der EDUCARE-Studie ergaben hierzu vergleichbare Resultate². Giesels Recherche zu den sozialwissenschaftlichen Begriffen, Theorien und Forschungskonzepten erschien bei einem Korpus von über 600 Dokumenten, inklusive Studien, als ertragreich und gesättigt. Bei ihrer Rekonstruktion des sozialwissenschaftlichen Leitbilddiskurses treten „Praktiken der Diskursproduktion“ (ebd, S. 35) in den Hintergrund, „Aussage(...)inhalte über Leitbilder und ihre interpretativ-analytische Rekonstruktion“ (ebd.) sind zentral.³ Giesel greift auf diskursanalytische und hermeneutische Verfahren und Prinzipien der Interpretation zurück und gewährleistet so die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ihrer Analyse (ebd., S. 36); systematische Vergleiche und Prinzipien der minimalen und maximalen Kontrastierung (z. B. nach Strauss, 1998 und Kluge, 1999) kommen zum Einsatz.

Das von Giesel untersuchte Datenkorpus besteht aus wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die sich auf das Thema *Leitbilder* beziehen und den Begriff beinhalten. Aufgenommen wurden Publikationen aus der Psychologie, der Pädagogik, der Politik, von Unternehmen, der raumbezogenen Forschung und Planung sowie der Technik. Anhand ihrer interpretativ-analytischen Rekonstruktion des sozialwissenschaftlichen Leitbilddiskurses nach Keller (2004) untersucht sie das Begriffsverständnis, den Umgang, die diskursive Konstruktion, den Einsatz von Leitbildern in den einzelnen Forschungsfeldern sowie die mit dem Leitbildkonzept verbundenen theoretischen Annahmen (Giesel, 2007, S. 18–19): „Was im Rahmen der Rekonstruktion der einzelnen leitbildbezogenen Forschungsfelder thematisiert wird, hängt von den Aussagen, den Diskussionsschwerpunkten und Aufmerksamkeitsrichtungen, also der im jeweiligen Teildiskurs wahrgenommenen Phänomen- bzw. Problemstruktur sowie vom jeweiligen Ausarbeitungsgrad der Leitbildtheorien und -konzepte“ (ebd., S. 36) ab. *Leitbilder* als zu untersuchender Gegenstand werden nicht vorab definiert, sondern aus dem Diskurs erschlossen und rekonstruiert. Die Diskursanalyse verbindet eine „Bedeutungsanalyse des Begriffs mit einer Sachanalyse zum sozialwissenschaftlichen Gegenstand Leitbild und seiner konzeptionellen Einbindung“ (ebd., S. 18), die eine „kritische Reflexion des sozialwissenschaftlichen Wissens über den Forschungsgegenstand Leitbild ermöglicht“ (ebd.). Der soziohistorische Kontext des Leitbilddiskurses wird dabei separat behandelt (ebd., S. 365). Ziel ist es, trotz eines hohen Maßes an heterogenen Verständnis- und Umgangsformen, diese systematisch zu vergleichen. Um dies zu gewährleisten, entwirft Giesel eine *Typologie der Verständnisweisen des Leitbildbegriffes*.

Im Folgenden werden allgemeine Struktur- und Funktionsmerkmale⁴ von Leitbildern dargestellt, die für alle von Giesel extrahierten Leitbildtypen gelten. Sie dienen einer ersten Orientierung und eröffnen einen Zugang zu relevanten Merkmalskategorien⁵. Hiernach werden zunächst die typspezifischen Strukturen und Funktionen derjenigen Leitbildtypen dargestellt,

² Bei der projektinternen Recherche bestand das Datenmaterial v. a. aus sozialwissenschaftlichen Texten, die den Leitbildbegriff verwenden. Dieselben Texte gingen auch in das Datenkorpus von Giesel ein.

³ Dieser Fokus entspricht auch dem Erkenntnisinteresse von EDUCARE für eine Leitbilddefinition.

⁴ Die Zusammenstellung der Merkmale und ihre Einteilung in die Kategorien „Struktur“ und „Funktion“ erfolgt durch die Autor*innen des Working Papers; sie dienen der besseren Übersicht.

⁵ Zu einer anderen Dimensionierung kommen Diabaté, Ruckdeschel & Schneider (2015a, S. 13). Sie unterscheiden strukturelle und prozessuale Dimensionen des Leitbildbegriffs, den sie speziell auf den Bereich Familie beziehen.

die für die EDUCARE-Studie relevant sind, um eine grundlegende Leitbilddefinition zu entwickeln (Kap. 5). In einer daran anschließenden Skizze der weiteren von Giesel extrahierten Leitbildtypen in Kapitel 6 werden Argumente aufgeführt, die zum Ausschluss dieser spezifischen Typen für die Leitbilddefinition in der EDUCARE-Studie führten.

4. Allgemeine Struktur- und Funktionsmerkmale von Leitbildern

4.1 Struktur von Leitbildern

Die Struktur von Leitbildern lässt sich nach Giesels Kategorisierung entlang von sieben Merkmalen beschreiben. Dies gilt sowohl für Leitbilder im Allgemeinen, also im Hinblick auf ihre grundsätzlichen Gemeinsamkeiten, als auch im Hinblick auf spezifische *Typen von Leitbildern* (Kap. 5), die sich z. B. nochmal im Hinblick auf ihre Bewusstheit bei den Akteuren oder ihre Flexibilität voneinander unterscheiden lassen. Im Folgenden werden die allgemeinen Strukturen von Leitbildern umrissen; in Kap. 5 werden Typen von Leitbildern entlang dieser Merkmale unterschieden.

Merkmal 1 – Entstehung. Leitbilder gelten als kollektive, sozial konstituierte Vorstellungsmuster, die durch die Interaktion von Interpretations- und Sinngemeinschaften entstehen. Sie sind damit von individuellen Zukunftsvorstellungen abzugrenzen (Giesel, 2007, S. 253). Leitbilder lassen sich als in der Gegenwart und Vergangenheit verankert verstehen; sie entstehen vor dem Hintergrund jeweils gegebener Bedingungen und Erfahrungen in Gemeinschaften. Die Komplexität des historischen Hintergrundes eines Leitbildes kann an der Entwicklung eines gegenwärtigen, aber schon seit Mitte des 18. Jahrhunderts zumindest für Eliten geltenden Familienleitbildes exemplarisch dargestellt werden. Danach beruht *Familie* auf gegenseitiger Zuneigung und Respekt sowie auf einer Liebesheirat (Wahl, 1997, S. 104). Zentral für die Herausbildung eines solchen Familienleitbildes sind verschiedene historische Entwicklungsdimensionen: (1.) eine rechtliche Dimension, die sich über die Zeit von einer „Frauenraubehe (...) [über] die Konsensehe [hin zur] Vertragsehe“ (ebd., S. 104) entwickelt hat; (2.) eine „ehemotivationale Dimension“ (ebd.), die sich z. B. von der Motivation, durch die Verbindung zweier Familien die Weiterführung der Bauernhöfe zu sichern hin zur Motivation der gegenseitigen Zuneigung entwickelt hat (ebd.) und (3.) eine „binnenfamiliäre Dimension“ (ebd.), welche die Entwicklung von patriarchalischen Familienstrukturen hin zu partnerschaftlichen Strukturen erfasst.⁶ Geht man davon aus, dass gegenwarts- und zukunftsbezogene Wahrnehmungen und Handlungen u. a. auch von intentionalen und volitiven Antizipationen geprägt sind, lassen sich sowohl Handlungen der Vergangenheit als auch der Gegenwart aus diesen zukunftsorientierten Leitbildern erklären (Giesel, 2007, S. 251–252).

Merkmal 2 – Flexibilität und Stabilität. Leitbilder werden in einem Spannungsfeld zwischen Flexibilität und Stabilität verortet (ebd., S. 230). Aufgrund der Geschwindigkeit gesellschaftlicher Veränderungen müssen Leitbilder notwendigerweise flexibel sein und zugleich stabile Hilfen zur Orientierung darstellen (ebd.). Leitbilder verbinden bestenfalls diese beiden strukturellen Merkmale, wenn sich ihre zukunftsgerichtete Zielsetzung so allgemein präsentiert, dass sie auch unter sich verändernden Bedingungen ihre Legitimität behält (ebd.). Somit kann die Überwindung einer Bindung an gesellschaftliche Kontexte und Bedingungen erfolgen und gleichzeitig eine Kontinuität an Orientierungshilfen hergestellt werden, so dass Wahrnehmung, Denken und Handeln, die sich an Leitbildern orientieren, mit einer Anpassungsfähig-

⁶ Vergleiche für eine ausführliche Darstellung der historischen Entwicklung des bürgerlichen Leitbildes: Marsche (2001).

keit an wechselnde Bedingungen einhergehen (ebd., S. 231). Das exemplarisch skizzierte Leitbild der ehelichen Grundlage für eine Familie macht ein solches Spannungsfeld offenkundig. Durch das postulierte Risiko einer schnelleren Familienauflösung bei nicht-ehelichen Bindungen, wird nicht nur die Propagierung dieses Leitbildes gerechtfertigt, es wird ebenfalls der Versuch unternommen, in Anbetracht einer Vielfalt partnerschaftlicher Verbindungen, an traditionellen, scheinbar sicheren Orientierungen festzuhalten, was z. B. durch rechtliche Regelungen wie das Ehegattensplitting gestützt wird (Hepp, 1998, S. 2).

Merkmal 3 – Bewusstheit. Zukunftsbezogene Vorstellungsmuster können je nach Verankerung in der psychischen Tiefenstruktur mehr oder weniger bewusst sein, wobei der Bewusstseinsgrad auch noch einmal je nach Leitbildtypus variiert.

Merkmal 4 – Konkretisierungsgrad. Leitbilder sind wenig konkret und werden tendenziell allgemein und unbestimmt formuliert. Durch diese Unbestimmtheit gewinnen sie einerseits die Möglichkeit, verschiedentlich ausgestaltet zu werden. Zudem ist ihre Struktur flexibel, direkte Handlungsanleitungen werden unterlassen (Giesel, 2007, S. 231). Andererseits besteht hierdurch die Gefahr, einen zu weiten Handlungsspielraum zu gewähren, wodurch die Orientierungsleistung des Leitbildes verloren gehen kann (ebd.). Leitbilder variieren hinsichtlich ihres Konkretisierungs- und Abstraktionsniveaus: Zum Teil werden relativ konkrete Ziele formuliert bis hin zu relativ abstrakten Werten. Besonders die verbildlichte Darstellung von Leitbildern „als personalisierte oder materialisierte Verkörperungen einer komplexen Idee“ (ebd., S. 250), wie z. B. das Bild des „aktivierenden Staates“ (ebd.), vereinfacht die Einprägung sowie die Kommunikation des Leitbildes. In jedem Fall können Leitbilder als übergeordnete, allgemeine Zielvorstellungen bezeichnet werden, die durch ihre Bündelung einer Vielzahl von Zielen die Möglichkeit in sich tragen, konkretere Ziele abzuleiten. Durch ihre Interpretationsfähigkeit und -bedürftigkeit ist aber wiederum eine Vielzahl rationaler Ableitungen von Zielen möglich (ebd.).

Merkmal 5 – Anerkennung der Orientierungsvielfalt. Leitbilder unterscheiden sich hinsichtlich der Ausprägung, inwiefern zugleich andere ebenso mögliche und legitime Wünsche, Deutungen oder Handlungsmöglichkeiten akzeptiert und beachtet werden können – oder auch nicht (ebd., S. 232).

Merkmal 6 – Zeitstruktur. Leitbilder sind sowohl auf die Gegenwart als auch auf die Zukunft gerichtet.⁷ Sie stellen somit u. a. Vorstellungen von einer angestrebten Zukunft dar, das Handeln wird ausdrücklich an einem Zukunftshorizont ausgerichtet. Schneider (1992) zufolge sind Leitbilder nicht nur Vorstellungen, die dem gegenwärtigen Zustand mehr oder weniger konträr gegenüberstehen, sondern auch Vorstellungen, die sich durch den Abgleich gewünschter und gegenwärtiger Zustände im Sinne von Realitätsdeutungen (z. B. in Urteilen und Bewertungen) auf gegenwärtige Zustände beziehen (siehe auch Giesel, 2007, S. 14)⁸. Hörnlein (2000) erweitert den Bezug zur Gegenwart. In seinem Verständnis können Leitbilder auch auf den Erhalt des Status-Quo zielen; sie bilden somit nicht zwingend einen Kontrast zur Gegenwart. Leitbilder sind also auf die Gegenwart bezogen, insofern sie als Vorstellungen von einer erwünschten Zukunft die Wahrnehmung und Bewertung der Gegenwart prägen und unter Umständen auch bereits vergangenes Denken und Handeln prägen. Visio-

⁷ Nur wenige Autor*innen, wie z. B. Wurzbacher (1969), beziehen sich mit der Bezeichnung des Leitbildes ausschließlich auf Vorstellungen der Gegenwart. Wurzbacher beschäftigt sich mit Familienleitbildern als Vorstellungen der gegenwärtigen Gattenbeziehung, ob diesen z. B. Prinzipien des Patriarchats oder der Gleichrangigkeit zugrunde liegen und wie die Struktur der Eltern-Kind-Beziehung gestaltet ist.

⁸ Auch Lück & Diabaté (2015) betonen in ihrem Leitbildverständnis, dass sich Leitbilder ebenso auf Gegenwärtiges beziehen und nicht nur auf Zukünftiges (ebd., S. 20).

närer sind Leitbilder, wenn sie in stärkerem Kontrast zur Wirklichkeit stehen und auf Veränderungen abzielen.

Merkmal 7 – Geltungsbereich. Der Geltungsbereich von Leitbildern ist breit und erstreckt sich von einer allgemeinen Gültigkeit in einer bestimmten Gesellschaft⁹ bis hin zur Gültigkeit für eine spezifische Subkultur oder eine bestimmte Organisation. Der zeitliche Geltungsrahmen kann als mittel- bis langfristig eingeschätzt werden (Giesel, 2007, S. 252).¹⁰

Darüber hinaus können sich Leitbilder „auf Einzelobjekte (z. B. das Leitbild einer Einzeltechnologie) oder auf hoch komplexe Zusammenhänge (z. B. auf „die Bürgergesellschaft“) beziehen“ (ebd.). Bei einem hohen Komplexitätsgrad können Leitbilder auch das Produkt einer Kopplung von Leitbildern aus verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen sein, die sich ursprünglich auf unterschiedliche aber möglicherweise verwandte Gegenstandsfelder beziehen und ebenfalls jeweils aus einem eigenen historischen Kontext erwachsen (Wahl, 1997, S. 104 ff.). Beispielhaft hierfür steht das Familienleitbild. Es speist sich aus einem gleichzeitig gesellschaftlich gewachsenen „modernen Menschenbild“ (Wahl, 1997, S. 105), das sich durch die Anerkennung von Autonomie und Individualität auszeichnet und Liebe und Ehe als identitätsstiftend versteht. Relevant ist damit angesichts einer modernen gesellschaftlichen Differenzierung in verschiedene Teilbereiche wie Gesellschaft, Ökonomie, Familie, Kultur, Staat, Individuum (ebd.), wie sich diese Teilbereiche in einem Leitbild wiederfinden. Dieses ist zwar zunächst primär auf einen Teilbereich bezogen (wie das Familienleitbild auf den Teilbereich Familie), es verhält sich dabei aber in einer bestimmten Weise zu anderen Teilbereichen (in diesem Beispiel das Verhältnis zur Gesellschaft) (ebd., S. 106). Es kann gefragt werden, inwiefern sich z. B. das Familienleitbild und das leitende gesellschaftliche Menschenbild ergänzen oder widersprüchlich zueinander verhalten. Aufschlussreich ist auch die Betrachtung der Bestandteile des Familienleitbildes der DDR. Familie gilt hier als „grundlegender Baustein für Staat und Gesellschaft (...), [wobei] das sozialistische Emanzipationsverständnis (...) im Mittelpunkt [steht] (...) und die Arbeitsmoral als Basis der Familienmoral“ (Lee, 1999, S. 96) gilt. Der Gegenstandsbereich eines Leitbilds kann sich ebenso auf Teilbereiche beziehen, so dass auch „interne Widersprüche“ (Mühling, Rost, Rupp & Schulz, 2006, S. 44) beobachtbar sein können. Dies kann erneut am Beispiel des Familienleitbildes illustriert werden. Es kann als zentrales Konzept das der Mutterschaft beinhalten (Verbindung: Teilbereich Familie und Individuum), wobei das was eine ‚gute‘ Mutter tun, lassen, empfinden oder denken soll, ebenfalls Widersprüche aufweisen kann, die eine individuelle Interpretation erforderlich machen (ebd.).

4.2 Funktion von Leitbildern

Anhand von vier weiteren Merkmalen wird im Folgenden die allgemeine *Funktion* von Leitbildern umrissen. Diese Merkmale wurden ebenfalls von Giesel aus dem sozialwissenschaftlichen Diskurs extrahiert.¹¹

Merkmal 1 – Koordination und Kohäsionsfunktion. Leitbilder synchronisieren die Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsorientierung der sozialen Akteure durch ihre Ausrichtung auf einen gemeinsamen Zukunftshorizont, wobei der „dadurch entstandene gemeinsame Denkraum (...) seinerseits die Verständigung in der Sozietät“ (Giesel, 2007, S. 251) ver-

⁹ Der Begriff Gesellschaft kann hier weit verstanden werden, wie z. B. die westliche Gesellschaft.

¹⁰ In Anlehnung an Bourdieu (Kap. 8) zielt die EDUCARE-Studie v. a. darauf ab, Leitbilder auf ihre ungleichheitsrelevanten Aspekte und eine mögliche Milieuspezifität hin zu untersuchen.

¹¹ Vgl. Fußnote 4.

einfacht.¹² Indem ein gemeinsames „Identifikationsobjekt“ (ebd.) geschaffen wird, fördern Leitbilder die Gemeinschaft und erfüllen eine Kohäsionsfunktion.

Merkmal 2 – Motivationsfunktion. Diese Funktion erfüllen Leitbilder v .a. dadurch, dass sie aufgrund ihrer prägnanten, bildlichen oder symbolischen Darstellungsform gedankliche Kreativität, Emotionen und Volitionen von Einzelnen oder Gruppen ansprechen und somit zum Handeln motivieren (ebd.).

Merkmal 3 – Orientierung. Eine Orientierungsfunktion übernehmen Leitbilder durch ihre Ausrichtung auf einen gemeinsamen Zukunftshorizont, wobei sie insbesondere normative und volitive Orientierungshilfen darstellen. Dabei werden die Relevanzen in der Wirklichkeit als auch die Wege und Möglichkeiten zur Zielerreichung strukturiert (ebd.).

Merkmal 4 – Umgang mit Komplexität. Leitbilder, so Giesel, „schaffen Ordnung, reduzieren Komplexität der Welt und verhelfen zur Orientierung, indem sie bestimmte Deutungen und Bewertungsmaßstäbe anbieten“ (ebd., S. 229). Zentrale Fragen sind damit, inwiefern bei Leitbildern die vorhandene Komplexität der Wirklichkeit trotz Reduzierung erhalten bleibt, inwiefern ihre Reduzierung angemessen und gewollt ist, inwiefern Leitbilder in der Lage sind, Komplexität zu erhalten und ob über ein Leitbild eine Mischung aus Komplexitätsbewahrung und -reduzierung, erhalten werden kann.

Im Folgenden werden die typspezifischen Strukturen und Funktionen der Leitbildtypen dargestellt, die für die EDUCARE-Studie relevant sind, um eine eigene Leitbilddefinition zu entwickeln.

5. Leitbildtypologie: Struktur- und Funktionsmerkmale ausgewählter Leitbildtypen

Die Unterschiede in der Struktur (Kap. 4.1) und den Funktionen (Kap. 4.2) von Leitbildern werden erkennbar, wenn *Leitbildtypen* differenziert werden. Im Folgenden werden drei ausgewählte Leitbildtypen in ihren Struktur- und Funktionsmerkmalen¹³ dargestellt und erläutert, welche Erscheinungsformen und Handlungswirksamkeitsdimensionen sie annehmen können. Anschließend werden weitere von Giesel erarbeitete Leitbildtypen skizziert (Kap. 6), da sie wichtige ergänzende Hinweise für die Leitbildbetrachtung in der EDUCARE-Studie bieten.¹⁴

In Abbildung I ist horizontal die *Erscheinungsform* eines Leitbildtypus abzulesen, die insgesamt den „Aggregatzustand“ (Giesel, 2007, S. 39) des Leitbildes darstellt. Abgegrenzt wird hierbei u. a., ob ein Leitbildtyp mental bei den Akteuren verortet ist oder in irgendeiner Form mani-

¹² Sozietät wird definiert als „Gruppe von Menschen, in der in einem Handlungsraum gemeinsam gemachte Erfahrungen interpretiert werden und sich dadurch allmählich eine geteilte mentale Sichtweise ausprägt. Sozietäten stellen damit Sinn- und Interpretationsgemeinschaften dar, [die sich] durch eine gemeinsame Kultur im Sinne eines Musters gemeinsamer Ideen, Einstellungen und Grundannahmen“ (Giesel, 2007, S. 248) auszeichnen.

¹³ Bei den aufgeführten Merkmalen handelt es sich um die von Giesel aus dem sozialwissenschaftlichen Diskurs extrahierten Merkmale von Leitbildern. Die Zusammenstellung und Ordnung der Merkmale einzelner Leitbildtypen nach Struktur- und Funktionsmerkmalen erfolgt durch die Autor*innen des Working Papers.

¹⁴ Während Giesel (2007) insgesamt sechs Leitbildtypen unterscheidet, fokussieren wir in diesem Arbeitspapier fünf dieser Typen und folgen dabei einer anderen Nummerierung als Giesel. Der bei Giesel dritte Typ („Ideen mit Leitbildpotenzial“) ist für die EDUCARE-Studie irrelevant und wird daher nicht näher in den Blick genommen. Dieser Typ wird von Giesel zwischen der mentalen Erscheinungsform und den propagierten Leitbildern verortet und stellt ihr zufolge die schwächste Form propagierter Leitbilder dar: Es handelt sich lediglich um Ideen davon, wie eine potentielle Zukunft gedacht werden könnte (ebd., S. 40).

fest ist, also z. B. verschriftlicht. Vertikal ist in der Grafik das postulierte Ausmaß der *Handlungswirksamkeit* eines Leitbildtypus abzulesen. Unterschiede, die zwischen den Typen getroffen werden, beziehen sich darauf, ob ein Leitbildtyp z. B. bereits in der Gegenwart das Denken und v. a. das Handeln der Akteure prägt. Ist dies der Fall, wird der Typ im Bereich der Handlungswirksamkeit den praktizierten Leitbildern¹⁵ zugeordnet. Handelt es sich aber um lediglich angestrebte Leitbilder, die noch nicht in im Handeln der Akteure wirksam sind, werden sie den propagierten Leitbildern zugeordnet.



Erscheinungsform  Handlungswirksamkeit 	Mentale Leitbilder Vorstellungsmuster, Bedeutungszusammenhänge	Manifeste Leitbilder Ausdrücklich verbalisierte Vorstellungen, Artefakte
Praktizierte Leitbilder Praktiziert, d.h. verinnerlicht, denk- und handlungsleitend, aktiv erstrebt	Typ1 implizite Leitbilder	Typ 2 explizierte Leitbilder
Propagierte Leitbilder Nicht praktiziert, aber erstrebenswert, potentiell		Typ 3 explizite Leitbilder

Abbildung 1. Unterscheidung von Leitbildtypen (angelehnt an Giesel, 2007, S. 39)

5.1 Implizite Leitbilder (Typ 1)

Dieser Typus tritt in Form eines *mentalen Vorstellungsmusters* in Erscheinung. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass „unterschiedliche mehr oder weniger konkrete Vorstellungen oder Gedanken [sich] in ein Muster [fügen] und einen Bedeutungszusammenhang [bilden] (...), der sozial geteilt wird“ (Giesel, 2007, S. 39). Häufig werden diese Vorstellungen und Gedanken zu einer bildhaften Gestalt oder einer Sinnfigur komprimiert, die den wünschenswerten Zukunftsentwurf darstellt. Das implizite Leitbild lässt sich zudem in seiner Handlungswirksamkeit als *praktiziertes Leitbild* typisieren. Damit ist es funktional, d. h. eine Idee oder eine Vorstellung wird dann zu einem praktizierten Leitbild, wenn sie eine bestimmte Wirkung erzielt oder Funktion erfüllt. Ein praktiziertes Leitbild ist ein sozial geteiltes, zukunftsbezogenes Vorstellungsmuster, das von den Akteuren selbst angestrebt wird. Praktizierte Leitbilder bündeln Vorstellungen davon, was gleichzeitig erwünscht und für machbar oder realisierbar gehalten wird. Die Entstehung dieser Leitbilder erfolgt durch „Interaktionen einer Sozietät, [wobei sie sich] als allmählich ausbildende und ausweitende Übereinkunft in Bezug auf eine angestrebte Zukunft (re)produziert, aus der sich ein geteilter Sinnzusammenhang ergibt. Leitbilder stellen innerhalb einer Sozietät die volitive und intentionale Zukunftsdimension ihrer Kultur dar“ (ebd.; vgl. auch Heut, 2004) und „wirken auf diese Sozietäten, Denkkollektive, Sinn- und Interpretationsgemeinschaften stabilisierend zurück“ (Giesel, 2007, S. 246). Praktizierte Leitbilder müssen den Akteuren somit nicht unbedingt transparent und bewusst

¹⁵ Giesel (2007) bezeichnet diese Kategorie als „echte Leitbilder“ (ebd., S. 39).

sein. Je stärker sie verinnerlicht und als selbstverständliche Überzeugung gelten, desto weniger sind sie bewusst und reflexiv zugänglich. Zum Ausdruck kommen sie in sprachlichen Äußerungen und im Handeln. Die Stärke der Handlungswirksamkeit der praktizierten Leitbilder ist dabei graduell und je nach Situation verschieden (ebd., S. 40).

Praktizierte Leitbilder, zu welchen der Typus des impliziten Leitbildes gehört, dienen v. a. der Orientierung, Koordination, Motivation und Kohäsion. Sie sind denk- und handlungsleitend und erheben nicht nur den Anspruch es zu sein. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass die in ihnen zum Ausdruck gebrachten Zukunftsentwürfe tatsächlich erwünscht und angestrebt werden und nicht lediglich als generell wünschenswert gelten (ebd., S. 248). Sie strukturieren somit die Wahrnehmung, das Denken und Handeln derjenigen, die diese Leitbilder teilen und setzen „emotionale sowie volitionale Kräfte“ (ebd., S. 246) frei. Wenn sie den Akteuren gemeinsam sind, erleichtern sie die Kommunikation innerhalb der Sinn- und Interpretationsgemeinschaft.

Zusammengefasst handelt es sich bei impliziten Leitbildern um „sozial geteilte, mental verankerte und verinnerlichte (...) [Vorstellungsmuster], die sich aus Vorstellungen von einer sowohl erwünschten als auch für realisierbar angesehenen Zukunft speisen“ (ebd., S. 246). Als intersubjektive Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster können sie sich in individuellen Sollensvorstellungen ausdrücken, beruhen jedoch auf einem gemeinsamen Sinn, der empirisch erschlossen werden kann.

Die *Struktur* von impliziten Leitbildern lässt sich in Anlehnung an Giesel (2007) anhand einiger in Kap. 4.1 allgemein dargelegter Strukturmerkmale von Leitbildern wie folgt spezifizieren:

Flexibilität und Stabilität: Implizite Leitbilder haben meist längerfristige Gültigkeit sowie eine tendenziell geringe Flexibilität. Müssen implizite Leitbilder aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen angepasst werden, erfordert dies eine hohe Reflexivität der Akteure. Implizite Leitbilder können somit trotz ihrer Stabilität durch diskursive Auseinandersetzungen an Flexibilität gewinnen, wobei hierfür die Bewusstmachung der latenten Orientierungen grundlegend ist (ebd., S. 231).

Bewusstheit: Implizite Leitbilder müssen nicht, können aber bewusst sein. Zunächst sind sie latent. Der Grad der Latenz ist dabei unterschiedlich. Sie können als Vorstellungsmuster „dem Denken und Handeln zugrunde liegen und dabei in einzelnen Einstellungen, Vorstellungen und Überzeugungen zum Ausdruck kommen, während deren intersubjektives Muster, deren selbstverständlich geteilter Sinnzusammenhang lediglich durch wissenschaftliche (Re-)Konstruktion sichtbar“ wird (ebd., S. 247). Je selbstverständlicher den Akteuren das Leitbild erscheint, desto weniger ist es den Beteiligten reflexiv zugänglich.

Konkretisierungsgrad: Das Leitbild wird häufig zu einem mentalen Bild komprimiert und erhält eine bestimmte Gestalt, die wiederum für den geteilten Sinnzusammenhang steht. Gerade in Tiefeninterviews (Wahl, 1997, S. 103) lassen sich ausgeprägte bildliche Vorstellungen finden, wobei diese nicht notwendigerweise klar formuliert sein müssen und assoziative Bestandteile beinhalten können. Implizite Leitbilder, z. B. zur Familie, finden sich beispielsweise in Assoziationen: „Wenn am Abend alle heimkommen, dann freue ich mich so richtig, wenn wir beim Essen alle beieinander sitzen, wir sind eine große Familie, wir gehören alle zusammen, wir sind alle da“ (ebd.).

Anerkennung der Orientierungsvielfalt: Implizite Leitbilder stellen einen spezifischen und weitgehend geschlossenen Möglichkeitsraum von Denk- und Handlungsoptionen für Akteure bereit: „Erst die Reflexion und Distanznahme zu dem eigenen etablierten Leitbild eröffnet den Blick für andere Denk- und Handlungsmöglichkeiten“ (Giesel, 2007, S. 232).

Zeitstruktur: Implizite Leitbilder stellen zukunftsbezogene Vorstellungsmuster dar. Sie beziehen sich auf langfristig erstrebenswerte „übergeordnete Wert- oder Zielvorstellungen bzw. Zukunftsentwürfe, mit denen komplexe, mehr oder weniger bildlich fassbare Vorstellungen verbunden werden“ (ebd., S. 246).

Entstehung: Sie erwachsen nach und nach aus der Interaktion einer Gemeinschaft und erhalten die Form eines unhinterfragten Übereinkommens (ebd., S. 249). Sie sind nicht gezielt herstellbar oder veränderbar, die Internalisierung von impliziten Leitbildern ist nicht kontrollierbar (ebd., S. 195).

Die *Funktion* von impliziten Leitbildern lässt sich wie folgt spezifizieren (Kap. 4.2):

Koordination und Kohäsion: Je nach Internalisierungsgrad beinhalten implizite Leitbilder mehr oder weniger vordefinierte Mittel zur Zielerreichung bzw. geteilte Grundannahmen über die Angemessenheit bestimmter Strategien und Verhaltensweisen (Giesel 2007, S. 229).

Orientierung: Implizite Leitbilder strukturieren die Wahrnehmung, das Denken und Handeln derjenigen, die das Leitbild miteinander teilen. Da sie nicht kontrolliert hergestellt werden können, können sie auch nicht steuernd eingesetzt werden (ebd., S. 228-229).

Motivation: Implizite Leitbilder sind Ausdruck volitiver Zukunftsgerichtetheit, wecken Emotionen und richten das Denken und Handeln intentional aus (ebd., S. 251).

Umgang mit Komplexität: Ausgehend von einem bestimmten erwünschten und für machbar gehaltenen Zukunftshorizont strukturieren sie die Wahrnehmung und Bewertung der Gegenwart und der Zukunftsoptionen. Dabei wirken sie komplexitätsreduzierend.

5.2 Explizierte Leitbilder (Typ 2)

Dieser Typus gehört ebenfalls zu den *praktizierten Leitbildern*. Explizierten Leitbildern wird jedoch eine manifeste Erscheinungsform zugeschrieben.

Bei *manifesten Leitbildern* geht es „um die intendierten Artikulations- bzw. Repräsentationsformen der zukunftsbezogenen Vorstellungen“ (Giesel, 2007, S. 39). Diese „intendierte Manifestation des Leitbildes“ (ebd., S. 250) kann z. B. in Form von schriftlichen Dokumenten vorliegen, in Form von leitbildhaften Formulierungen, wie z. B. die der kindgerechten Gesellschaft oder in Form von „Modalpersönlichkeiten“ (ebd., S. 50) wie *das gute Kind*. Sie erhalten diese verbildlichte Gestalt meist in Form „typisierter Figuren, (...) als personalisierte oder materialisierte Verkörperung einer komplexen Idee“ (ebd., S. 250) wie dies z. B. im Leitbild vom aktivierenden Staat deutlich wird. Die Bedeutung manifester Leitbilder ist grundsätzlich nicht unmittelbar zu erfassen, sie muss interpretativ rekonstruiert werden.

Die explizierten Leitbilder sind zugleich praktizierte Leitbilder, die jedoch in irgendeiner Weise z. B. schriftlich, mündlich oder bildlich symbolisiert und nach Außen repräsentiert werden. Somit stellen explizierte Leitbilder eine Form der (mehr oder weniger) intendierten sprachlichen Fixierung des impliziten Leitbildes dar, wobei durch diese Form der Äußerung der inhärente Bedeutungsgehalt des Leitbildes zu einer bestimmten Vorstellung konkretisiert wird.

Die bereits für das implizite Leitbild genannten *Struktur- und Funktionsspezifika* gelten gleichermaßen für diesen Leitbildtypus, mit der Ausnahme, dass sie in irgendeiner Form manifestiert sind. Bezüglich der Funktionsspezifika kommt hinzu, dass sie durch ihre sprachliche Ausdrucksform implizite Leitbilder konkretisieren, anschaulich und handhabbar gestalten und somit vermehrt „kreatives Potenzial“ besitzen (ebd., S. 233).

5.3 Explizite Leitbilder (Typ 3)

Explizite Leitbilder sind ebenfalls der manifesten Erscheinungsform von Leitbildern zuzuordnen (Kap. 5.2). Sie stellen somit eine Form der intendierten sprachlichen Fixierung einer Zukunftsvorstellung dar. Im Gegensatz zu den ersten beiden Leitbildtypen wird das explizite Leitbild im Bereich der Handlungswirksamkeit (in Abbildung I vertikal) den *propagierten Leitbildern* zugeordnet.

Propagierte Leitbilder werden zwar ausdrücklich formuliert, für wünschenswert und realisierbar erachtet, aber sie unterscheiden sich von praktizierten Leitbildern darin, „dass [sie] Denken und Handeln (noch) nicht prägen“ (Giesel, 2007, S. 247), sondern dies erst zukünftig tun. Die Vertreter*innen des angestrebten Zukunftsentwurfs sind hierbei die Akteure selbst. Propagierte Leitbilder erheben also lediglich den Anspruch denk- und handlungsleitend zu sein. Unter anderem sind sie in Leitbilddokumenten und leitbildhaften Formeln zu finden (ebd., S. 248). Laut Giesel können sie nur so lange als Leitbild bezeichnet werden, wie sie das Ziel verfolgen, einmal handlungs-, denk- und wahrnehmungsleitend zu werden (ebd., S. 253).

Die *Struktur* von expliziten Leitbildern lässt sich anhand einiger der in Kap. 4.1 bereits allgemein ausgeführten Strukturmerkmale von Leitbildern wie folgt spezifizieren:

Stabilität und Flexibilität: Den expliziten Leitbildern wird im Diskurs prinzipiell eine langfristige Geltung zugesprochen. Sie beziehen sich auf übergeordnete Zielvorstellungen, wobei auf ihre Modifizierbarkeit und Anpassungsfähigkeit besonders viel Wert gelegt wird (ebd., S. 231).

Bewusstheit: Sie sind in einer manifestierten Erscheinungsform zu finden. Die ausdrücklich verbalisierten Vorstellungen oder leitbildhaften Formeln sind dadurch prinzipiell der Diskussion zugänglich (ebd., S. 233).

Konkretisierungsgrad: Sie stellen keine reinen Wunschbilder oder überhöhte Ideale dar, sondern beinhalten prinzipiell Entwürfe der Zukunft, die auch realisierbar erscheinen (ebd., S. 248).

Anerkennung der Orientierungsvielfalt: Explizite Leitbilder werden ausdrücklich formuliert, um das Handeln daran auszurichten (ebd., S. 247).

Zeitstruktur: Sie stellen meist Instrumente zur Steuerung oder Planung dar, in denen anzustrebende Zukunfts-, Ziel- oder Wertvorstellungen zur weiteren Handlungsorientierung formuliert werden (ebd., S. 245).

Entstehung: Explizite Leitbilder sind das „Produkt eines initiierten Leitbild-Entwicklungsprozesses“ (ebd., S. 249). Sie stellen, wie implizite Leitbilder, zwar ein soziales Übereinkommen hinsichtlich einer anzustrebenden bzw. zu verfolgenden Zukunft dar. Der Unterschied ist aber, dass der Prozess des Übereinkommens künstlich hergestellt wird, „indem der dahin führende Verständigungsprozess pro aktiv gestaltet und die Absichtserklärung schriftlich fixiert wird“ (ebd., S. 249). Bestenfalls entstehen explizite Leitbilder durch einen solchen gemeinsamen Verständigungsprozess, in dem erwünschte Zukunftsvorstellungen gemeinsam diskutiert werden.

Die *Funktionen* von expliziten Leitbildern lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Explizite Leitbilder haben nicht automatisch eine *Orientierungs-, Koordinations-, Kohäsions- und Motivationsfunktion* und reduzieren *Komplexität*. Sie sind nur in dem Maße funktional, wie sie zum Bezugspunkt für gemeinsames Denken und Handeln gemacht werden und können nur dann über das gemeinsam anvisierte Ziel koordinierend wirken. Erst wenn der ihnen zugrunde liegende Zukunftsentwurf nicht nur eine bloße Absichtserklärung darstellt, sondern

„zum Denk- und Handlungsrahmen“ erhoben wird (ebd., S. 229), kann er als Bezugsrahmen fungieren. Mit dieser Voraussetzung können die Leitbilder auch ein Identifikationsangebot bieten, das motivierend und integrierend wirken kann. Explizite Leitbilder stellen den Versuch dar, Orientierung und Sinn aktiv herzustellen. Aber sie müssen, um diese Funktionen zu erfüllen, gelebt werden, wobei sie dann praktizierten Leitbildern nahe kommen (ebd., S. 251).

Das Frauenleitbild der westdeutschen Nachkriegszeit ist ein Beispiel dafür, dass Leitbilder konträr zur aktuellen Lebenspraxis stehen können, die Gesellschaft aber durch ihre Propagierung versucht eine bestimmte Lebensrealität durchzusetzen (Kuhnhenne, 2005). Trotz der Realität von Millionen erwerbstätiger Frauen und dem im Grundgesetz verankerten Gleichberechtigungsgebot, wurde das „Leitbild der Frau als Hausfrau und Mutter“ (ebd., S. 279) propagiert, wobei die Begriffe synonym verwendet wurden. Die Frau wurde über ihre Fertilität und über ihre Partnerbeziehung definiert, der Mann dabei implizit als „Norm des allgemein Menschlichen gesehen, die Frau als das besondere von hier abweichende“ (ebd., S. 280). Kuhnhennes These, warum diese Art von Leitbildern überhaupt Bestand haben können, ist, dass „sie bestimmten Bedürfnissen von Menschen entsprechen und diese Bedürfnisse gleichzeitig bestätigen“ (ebd., S. 286).¹⁶ Sie werden also ebenso, zumindest in Teilen, als erstrebenswert angesehen, so wie es auch im Typus expliziter Leitbilder festgehalten wird.

Im Folgenden werden weitere von Giesel aus dem sozialwissenschaftlichen Diskurs extrahierte, aber für EDUCARE nicht primär relevante Leitbildtypen zusammengefasst.

6. Weitere Leitbildtypen und Schwierigkeiten der Festlegung von Leitbildtypen

Die für EDUCARE nicht primär relevanten Leitbildtypen umfassen zwei von Giesel extrahierte Leitbildtypen im Bereich der fremdgesetzten Leitbilder, die hier als vierter und fünfter Typ vorgestellt werden. Diese Form von Leitbildern wird allerdings „von den Akteuren weder praktisch erstrebt, noch als erstrebenswert angesehen“ (Giesel, 2007, S. 41). Es geht um fremdgesetzte Vorschriften oder vorgegebene Erwartungen, die anleiten sollen, auf welche Art und Weise Handeln oder Denken erfolgen soll. Es ist möglich, dass sie in Zukunft zur Handlungssteuerung beitragen, weshalb sie aber nicht zu praktizierten Leitbildern werden müssen. Das Leitbild wird somit oktroyiert (ebd.). Giesel zufolge sollten oktroyierte Leitbilder nicht als ‚Leitbild‘ gefasst werden (ebd., S. 253). Sie stellen „weder das Produkt eines allmählichen noch initiierten Verständigungsprozesses [dar], ihr Zukunftsentwurf wird von den Akteuren weder faktisch verfolgt noch gilt er als wünschenswert und wird entsprechend weder in dem einen noch anderen Sinne sozial geteilt“ (ebd.). Beispielsweise stellen „gesellschaftliche Verhaltenserwartungen an gesellschaftliche Gruppen in ihrer Rolle (etwa bestimmte Berufe (...)) im Sinne normativ aufgeladener Normalitätsvorstellungen [oktroyierte Leitbilder dar], solange diese nicht von den Akteuren selbst getragen oder wenigstens als erstrebenswert akzeptiert werden“ (ebd.).

Oktroyierte Leitbilder können sowohl als mentale Form (Typ 4) als auch als manifeste Erscheinungsform (Typ 5) auftreten. Bei der mentalen Erscheinungsform wird das Leitbild zwar von außen diktiert, aber nicht explizit sprachlich ausgedrückt, z. B. in Form von sozialen Rollenerwartungen. Dieses Leitbild gilt als oktroyiert solange es weder als Orientierungsmuster

¹⁶ Die Menschen waren nach dem Krieg auf der Suche nach Orientierung, wobei die Familie als letzte Sicherheit erschien, die durch die Propagierung familiärer Rollenaufteilung wieder geordnet werden sollte. Somit sollten geschlechtliche Leitbilder, so Kuhnhenne (2005), den Menschen ermöglichen und die Sicherheit geben, sich ‚richtig‘ als Mann oder Frau zu verhalten (ebd., S. 286).

internalisiert noch als erstrebenswert akzeptiert wird (ebd., S. 42). Bei der manifesten Erscheinungsform, Typ 5, handelt es sich um verbalisierte Leitbilder, die ebenfalls von außen diktiert werden.

Insgesamt ist der Grad der Fremdsetzung eines Leitbildes nicht einfach zu bestimmen, die Grenze zwischen selbst getragenen und fremdbestimmten Leitbildern ist schwer zu ziehen. Zudem können die Übergänge zwischen den verschiedenen Typen fließend sein. Am Beispiel der frühen Förderung von Kindern lässt sich dies veranschaulichen (angelehnt an Giesel, 2007, S. 43):

Das Leitbild ‚frühe Förderung‘ kann in allen dargestellten fünf Begriffsverwendungen beschrieben werden. Ein *implizites Leitbild* wäre es, wenn frühe Förderung als geteiltes, zukunftsbezogenes Vorstellungsmuster das Denken und Handeln der Akteure orientiert (Typ 1). Wird das tatsächlich verfolgte Leitbild der frühen Förderung sprachlich fixiert, etwa um es für Kindertageseinrichtungen eines Trägers transparent zu machen, wird es zu einem *explizierten Leitbild* (Typ 2). Ist frühe Förderung jedoch eine Idee, von der man sagt, dass man sie zum Prinzip der eigenen pädagogischen Arbeit erhebt, ohne dass sie tatsächlich das Denken und Handeln prägt, so wäre es ein *propagiertes Leitbild*. Formuliert man schließlich gemeinsam ein Leitbild für die Einrichtungen eines Trägers, in dem die frühe Förderung zum höchsten zu verfolgenden Prinzip erhoben wird, so handelt es sich um ein *explizites Leitbild* (Typ 3). Die frühe Förderung von Kindern bildet zugleich eine beliebte gesellschaftspolitische Forderung (Bischoff et al., 2013). Wenn das Leitbild sich als von außen vorgegeben und gleichwohl als in der eigenen Vorstellung repräsentiert erweist, stellt es eine unausgesprochene Norm dar. Wenn sich dann z. B. Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung danach ausrichten sollen, während sie faktisch anderen Leitbildern folgen, handelt es sich um ein *mentales oktroyiertes Leitbild* (Typ 4). Steht eine solche von außen gesetzte, nicht verfolgte Forderung nicht nur unausgesprochen im Raum, sondern wird – etwa in einem durch den Vorstand eines Trägers formulierten Trägerleitbild – festgeschrieben und den Mitarbeiter*innen als Arbeitsanweisung vorgegeben, so handelt es sich um ein *manifestes oktroyiertes Leitbild* (Typ 5).

Eine klare Unterscheidung der Typen ist nicht einfach, da Leitbilder sich auch verändern können¹⁷: Ein von außen gesetztes Leitbild kann durch darauf bezogene Debatten durchaus eine handlungs- und wahrnehmungsstrukturierende Funktion erhalten. So kann es z. B. über Interaktion schrittweise praktiziert, denk- und handlungsleitend werden. Die Differenzierungslinien hängen zudem von der Bezugsgruppe ab. Für eine Akteursgruppe ist z. B. das Leitbild frühe Förderung denk- und handlungsleitend, für eine andere ist es oktroyiert. Somit ist auch die Unterscheidung von propagierten und praktizierten Leitbildern z. B. bei politisch propagierten Leitbildern schwierig, da sie schon durch die Ableitung von konkreteren Zielen und Maßnahmen unmittelbar handlungsrelevant werden können. Ob ein Leitbild nur propagiert ist oder sich als Orientierungsmuster in das Denken und Handeln von Akteuren einschreibt, ist also eine stets empirisch zu klärende Frage und muss bezüglich der relevanten Bezugsgruppe jeweils untersucht werden. Dies ist zentral für die EDUCARE-Studie (siehe Kap. 9).

Im Folgenden wird die Abgrenzung des Leitbildbegriffs zu anderen nahestehenden Begriffen vorgenommen, um die Begriffsverwendung für den weiteren Gebrauch zu präzisieren.

¹⁷ Zu den Herausforderungen und möglichen Erträgen einer empirischen Leitbildforschung, die sich mit Stabilität und Wandel von (Familien-)Leitbildern beschäftigt: Diabaté, Ruckdeschel & Schneider (2015b, S. 281).

7. Abgrenzung des Leitbildbegriffs zu anderen Begriffen

Die Abgrenzung des Leitbildbegriffs zu anderen Begriffen ist in den meisten (sozialwissenschaftlichen) Publikationen nicht gegeben, wodurch viele der folgenden Begriffe, die mit dem Leitbildbegriff in Beziehung stehen, synonym verwendet werden. Trotz der Schwierigkeiten bezüglich einer klaren Definition kann ein solcher Versuch zur weiteren Klärung des Leitbildbegriffs beitragen (Giesel, 2007; Unger-Syoka, 2009, S. 17). Die folgenden Abgrenzungen sind ebenfalls Resultate von Giesels analytischem Vergleich, der durch die Heranziehung weiterer Autor*innen ergänzt wird.

Leitbilder und Ideale: Ein Ideal stellt im Gegensatz zu einem Leitbild einen letztlich nicht realisierbaren Zustand dar (Unger-Syoka, 2009).

Leitbilder und Ideologien: Ideologien orientieren sich nicht a priori an etwas Realisierbarem, sondern verfolgen v. a. das Prinzip, die „eigene, als einzig richtig angesehene Weltanschauung mit allen Mitteln durchzusetzen“ (ebd., S. 16). Leitbilder hingegen brauchen eine konsensuale Zustimmung und sind prinzipiell realisierbare Zukunftsvorstellungen.

Leitbilder und Vorbilder: Bei Vorbildern handelt es sich im Gegensatz zu Leitbildern um konkrete Menschen (Giesel, 2007, S. 58).

Leitbilder und Bilder: Leitbilder werden von einigen Autor*innen als stärker normativ betrachtet und ausschließlich auf einer gesellschaftlichen, also kollektiven Ebene lokalisiert. Unter anderem wird hierdurch der Leitbildbegriff vom Begriff des Bildes unterschieden, das eine Vorstellung auf individueller Ebene bezeichnet. Am Beispiel des Familienbildes in Abgrenzung zu Familienleitbildern vertreten einige Autor*innen die Ansicht, dass „durch normative Überhöhungen (...) Familienbilder zu Leitvorstellungen [werden], die positiv bewertet, privat wie öffentlich prominent herausgestellt und durch Wiederholung einprägsam gemacht werden“ (Cyprian, 2003, S. 12; siehe auch Grosser, 2005, S. 19; Heut, 2004, S. 141 ff.). Angelehnt an die Ausführungen von Lüscher (1997) zur „Familienrhetorik“ (S. 53) bezeichnen Cyprian und Heut Familienleitbilder als das Resultat davon, wie in der Öffentlichkeit über Familie gesprochen und berichtet wird (Cyprian, 2003, S. 12–13; Heut, 2004, S. 141–142). Dieser Zusammenhang verweist auch auf die enge Verbindung zwischen Familienleitbildern und Familienbildern. Wenn die Akteure ihre jeweiligen Familienbilder wahrnehmen, kommt es zu einer normativen Überhöhung dieser Familienbilder, die so zu gesellschaftlichen Familienleitbildern werden (können). Heut schildert den Zusammenhang als wechselseitig: „Das öffentliche Familienleitbild wird immer auch durch die individuellen Familienbilder beeinflusst und die Familienbilder wiederum werden auch von dem öffentlichen Familienleitbild geprägt“ (Heut, 2004, S. 143).

Leitbilder und Konzepte: Unter dem Begriff des Konzepts werden „sehr konkret, inhaltlich begründete Handlungspläne [verstanden], die spezifische, orts- und zeitgebundene institutionelle Kontexte aufgreifen (...) und das Ergebnis von Planungsüberlegungen einzelner Handlungsschritte darstellen“ (Faulde, 2002, S. 204). Ein Leitbild hat im Gegensatz zum Konzept keinen Fokus auf Teilbereiche oder spezielle Handlungsfelder.

Leitbilder und Ziele: Ziele werden als „Vorstellung gewünschter Lagen [verstanden, und] gehören spezifischen Sachbereichen an“ (Giesel, 2007, S. 75). Sie gelten als bereichsspezifische Konkretisierungen von Leitbildern und sind messbar (ebd.). Leitbilder gelten demgegenüber als sachbereichsübergreifend (ebd., S. 65).

Im Folgenden erfolgt die begriffliche Abgrenzung zu spezifischen Leitbildformen:

Praktizierte Leitbilder und Werte: Leitbilder sind nicht einfach eine prinzipielle Vorstellung davon, was wünschenswert ist (ebd., S. 40), sondern Vorstellungen einer zwar wünschenswerten, aber auch als realisierbar angesehenen Zukunft, die bereits gegenwärtig denk- und handlungsleitend ist (ebd.).

Implizite Leitbilder und Deutungsmuster: Das implizite Leitbild reiht sich in weitere sozialwissenschaftliche Ansätze ein, „die Wahrnehmung, Denken und Handeln in Abhängigkeit von kollektiv geteilten Vorstellungen sehen“ (ebd., S. 252). Leitbilder sind damit eng verwandt mit der Kategorie des Deutungsmusters. „Sie können insofern als Deutungsmuster angesehen werden, als dass sie gleichfalls kollektive Sinngelhalte darstellen, welche nicht unmittelbar reflexiv verfügbar sind, da sie auf einer [tiefer liegenden] latenten (...) strukturellen Ebene angesiedelt sind. (...) [Beide] lassen sich in einer konstruktivistischen bzw. interaktionistischen Perspektive verstehen als in sozialen Interaktionen (re)produzierte Bedeutungssysteme, sozial konstruierte Wirklichkeiten, Weltansichten bzw. -interpretationen“ (ebd.). Im Gegensatz zum Deutungsmuster beinhaltet das implizite Leitbild das Merkmal, dass mit ihm auf zukunftsorientierte Muster und gebündelte Zukunftsvorstellungen hingewiesen wird, die als realisierbar und wünschenswert eingestuft sowie aktiv verfolgt werden (ebd., S. 253).

Implizite Leitbilder und Denkstile: Gemeinsam ist beiden Begriffen, dass sie die Wahrnehmung und das Denken einer Sozietät leiten und beschreiben, dass bestimmte Überzeugungen unhinterfragt von Akteuren geteilt werden, wodurch andere Überzeugungen wiederum außer Acht gelassen werden. Im Gegensatz zum Denkstil wird beim impliziten Leitbild auf zukunftsorientierte Muster hingewiesen, die als realisierbare, wünschenswerte gebündelte Zukunftsvorstellungen aktiv verfolgt werden.¹⁸

Implizite Leitbilder und soziale Repräsentationen: Beide Kategorien eint die Annahme, dass sie gruppenspezifisch ausgebildet werden. Zudem tragen die kollektiven Vorstellungen zur Konstitution einer Sozietät bei, die sich über diese Vorstellungen von anderen Sozietäten abgrenzt. Das implizite Leitbild grenzt sich aber durch sein Merkmal der Zukunftsorientierung vom Konstrukt der *sozialen Repräsentationen* ab (ebd., S. 252).

Insgesamt ergibt sich das Problem bei empirischen Untersuchungen von Leitbildern (Kap. 6), dass das Begriffsverständnis häufig unklar bleibt und/oder ohne theoretische Grundlage¹⁹ verwendet wird.²⁰ Bei einigen Untersuchungen mit dem Ziel der Rekonstruktion impliziter Leitbilder sind indessen Ansätze einer systematischen Untersuchung zu erkennen (ebd.). Dabei basiert eine Leitbildanalyse meist auf rekonstruktiven Verfahren von latenten Mustern und ihren Entstehungszusammenhängen, aber im Gegensatz zu anderen Verfahren, wie z. B. der Deutungsmusteranalyse, zielt die Leitbildanalyse im Verständnis von Giesel darauf ab, die

¹⁸ Zur Bestimmung von Denkstilen verweist Giesel (2007) auf die Ausführungen von Fleck (1993).

¹⁹ Der theoretische Hintergrund bleibt auch in der Familienleitbilder-Studie des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung unklar (Lück & Diabaté 2015, S. 19 ff.), wenngleich eine Definition von Leitbildern vorgenommen wird. Sie konzipieren Leitbilder als „ein Bündel aus kollektiv geteilten bildhaften Vorstellungen des ‚Normalen‘, das heißt von etwas Erstrebenswertem, sozial Erwünschtem und/oder mutmaßlich weit Verbreitetem, also Selbstverständlichem“ (ebd., S. 19). Diese Definition setzt voraus, dass das ‚Normale‘ und das Erstrebenswerte, an anderer Stelle auch das ‚Ideale‘, synonym verwendet werden können. Diabaté, Ruckdeschel & Schneider (2015a) halten in Bezug auf Familienleitbilder fest: „sie verkörpern Normalitätstsvorstellungen, wie etwa eine ideale Kindheit aussehen sollte, was eine ‚richtige‘ Familie ist“ (ebd., S. 11).

²⁰ Beispielsweise standen bei einer Untersuchung von Wurzbacher (1969) von sogenannten Familienleitbildern lediglich gegenwartsbezogene Vorstellungen im Fokus, wohingegen bei der Untersuchung von elterlichen Erziehungsleitbildern von Gensicke implizite, zukunftsgerichtete Leitbilder von Erziehung fokussiert wurden, also Vorstellungen „der Eltern, wonach sich Erziehung in erster Linie ausrichten soll“ (Gensicke, 1994, S. 24).

zukunftsbezogenen Vorstellungsmuster zu „rekonstruieren (...) und daraus das vergangene, gegenwärtige oder auch zukünftige Handeln verstehend [zu] erklären“ (ebd., S. 117).²¹

8. Die EDUCARE-Studie: Fokus, theoretische Grundlagen und empirische Analysen

Die EDUCARE-Studie „Leitbilder ‚guter‘ Kindheit und ungleiches Kinderleben – Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive der Politik, der Professionellen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, der Eltern und der Kinder“ wird seit 2010 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Forschungsverbund IDeA und am Fachbereich Erziehungswissenschaften durchgeführt.²² Sie beschäftigt sich vor einem kindheits- und ungleichheitstheoretischen Hintergrund (zum theoretisch-konzeptionellen Rahmen der Studie siehe u. a. Betz, 2010; Bischoff, de Moll, Pardo-Puhlmann & Betz, 2016; zu den ungleichheitstheoretischen Grundlagen siehe z. B. Bourdieu & Passeron, 1971; Bourdieu, 1987; Kramer, 2011; zu den kindheitstheoretischen Grundlagen siehe James & Prout, 1990 und Prout, 2005) mit der bislang nicht untersuchten Frage, was der politisch hervorgebrachte Bedeutungsgewinn der öffentlich verantworteten Bildungseinrichtungen für Kinder im Vor- und Grundschulalter mit sich bringt. Hierzu wird auf empirischer Ebene analysiert, welche Vorstellungsmuster bzw. Leitbilder einer ‚guten‘ Kindheit im politischen Feld hegemonial und welche Leitbilder mit der ‚guten‘ Kindheit eng verknüpft sind. Zudem wird geklärt, ob und inwiefern diese Leitbilder von den für die EDUCARE-Studie relevanten sozial situierten Akteuren geteilt, anerkannt und verfolgt oder aber zurückgewiesen werden, also von frühpädagogischen Fachkräften, Grundschullehrkräften, Kindern und Eltern. Dabei wird in den Blick genommen, welche Vorstellungsmuster einer ‚guten‘ Kindheit und damit einhergehend einer ‚guten‘ Kindertageseinrichtung, einer ‚guten‘ Grundschule sowie von ‚guten‘ Eltern bzw. einer ‚guten‘ Familie für diese Akteursgruppen spezifisch sind – auch im Sinne ihrer jeweils klassen- bzw. milieuspezifischen Vorstellungen²³ – und inwiefern die Vorstellungen mit dem jeweiligen Handeln korrespondieren, z. B. gemeinsamen Aktivitäten in der Familie oder Förderpraktiken in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

Die EDUCARE-Studie schließt dabei an den gesellschaftstheoretischen Ansatz Pierre Bourdieus (1987, 1992) an. Bei Bourdieu bestimmen sich die sozialen Positionen von Akteuren in modernen Gesellschaften über die Akkumulation sozialer, ökonomischer und kultureller Kapitalien, deren Besitz wiederum maßgeblich dafür verantwortlich ist, inwiefern den jeweiligen Akteuren die Teilhabe an gesellschaftlichen Leistungen und Angeboten möglich wird. Soziale Positionen sind dabei relational über einen auf Basis unterschiedlicher sozialer Lebenserfahrungen ausgebildeten Klassenhabitus als ein System von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata mit unterschiedlichen Lebensstilen, Handlungspräferenzen und Werten verbunden (siehe auch Vester, 2001): „Jede spezifische soziale Lage ist gleichermaßen definiert durch ihre inneren Eigenschaften oder Merkmale wie ihre relationalen, die sich aus ihrer spezifischen Stellung im System der Existenzbedingungen herleiten, das zugleich ein System von Differenzen, von unterschiedlichen Positionen darstellt“ (Bourdieu, 1987, S. 279). Somit lassen sich gesellschaftliche Gruppen – und damit auch Eltern oder pädagogische Fach- und Lehrkräfte – mit Blick auf ihren klassenspezifisch geprägten Lebensstil, ihre Geschmacksvorlieben sowie ihre Überzeugungen unterscheiden. Bourdieu spricht in diesem

²¹ Vgl. hierzu auch de Haan, Kuckartz, Rheingans & Schaar (1996) sowie de Haan (2001).

²² Weitere Informationen zur Studie, die von der VolkswagenStiftung im Rahmen eines Schumpeter-Fellowships gefördert wird, sind auf der Website www.tanja-betz.de sowie unter www.educare.uni-frankfurt.de zu finden.

²³ Zur Bestimmung von Denkstilen verweist Giesel (2007) auf die Ausführungen von Fleck (1993).

Zusammenhang von Fraktionen bzw. Klassenfraktionen (Bourdieu, 1987, S. 412–413), die in der EDUCARE-Studie als soziale Milieus verstanden werden. Die theoretische Strukturkategorie *soziale Klassen* sieht er als objektiv gegeben an, „wenn sie durch die Praxis, durch das Alltagshandeln der Individuen, Leben erhalten und am Leben erhalten“ werden (Krais & Gebauer, 2008, S. 36). Im Rahmen dieser theoretischen Überlegungen können individuelle Sollensvorstellungen einer ‚guten‘ Kindheit im sozialen Raum klassen- oder milieuspezifisch verortet werden. Dadurch wird es zum einen möglich, diese Sollensvorstellungen als milieuspezifische (implizite) Leitbilder zu fassen und zu untersuchen, zum anderen können durch die Betrachtung möglicher Klassifizierungen und Hierarchisierungen auch (Bildungs-)Ungleichheiten sichtbar gemacht werden.

Da die sozial verorteten Akteure über ungleiche Möglichkeiten verfügen, milieu- bzw. klassenspezifische Leitbilder als gesellschaftlich legitime und anerkannte Leitbilder zu etablieren, wird angenommen, dass sich die sozialen Positionierungen auch in der Nähe bzw. Ferne zu legitimen bildungsbezogenen Leitbildern ‚guter‘ Kindheit im politischen Feld widerspiegeln. Mit anderen Worten: Es wird aus einer von Bourdieu informierten Ungleichheitstheoretischen Perspektive die These vertreten, dass die im politischen Feld konstruierten, manifesten Leitbilder nicht in gleicher Weise den je milieu- bzw. klassenspezifisch differenzierten Vorstellungen, Sollensvorstellungen und der Ausgestaltung von Kindheit entsprechen. Vielmehr gibt es identifizierbare Akteursgruppen, denen die politischen Leitbilder sowohl im Denken als auch in ihrem Handeln näher liegen als anderen Gruppen.²⁴

Eine weitere Grundannahme der Studie ist, dass im politischen Feld manifeste Leitbilder einer ‚guten‘ Kindheit sowie verwandte Leitbilder auffindbar und z. B. aus regierungspolitischen Dokumenten rekonstruierbar sind und dass von diesen Handlungsaufforderungen ausgehen, sie also Implikationen z. B. für pädagogische Fachkräfte oder Eltern und ihr (professionelles) Denken und Handeln haben, mithin *explizierte, handlungsleitende Leitbilder* darstellen. Dabei hat die Studie zum Ziel, Rückschlüsse zu ziehen, wie die aus dem Material rekonstruierten Leitbilder sowie die über einen *standardisierten Fragebogen und qualitative Interviews* erfragten Vorstellungen, Sollensvorstellungen und Praxen der Akteure das (ungleiche) Kinderleben in und außerhalb pädagogischer Institutionen strukturieren. Das Ziel ist es, die qualitativen und quantitativen Befunde aus der Studie zu Anhaltspunkten für die (Re-)Produktion von (Bildungs-)Ungleichheiten in Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und im Kinderleben zu verdichten.

Um dieses Erkenntnisinteresse zu verfolgen, startete die Studie im Jahr 2010 mit einer ersten Teilstudie zur *diskursanalytischen Untersuchung von regierungspolitischen Dokumenten* bezüglich vorherrschender bildungsbezogener Leitbilder ‚guter‘ Kindheit, ‚guter‘ Elternschaft und ‚guter‘ Fachkräfte bzw. Bildungsinstitutionen (Betz, 2013a, 2013b; Betz & Bischoff 2015; Bischoff & Betz 2011, 2013, 2015; Betz, de Moll & Bischoff, 2013; Bischoff et al., 2013; Maeße, 2011).²⁵

Gerade die Frage, welche Kinderbilder und Leitbilder einer ‚guten‘ Kindheit im politischen Diskurs über Kinder und Kindheit in Deutschland vertreten sind, war bislang eine Leerstelle in der dekonstruktiv ausgerichteten sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (Bischoff et al., 2013, S. 20). In der diskursanalytischen Teilstudie konnte rekonstruiert werden, welche

²⁴ Eine Entsprechung erscheint durch die Grundannahme der Milieuspezifität des Erlebens und Denkens sozialer Akteure zunächst einmal ausgeschlossen bzw. sehr unwahrscheinlich.

²⁵ Eine Übersicht über das untersuchte Datenkorpus mit insgesamt 24 Dokumenten auf Bundes- und Länderebene (Hessen und Sachsen) kann auf der Projekthomepage EDUCARE unter https://www.uni-frankfurt.de/55909925/Literaturliste_kompl_Datenkorpus_Diskursanalyse_.pdf eingesehen werden.

sozialen Konstruktionen von ‚Kindern‘ derzeit vorherrschend sind und welche Leitbilder darüber existieren, wie Kinder und Kindheit sein sollen (ebd.). Hiermit verbunden sind auch Antworten auf die Frage, wie ‚gute‘ Elternschaft im politischen Diskurs konzipiert wird (Bischoff & Betz, 2015; Betz, de Moll & Bischoff, 2013), wie sich Risiken für Kinder diskursiv konstituieren (Betz & Bischoff, 2013) und welche Ansprüche an die ‚gute‘ pädagogische Fachkraft erhoben werden (Betz, 2013b). Die empirischen Ergebnisse der diskursanalytischen Teilstudie dienen als Grundlage für die nachfolgende Entwicklung entsprechender Skalen für die quantitative Teilstudie zu den Vorstellungen, Sollensvorstellungen und der (pädagogischen) Praxis von Eltern, Kindern, pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften.²⁶

Da es kein einheitliches Instrument oder „kodifiziertes Verfahren zur Analyse von Leitbildern“ (Giesel, 2007, S. 197) und ihrer Operationalisierung gibt (vgl. auch Lück, Naderi & Ruckdeschel, 2015), wurden die Items auf Basis der diskursanalytisch rekonstruierten Leitbilder in politischen Dokumenten entwickelt, um die Zustimmung bzw. Ablehnung der Befragten mit Blick auf die politisch dominanten Leitbilder zu erfassen. Es ging mitunter um die Zustimmung oder Ablehnung zu der Frage, ob Eltern Ratgeber lesen oder Angebote zu ‚richtiger‘ Erziehung nutzen sollten, ob die Schule die Funktion hat, fehlende Erziehungskompetenzen von Eltern auszugleichen und ob es vorrangig die Aufgabe der Eltern ist, Kinder zu fördern und nicht die von Kindertageseinrichtung und Schule. Im Zuge der an die Fragebogenerhebung anschließenden qualitativen Teilstudie wurden Interviews mit den bereits befragten Erwachsenen und Kindern im Vor- und Grundschulalter durchgeführt. Hierbei ging es u. a. um ihre Positionierung zu einer ‚möglichst frühen Förderung von Kindern – einem der zentralen Leitbilder des politischen Diskurses (Bischoff et al., 2013).²⁷

9. Der Leitbildbegriff in der EDUCARE-Studie

Giesel (2007, S. 194) schlägt auf der Basis ihrer Analysen folgende „Minimaldefinition“ für Leitbilder vor: „Leitbilder bündeln in aller Regel sozial geteilte (mentale oder verbalisierte) Vorstellungen von einer erwünschten bzw. wünschenswerten und prinzipiell erreichbaren Zukunft, die durch entsprechendes Handeln realisiert werden soll“²⁸.

9.1 Arbeitsdefinition Leitbilder

Unter Berücksichtigung der Analyseergebnisse von Giesel sowie der theoretischen Ausgangsannahmen in der EDUCARE-Studie ist aus einer sozialkonstruktivistischen sowie ungleichheits- und machttheoretischen Perspektive die folgende Arbeitsdefinition des Leitbildbegriffs für EDUCARE leitend (in Anlehnung an Bourdieu, 1973, S. 12; Bourdieu, 1997, S. 165; Bourdieu, 2005, S. 122; Giesel, 2007, S. 38; Hörnlein, 2000):

²⁶ Die genannten Akteursgruppen wurden im Zuge einer standardisierten Befragung an insgesamt 32 Grundschulen und 47 Kindertageseinrichtungen in Hessen und Sachsen zu ihren Vorstellungen, Sollensvorstellungen und ihrer Praxis in Bezug Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung in der frühen und mittleren Kindheit befragt.

²⁷ Vgl. zum Fördergebot als Teil des Leitbilds „Verantwortete Elternschaft: für die Kinder nur das Beste“ in der BiB-Familienleitbildstudie (Ruckdeschel, 2015, S. 191 ff.).

²⁸ Vgl. im Unterschied hierzu die Leitbilddefinition von Lück & Diabaté (2015, S. 19), die stärker am Alltagswissen von Personen ausgerichtet ist (vgl. Fußnote 19) und damit auf das, was „üblich ist“, was „jeder so macht“ und was „schon immer so wahr“ (ebd., S. 20).

Leitbilder sind sozial geteilte, mentale oder verbalisierte sowie verschriftlichte oder in anderer Form symbolisierte, Vorstellungsmuster von einer erwünschten und akzeptierten Zukunft oder vom Erhalt eines erwünschten Status Quo in einer sozialen Gruppierung. Leitbilder als sozial geteilte Vorstellungsmuster synchronisieren und strukturieren die Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsorientierungen der Akteure durch ihre Ausrichtung auf einen gemeinsam geteilten Zukunftshorizont im Sinne eines wünschenswerten Zustands. Diese Zukunft soll durch entsprechendes Handeln realisiert werden bzw. soll der Status Quo erhalten bleiben. Was als Leitbild gilt, ist zwar inhaltlich kontingent, aber nicht willkürlich. Das heißt, Leitbilder sind an je spezifische gesellschaftliche und historische Kontexte gekoppelt. Akteure in gesellschaftlichen Herrschaftspositionen verfügen über vergleichsweise bessere Möglichkeiten, festzulegen oder fortzuschreiben, was innerhalb einer Gesellschaft als erstrebenswert gilt, als Akteure in weniger privilegierten Positionen. In dieser Logik unterliegen Leitbilder immer Deutungs- und Aushandlungskämpfen und entstehen bzw. verändern sich durch Interaktionen sozialer Akteure oder Akteursgruppen. Ihre Festlegung kann sich trotzdem unbewusst vollziehen; dies gilt ebenso für die Akzeptanz von und Zustimmung zu den entsprechenden Festlegungen von Akteuren in beherrschten gesellschaftlichen Positionen. Leitbilder sind vorläufige, d. h. historisch veränderbare Resultate dieser Kämpfe.

Mit dieser Arbeitsdefinition zielt das Erkenntnisinteresse in EDUCARE im Ergebnis auf die Analyse legitimer sowie allgemein anerkannter Leitbilder, die in Giesels Typologie insbesondere den *explizierten Leitbildern* entsprechen. In der EDUCARE-Studie wird dabei der Fokus auf bildungsbezogene Leitbilder ‚guter‘ Kindheit gelegt, die sich im politischen Feld manifestieren.

9.2 Entstehung und Aufrechterhaltung von Leitbildern

In EDUCARE wird davon ausgegangen, dass Leitbilder durch das Handeln sozialer Akteure oder Akteursgruppen entstehen. Leitbilder unterliegen Deutungskämpfen und sind ihr vorläufiges, das heißt historisch immer wieder veränderbares, kontingentes, aber nicht willkürliches Resultat. Damit wird, im Unterschied zu Giesel (2007, S. 253), angenommen, dass Leitbilder auch und gerade eine normative Basis haben können (vgl. auch Mühling et al., 2006) und in ihrer Propagierung und Durchsetzungskraft nicht unabhängig von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftspositionen gedacht werden können. Leitbilder können zudem untereinander verknüpft sein. Sie können sich auf andere Leitbilder beziehen, die in unterschiedlichen oder ähnlichen gesellschaftlichen Bereichen relevant werden. Während z. B. das Familienleitbild u. a. Aspekte des humanistischen Menschenleitbildes, des patriarchalen Eheleitbildes, des Leitbildes der ‚guten‘ Mutter sowie des Leitbildes einer ‚guten‘ Hausfrau mit einschließt (Kap. 4.1), gehören zum Leitbild ‚guter‘ Kindheit auch das Leitbild ‚guter‘ Elternschaft, das der ‚guten‘ Fach- und Lehrkraft sowie das ‚guter‘ Bildungsinstitutionen, ohne die moderne Kindheit nicht zu denken ist²⁹.

Leitbilder sind dabei zwar auf eine erwünschte und akzeptierte Zukunft ausgerichtet, besitzen aber auch einen Bezug zur Gegenwart. Sie stehen in einem dialektischen Zusammenhang zu Vorstellungsmustern, die auf die Gegenwart bezogen sind und die Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung gegenwärtiger Konstellationen und Situationen beschreiben. Beispiels-

²⁹ In manchen Leitbilddefinitionen wird zudem angenommen, dass Leitbilder hierarchisch strukturiert sind (Lück & Diabaté, 2015, S. 22f.).

weise kann das Leitbild einer ‚guten‘ Kindheit darin bestehen, dass Kinder zukünftig möglichst früh gefördert werden sollen. Dieses Leitbild ist mit einem gegenwärtigen, z. B. neurobiologisch begründeten kollektiven Vorstellungsmuster verwoben, das davon ausgeht, dass Kinder besonders früh viel lernen, weil die neuronale Plastizität des kindlichen Gehirns besonders in frühen Jahren gegeben ist (Bischoff et al., 2013). Beide Vorstellungsmuster erhalten sich somit möglicherweise gegenseitig aufrecht. Leitbilder sind zudem verknüpft mit kollektiven, d. h. klassen- und milieuspezifischen, aber auch individuellen Vorstellungsmustern, welche die Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung gegenwärtiger Konstellationen und Situationen umfassen (Cyprian, 2003; Grosser, 2005; Heut, 2004; Lüscher, 1997). Das Leitbild einer ‚guten‘ Kindheit kann wie im genannten Beispiel darin bestehen, dass Kinder zukünftig möglichst früh gefördert werden sollen. Dieses Leitbild kann mit einem gegenwärtigen individuellen Vorstellungsmuster z. B. einer pädagogischen Fachkraft verwoben sein, das besagt, dass ein von ihr betreutes Kind gerade in den ersten Jahren besonders lernfähig und -willig ist.³⁰ Beide Vorstellungsmuster halten sich somit gegenseitig aufrecht (vgl. zum theoretischen Zusammenhang von individuellen und gesellschaftlichen Leitbildern Lück & Diabaté, 2015, S. 25 ff.; zu ihrem empirischen Zusammenhang siehe Lück, Naderi & Ruckdeschel, 2015, S. 39 ff.).

9.3 Ziel der Leitbildanalyse

In EDUCARE interessiert neben der Rekonstruktion der Leitbilder in gegenwartsbezogenen regierungspolitischen Dokumenten auf Bundes- und Länderebene (in Hessen und Sachsen) die Durchsetzungsmacht und Anerkennung oder Ablehnung der Leitbilder durch verschiedene Akteure. Wie also die Eltern, Kinder, Fach- und Lehrkräfte zu den politischen Leitbildern stehen, wird in den quantitativen und qualitativen Teilstudien des Projektes geprüft (Kap. 8). Gemäß Giesels Darlegungen zu den einzelnen Leitbildtypen sowie ihrem Hinweis, dass Leitbilder für bestimmte Akteure denk- und handlungsleitend, für andere Akteure aber oktroyierte Vorstellungen sein können, spielen bei der Leitbilduntersuchung in der EDUCARE-Studie folgende Dimensionen eine Rolle:

Die praktische Umsetzung der Leitbilder: Es ist eine empirische Frage, inwiefern die aus regierungspolitischen Dokumenten rekonstruierten Leitbilder wünschenswert bzw. akzeptiert und handlungsleitend sind – z. B. das legitime Leitbild einer ‚frühen Förderung‘ – und in welcher Form frühe Förderung z. B. Einzug in familiale oder frühpädagogische Handlungspraxen findet.

Die bloße Anerkennung und Propagierung der Leitbilder: Wesentlich ist die Frage, inwiefern die Leitbilder wünschenswert bzw. als legitim akzeptiert, aber nicht unmittelbar handlungsleitend sind. Beispielsweise ist die Frage offen, ob das *Leitbild frühe Förderung* zwar als wünschenswert angenommen wird, jedoch kein Element der eigenen Handlungspraxis ist.

Die Fremdoktroyierung von Leitbildern: Es wird die Frage aufgeworfen, inwiefern z. B. politische Leitbilder als nicht wünschenswert eingeschätzt bzw. nicht akzeptiert werden, sie aber entweder als leitend für das eigene Handeln und von anderen Akteuren als auferlegt empfunden und somit verfolgt werden (müssen) oder ob sie entsprechend der eigenen ablehnenden Haltung auch nicht verfolgt, sondern nur wahrgenommen werden. Hierunter fällt z. B. die Frage, ob das *Leitbild frühe Förderung* als nicht wünschenswert deklariert wird, es aber dennoch aufgrund des politischen Auftrags (z. B. vermittelt über den Träger oder über die Bil-

³⁰ In den im Rahmen der EDUCARE-Studie geführten qualitativen Interviews deutet sich an, dass z. B. Züge des Leitbildes einer frühen Förderung mit der individuellen Erfahrungsebene der Fachkräfte verknüpft sind.

dungs- und Erziehungspläne der Länder) bzw. der hegemonialen Stellung dieses Leitbilds z. B. in einer Kindertageseinrichtung praktiziert wird³¹.

In der ersten EDUCARE-Teilstudie, der diskursanalytischen Untersuchung bildungsbezogener Leitbilder ‚guter‘ Kindheit wurde danach gefragt, welche Leitbilder auf der Ebene politischer Diskurse in entsprechenden Dokumenten auffindbar sind. Wie konstituiert sich ‚gute‘ Kindheit, ‚gute‘ Elternschaft oder auch eine ‚gute‘ Bildung, Betreuung und Förderung? Damit zielt die Analyse weniger auf die mentale und stärker auf die manifeste Ebene expliziter und explizierter Leitbilder (Typ 2 und Typ 3). Die Analyse der Dokumente gibt Hinweise darauf, ob Leitbilder ausschließlich propagiert (Typ 2) oder anerkannt und etabliert sind (Typ 3) (z. B. Bischoff & Betz, 2015). Inwiefern es sich allerdings dabei tatsächlich um ‚legitime‘ im Sinne von sprachlich und schriftlich fixierte sowie praktizierte, anerkannte Leitbilder handeln kann, kann erst durch die Erfassung der Sichtweisen der relevanten Akteure (Eltern, Kinder, Fach- und Lehrkräfte) in Fragebogenerhebungen (quantitative Teilstudie) und/oder Interviews (qualitative Teilstudie) analysiert werden.

Die sozialwissenschaftliche Leitbildanalyse in der EDUCARE-Studie bezieht sich darauf, inwiefern die Leitbilder des politischen Feldes von den unterschiedlichen Akteursgruppen gekannt, anerkannt oder auch zurückgewiesen werden. Die Verbindung der Diskursanalyse (Teilstudie 1) mit den quantitativen und qualitativen Teilstudien (2 und 3) zu den Sichtweisen der Akteure ermöglicht es, genau diesen relationalen Bezug in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus können die impliziten Leitbilder (Typ 1), also die Vorstellungen, Sollensvorstellungen und Handlungspraxen der Akteure und damit auch ihre klassen- und milieuspezifischen Sollensvorstellungen von ‚guter‘ Kindheit ebenfalls differenziert in den Blick genommen werden. Zudem interessiert vor dem Hintergrund der ungleichheitstheoretischen Annahmen im Anschluss an Bourdieu, inwiefern spezifische Akteursgruppen z. B. mit einem bestimmten politischen Leitbild konform gehen und gemäß diesem Leitbild handeln möchten, ihnen jedoch zugleich bestimmte finanzielle oder kulturelle Bedingungen fehlen, um dies auch realisieren zu können.

³¹ Diabaté, Ruckdeschel & Schneider (2015) gehen nicht von einer möglichen Fremdoptroyierung von (Familien-)Leitbildern aus. Vielmehr ist für sie ein Leitbild unmittelbar mit einer Handlungsmaxime verbunden. Sie lassen sich verstehen als „zentral (bereits bewährte) Orientierungspunkte und dienen als Schema für das eigene Verhalten“ (ebd., S. 13).

10. Literaturverzeichnis

- Betz, T. (2010). Kindheitsmuster und Milieus. *Dialog Erziehungshilfe*, (1–2), 28–33.
- Betz, T. (2012). Early Childhood Education and Social Inequality: Parental Models of a ‘Good’ Childhood. In M. Richter & S. Andresen (Hrsg.), *The Politicization of Parenthood. Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing* (S. 113–127). Dordrecht: Springer.
- Betz, T. (2013a). Risks in Early Childhood. Reconstructing Notions of Risk in political Reports on Children and Childhood in Germany. *Child Indicators Research*. Verfügbar unter <http://link.springer.com/article/10.1007/s12187-013-9211-9> (gedruckt in *Child Indicators Research*, 7(4). Special Issue, 769–786).
- Betz, T. (2013b). Ungleichheit im Vorschulalter. Einrichtungsbezogene Bildungs- und Betreuungsarrangements unter sozialwissenschaftlicher Perspektive. In M. A. Wolf, M. Heidegger, E. Fleischer & E. Dietrich-Daum (Hrsg.), *Child Care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern aus geschlechterkritischer Perspektive* (S. 117–131). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2013). Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 60–81). Weinheim: Juventa.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2015). Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen. In A. Lange, C. Steiner, S. Schutter & H. Reiter (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, T., de Moll, F. & Bischoff, S. (2013). Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“, L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 69–80). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T. & de Moll, F. (2013). Aktive Lerner, verletzte Geschöpfe, Entwicklungswesen: Kinderbilder im deutschen politischen Diskurs. In C. Förster, K. Höhn & S. A. Schreiner (Hrsg.), *Kindheitsbilder – Familienrealitäten. Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit* (S. 41–49). Freiburg: Herder.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2011). *Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘* (EDUCARE Working Paper Nr. 1). Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Abrufbar unter <http://www.uni-frankfurt.de/55911735/Educare-Working-Paper-1-2011-Bischoff-Betz.pdf>
- Bischoff, S. & Betz, T. (2013). Doing Diskursanalyse – Einblicke in die Forschungspraxis des EDUCARE-Projekts. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 33(3), 327–334.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2015). „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Diskursanalytische Zugänge zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Bischoff, S., Pardo-Puhmann, M., de Moll, F. & Betz, T. (2013). Frühe Kindheit als „Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiografie“. Deutungen ‚guter Kindheit‘ im politischen Diskurs. In B. Grubenmann & M. Schoene (Hrsg.), *Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung* (S. 15–34). Berlin: Frank & Timme.
- Bischoff, S., de Moll, F., Pardo-Puhmann, M. & Betz, T. (2016). *Die EDUCARE-Studie: Theoretischer Hintergrund und Forschungsdesign der quantitativen Teilstudie* (EDUCARE Working Paper Nr. 4). Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Abrufbar unter https://www.uni-frankfurt.de/65235386/EDUCARE_Working_Paper_4_Theoretischer_Hintergrund_Forschungsdesign_quantitative_Teilstudie.pdf
- Böhme, G. (1995). Die begriffliche Verfasstheit der Wirklichkeit. In H. R. Fischer (Hrsg.), *Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma* (S. 225–237). Heidelberg: Carl-Auer.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (Schriften zu Politik und Kultur). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1997). Die männliche Herrschaft. In I. Dölling & B. Kraus (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis* (S. 153–217). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cyprian, G. (2003). Familienbilder als Forschungsthema. In G. Cyprian & M. Heimbach-Steins (Hrsg.), *Familienbilder. Interdisziplinäre Sondierung* (S. 9–23). Opladen: Leske + Budrich.
- de Haan, G. (2001). Die Leitbildanalyse. Ein Instrument zur Erfassung zukunftsbezogener Orientierungsmuster. In G. de Haan, E.-D. Lantermann, V. Linneweber & F. Reusswig (Hrsg.), *Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung* (S. 69–106). Opladen: Leske + Budrich.
- de Haan, G., Kuckartz, U., Rheingans, A. & Schaar, K. (1996). Leitbilder im Diskurs um Ökologie, Gesundheit und Risiko. In G. de Haan (Hrsg.), *Ökologie. Gesundheit. Risiko. Perspektiven ökologischer Kommunikation* (S. 291–314). Berlin: Akademie.
- Diabaté, S., Ruckdeschel, K. & Schneider, N. F. (2015a). Leitbilder als ‚missing link‘ der Familienforschung: Eine Einführung. In N. F. Schneider, S. Diabaté & K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland – kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 11–17). Opladen: Barbara Budrich.
- Diabaté, S., Ruckdeschel, K. & Schneider, N. F. (2015b). Leitbildforschung: Befunde, Potenziale und Impulse. In N. F. Schneider, S. Diabaté & K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland – kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 269–286). Opladen: Barbara Budrich.
- Faulde, J. (2002). Qualitätsentwicklung im Kinder- und Jugendschutz. Viele Konzepte – ein Leitbild. *Jugendhilfe*, 40, 202–207.

- Fleck, L. (1993). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektive*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gensicke, T. (1994). Wertewandel und Erziehungsleitbilder. Hinweise aus der Sicht der empirischen Soziologie. *Pädagogik*, 46(7–8), 23–26.
- Giesel, K. (2007). *Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte*. Wiesbaden: VS.
- Grosser, C. (2005). *Was sollen Familien leisten? Eine empirische Studie über Einstellungen zu Familienleistungen. Diskussion wissenschaftlicher Konzepte zu Familienbildern*. Dissertation, Universität Jena.
- Hepp, G. (1998). Wertewandel und familiale Leitbilder. *Geschichte, Erziehung, Politik. Magazin für historische und politische Bildung*, 9(1), 2–8.
- Heut, M. (2004). *Familienleitbilder. Die sozioethische Dimension des Leitbildes für die Institution Familie*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Hörnlein, F. (2000). *Leitbilder im Zielsystem der europäischen Integration*. Berlin: Köster.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of Childhood*. New York: Routledge Falmer.
- Keller, R. (1997). Diskursanalyse. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 309–333). Opladen: Leske + Budrich.
- Keller, R. (2004). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS.
- Klages, L. (1949). *Graphologie*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kluxen, W. (1997). Leitbild Familie. *Die politische Meinung*, 42(337), 25–29.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2008). *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Kuhnhenne, M. (2005). *Frauenleitbilder und Bildung in der westdeutschen Nachkriegszeit. Analyse am Beispiel der Region Bremen*. Wiesbaden: VS.
- Lee, J.-S. (1999). *Familie und staatliche Familienpolitik in Deutschland im Lichte der sozialwissenschaftlichen Diskussion. Rekapitulation und kritische Analyse*. Würzburg: Ergon.
- Lück, D. & Diabaté, S. (2015). Familienleitbilder: ein theoretisches Konzept. In N. F. Schneider, S. Diabaté & K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland – kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 19–28). Opladen: Barbara Budrich.
- Lück, D., Naderi R. & Ruckdeschel, K. (2015). Zur Messung von Familienleitbildern: Studiendesign und Operationalisierung. In N. F. Schneider, S. Diabaté & K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland – kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 29–43). Opladen: Barbara Budrich.

- Lüscher, K. (1997). Familienrhetorik, Familienwirklichkeit und Familienforschung. In L. Vas-kovics (Hrsg.), *Familienleitbilder und Familienrealitäten* (S. 50–67). Opladen: Leske + Budrich.
- Maeße, J. (2011). *Bilder ‚guter Kindheit‘ in Regierungsdokumenten. Endbericht einer Diskursanalyse* (EDUCARE Working Paper Nr. 2). Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Abrufbar unter <https://www.uni-frankfurt.de/55911747/Educare-Working-Paper-2-2011-Maesse.pdf>.
- Marsche, G. (2001). *Bürgerliche Leitbilder zwischen Emanzipation und Restauration. Bildung und Bürgertum zwischen Aufklärung und Historismus*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mühling, T., Rost, H., Rupp, M. & Schulz, F. (2006). *Kontinuität trotz Wandel. Die Bedeutung traditioneller Familienleitbilder für die Berufsverläufe von Müttern und Vätern*. Weinheim: Juventa.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of Children*. London: Routledge Falmer.
- Ruckdeschel K. (2015). Verantwortete Elternschaft: ‚für die Kinder nur das Beste‘. In N. F. Schneider, S. Diabaté & K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland – kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 191–205). Opladen: Barbara Budrich.
- Schneider, H. (1992). Europäische Integration. Die Leitbilder und die Politik. In M. Kreile (Hrsg.), *Die Integration Europas. Politische Vierteljahresschrift*, 33(23, Sonderheft), 3–35.
- Strauss, A. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Thomae, H. (1965). *Vorbilder und Leitbilder der Jugend*. München: Juventa.
- Unger-Soyka, B. (2009). *Das Ehe- und Familienleitbild der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands*, Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Vester, M. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wahl, K. (1997). Familienbilder und Familienrealitäten. In L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Familien. Eine interdisziplinäre Einführung* (S. 99–112). Weinheim: Juventa.
- Wurzbacher, G. (1969). *Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens*. Stuttgart: Ferdinand Enke.

II. Publikationsübersicht zur EDUCARE-Studie (Stand: 31.12.2016)

Herausgeberbände und Themenhefte

- Esser, F., Baader, M. S., Betz, T. & Hungerland, B. (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies*. New York: Routledge.
- Betz, T. (Hrsg.). (2015). Ungleichheitsbezogene Bildungsforschung – Lehrkräfte im Fokus [Themenheft]. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4).
- Betz, T. & Cloos, P. (Hrsg.). (2014). *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Hasselhorn, M., Andresen, S., Becker, B., Betz, T., Leuzinger-Bohleber, M. & Schmid, J. (Eds.). (2014). Children at Risk of Poor Educational Outcomes: Theoretical Concepts and Empirical Results [Special Issue]. *Child Indicators Research*, 7(3).
- Betz, T. & Mierendorff, J. (Hrsg.). (2011). Kindheit. Heterogenität. Ungleichheit [Themenheft]. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(4).

Zeitschriftenbeiträge

Artikel mit Peer-Review-Verfahren

- Betz, T. & de Moll, F. (2015). Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 371–392.
- Betz, T., de Moll, F. & Kayser, L. (2015). Soziale Determinanten des Lehrerhandelns. Milieuspezifische und berufsbiographische Einflussfaktoren auf die Kooperation und Kommunikation mit Eltern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 377–395.
- Bischoff, S. & Knoll, A. (2015). Förderbedürftige Kindheit. Zur Konstruktion eines Kindheitsbildes aus der Sicht von Eltern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(4), 415–429.
- Hasselhorn, M., Andresen, S., Becker, B., Betz, T., Leuzinger-Bohleber, M. & Schmid, J. (2015). Children at Risk of Poor Educational Outcomes: In Search of a Transdisciplinary Theoretical Framework. *Child Indicators Research*, 8(2), 425–438.
- Betz, T. (2014). Risks in Early Childhood. Reconstructing Notions of Risk in Political Reports on Children and Childhood in Germany. *Child Indicators Research*, 7(4), 769–786.
- de Moll, F. & Betz, T. (2014). Inequality in pre-school education and care in Germany: an analysis by social class and immigrant status. *International Studies in Sociology of Education*, 24(3), 237–271.
- Betz, T. (2013). Counting what counts. How Children are represented in National and International Reporting Systems. *Child Indicators Research*, 6(4), 637–657.

Artikel ohne Peer-Review-Verfahren

- Betz, T. (2015). Ungleichheitsbezogene Bildungsforschung – Lehrkräfte im Fokus. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 339–343.
- Betz, T. (2015). Bildung und soziale Ungleichheit. *Welt des Kindes*, 93(6), 42–43.
- Hasselhorn, M., Andresen, S., Becker, B., Betz, T., Leuzinger-Bohleber, M. & Schmid, J. (2014). Children at Risk of Poor Educational Outcomes: Theoretical Concepts and Empirical Results. *Child Indicators Research*, 7(4), 695–697.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2013). Doing Diskursanalyse – Einblicke in die Forschungspraxis des EDUCARE-Projekts. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(3), 327–334.
- Betz, T. & Mierendorff, J. (2011). Kindheit. Heterogenität. Ungleichheit. Eine Einleitung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(4), 341–348.
- Betz, T. (2010). Die Kindergesellschaft. *Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit und Sozialpolitik*, 34(11), 37–41.

Betz, T. (2010). Kindheitsmuster und Milieus. *Dialog Erziehungshilfe*, 5(1–2), 28–33.

Buchbeiträge

- de Moll, F. & Betz, T. (2016). Accounting for children's agency in research on educational inequality: the influence of children's own practices on their academic habitus in elementary school. In F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Eds.), *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies* (pp. 271–289). New York: Routledge.
- Betz, T. (2016). Frühe Kindheit im Risikodiskurs: Charakteristika, Problemstellungen und Funktionen. In R. Anhorn & M. Balzereit (Hrsg.), *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit* (S. 429–449). Wiesbaden: Springer VS.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2016). Wahrnehmung von und Umgang mit Heterogenität. Handlungsorientierungen von Grundschullehrkräften als Professionalisierungsgegenstand. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und –didaktischer Forschung* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 20, S. 87–92). Wiesbaden: Springer VS.
- Bollig, S. & Betz, T. (2016). Ungleichheiten in früher Kindheit. Was trägt die öffentliche Kindertagesbetreuung zu deren Abbau oder Verstetigung bei? In N. Georges, D. Schronen & R. Urbé (Hrsg.), *Sozialalmanach 2016. Schwerpunkt Inegalitäten* (S. 331–344). Luxembourg: Caritas Luxembourg.
- Esser, F., Baader, M. S., Betz, T. & Hungerland, B. (2016). Reconceptualising agency and childhood: an introduction. In F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Eds.), *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies* (pp. 1–16). New York: Routledge.
- Esser, F., Baader, M. S., Betz, T. & Hungerland, B. (2016). Conclusion: potentials of a reconceptualisation of agency. In F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Eds.), *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies* (pp. 290–292). New York: Routledge.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2015). Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen. In A. Lange, C. Steiner, S. Schutter & H. Reiter (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, T., Prein, G. & Rauschenbach, T. (2015). Aufwachsen in der Einwanderungsgesellschaft. In B. Ö. Otyakmaz & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 3–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, T. (2015). Pädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstverständnis und externen Erwartungen. In U. Stenger, D. Edelmann & A. König (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung* (S. 221–243). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2015). „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskurs-*

- forschung. *Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 263–282). Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, T. & Cloos, P. (2014). Kindheit und Profession. Die Kindheitspädagogik als neues Professions- und Forschungsfeld. In: T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 9–22). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T., de Moll, F. & Bischoff, S. (2013). Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“, L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 69–80). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259–272). Wiesbaden: VS.
- Betz, T. & de Moll, F. (2013). Aktive Lerner, verletzte Geschöpfe, Entwicklungswesen: Kinderbilder im deutschen politischen Diskurs. In C. Förster, K. Höhn & S. A. Schreiner (Hrsg.), *Kindheitsbilder – Familienrealitäten. Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit* (S. 41–49). Freiburg: Herder.
- Betz, T. (2013). Ungleichheit im Vorschulalter. Einrichtungsbezogene Bildungs- und Betreuungsarrangements unter sozialwissenschaftlicher Perspektive. In M. A. Wolf, E. Dietrich-Daum, E. Fleischer & M. Heidegger (Hrsg.), *Child Care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern* (S. 117–131). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2013). Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 60–81). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bischoff, S. (2013). Eltern als aktive Bildungsarrangeure ihrer Kinder. Eine Rekonstruktion ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Nachwuchswissenschaftlertagung „Familienpolitik neu denken – faire Bildungschancen für alle Kinder schaffen“*. Tagungsband zur interdisziplinären Nachwuchswissenschaftlertagung der Bertelsmann Stiftung am 14. und 15. November 2012 in Berlin (S. 66–81). Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Bischoff, S., Pardo-Puhlmann, M., de Moll, F. & Betz, T. (2013). Frühe Kindheit als „Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiografie“. Deutungen ‚guter Kindheit‘ im politischen Diskurs. In B. Grubenmann & M. Schöne (Hrsg.), *Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung* (S. 15–34). Berlin: Frank & Timme.
- Betz, T. (2012). Early Childhood Education and Social Inequality: Parental Models of a “Good” Childhood. In M. Richter & S. Andresen (Eds.), *The Politicization of Parenthood: Shifting private and public responsibilities in education and child rearing* (pp. 113–127). Dordrecht: Springer.
- Betz, T. (2011). Bildungsungleichheiten an Übergängen aus der Perspektive von Primarschullehrkräften, Eltern und Kindern. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinthoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 43–46). Wiesbaden: VS.
- Betz, T. (2011). Multikulturelle Kindheit im Spiegel der Kindersurveys. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 248–266). Weinheim: Juventa.

- Betz, T. (2010). Modern children and their well-being: Dismantling an ideal. In S. Andresen, I. Diehm, U. Sander & H. Ziegler (Eds.), *Children and the Good Life. New Challenges for Research on Children* (pp. 13–28). Dordrecht: Springer.
- Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis von familiärer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 113–134). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Betz, T. (2010). Kindertageseinrichtung, Grundschule, Elternhaus. Erwartungen, Haltungen und Praktiken und ihr Einfluss auf schulische Erfolge von Kindern aus prekären sozialen Gruppen. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 117–144). Wiesbaden: VS.

Arbeitspapiere

- Bischoff, S., de Moll, F., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016). *Die EDUCARE-Studie: Theoretischer Hintergrund und Forschungsdesign der quantitativen Teilstudie* (EDUCARE Working Paper Nr. 4). Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Pardo-Puhlmann, M., Bischoff, S. & Betz, T. (2016). *Leitbilder. Systematisierungen und begriffliche Klärungen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive* (EDUCARE Working Paper Nr. 3). Frankfurt am Main: Goethe Universität.
- Maeße, J. (2011). *Bilder ‚guter Kindheit‘ in Regierungsdokumenten. Endbericht einer Diskursanalyse* (EDUCARE Working Paper Nr. 2). Mainz: Johannes-Gutenberg Universität.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2011). *Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘* (EDUCARE Working Paper Nr. 1). Frankfurt am Main: Goethe-Universität.

Skalendokumentationen

- de Moll, F., Bischoff, S., Kruczynski, K., Lipinska, M., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Elternbefragung an Grundschulen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- de Moll, F., Bischoff, S., Kruczynski, K., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016a). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Befragung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- de Moll, F., Bischoff, S., Kruczynski, K., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016b). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Elternbefragung in Kindertageseinrichtungen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- de Moll, F., Bischoff, S., Lipinska, M., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016a). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Kinderbefragung an Grundschulen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- de Moll, F., Bischoff, S., Lipinska, M., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016b). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Lehrkräftebefragung an Grundschulen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.