

**EDUCARE WORKING PAPER
2/2011**

**Bilder ‚guter Kindheit‘ in Regierungsdokumenten.
Endbericht einer Diskursanalyse**

Dr. Jens Maeße

Institut für Soziologie, Johannes-Gutenberg Universität Mainz
Kooperationspartner der Schumpeter-Nachwuchsgruppe "Leitbilder 'guter Kindheit' und
ungleiches Kinderleben" ('educare') gefördert durch die VolkswagenStiftung

Schumpeter-Nachwuchsgruppe

Prof. Dr. Tanja Betz (Leitung)

Goethe-Universität

Fachbereich Erziehungswissenschaften

Juniorprofessorin für Professionalisierung im Elementar- und Primarbereich

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

Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe

Fach 113

Mertonstr. 17-21

60054 Frankfurt am Main

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

Vorwort

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

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

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

Frankfurt am Main, im August 2011

Prof. Dr. Tanja Betz

Alle Rechte verbleiben bei den Autorinnen und Autoren.

Zitierweise:

Maeße, Jens (2011): *Bilder ‚guter Kindheit‘ in Regierungsdokumenten. Endbericht einer Diskursanalyse*. EDUCARE WORKING PAPER 2/2011. Frankfurt: Goethe-Universität. URL: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/we2/educare.html>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. Der Kompetenzdiskurs	6
Allgemeine Auffälligkeiten	6
Exkurs: Aktantenanalyse	7
Akteure und Handlungen im Narrativ	8
Diskursanalytische Besonderheiten	13
Exkurs: Diskursanalyse	13
2. Der traditionale Familiendiskurs	18
Allgemeine Auffälligkeiten	18
Aktanten und Handlungen im Narrativ	20
Diskursanalytische Besonderheiten	22
3. Der Integrationsdiskurs	23
Allgemeine Auffälligkeiten	23
Aktantenanalyse und Handlungen im Narrativ	26
Diskursanalytische Besonderheiten	29
4. Der Armutsdiskurs.....	30
Allgemeine Auffälligkeiten	30
Aktantenanalyse und Handlungsanweisungen	31
Diskursanalytische Besonderheiten	33
Exkurs: Der Statistikdiskurs	34
Konklusion	35
Literatur.....	38

Einleitung

Auf Grundlage einer Durchsicht und Analyse unterschiedlicher bundespolitischer Dokumente aus den Ressorts Bildungs-, Familien-, Sozial-, Integrations-, Kinder- und Jugendpolitik werden im Folgenden abschließende Ergebnisse vorgestellt. Die Dokumente wurden teils komplett, teils hinsichtlich der Frage nach „Bildern guter Kindheit“ gelesen und teils überflogen. Die Übergänge von der Lektüre zur Analyse sind oft fließend. Insbesondere nach der Komplettlektüre einzelner Dokumente stellt sich in der Regel nach wenigen Tagen ein erster Eindruck über die Zusammensetzung und Funktionsweise der Diskurse ein. An dieser Stelle wurden Textstellen, die relevant schienen, aus den Dokumenten kopiert und separat als „Notizzettel“ archiviert. Es wurden insgesamt 12 Notizzettel bei 112 Seiten¹ angelegt. Die im Projektzusammenhang ausgewählten Dokumente verteilen sich auf die unterschiedlichen politischen Ressorts wie folgt:

Politisches Ressort	Titel des Berichts/Plans/Programms/Beschlusses und Erscheinungsjahr
Soziales	- Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2008 (im Folgenden: „3. Armuts- und Reichtumsbericht“)
Migration	- Der Nationale Integrationsplan (NIP) 2007 - Bundesweites Integrationsprogramm 2010 - Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht 2009 (im Folgenden: Erster Integrationsindikatorenbericht“) - 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland 2010 (im Folgenden: „8. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland“)
Kinder und Jugend	- Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005 - Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland (NAP) 2006
Familie	- Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht 2006 (im Folgenden: „Siebter Familienbericht“) - Familienreport 2010
Bildung	- Bildung in Deutschland 2010 - Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler 2010 (im Folgenden: Beschluss der KMK) - Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen 2004 (im Folgenden: Beschluss der JFMK/KMK)

Die zu diesen 12 Dokumenten angefertigten Notizzettel sind Resultat des Durchlesens und dienen der groben und feinen Analyse. Auf Grundlage dieser Notizzettel entsteht ein kognitiv erfassbarer Überblick über die Diskurse, auf dessen Grundlage letztlich eine Entscheidung über die grobe Aufteilung des Feldes getroffen wird. Diese Aufteilung des Feldes wird methodisch mit dem

¹ Alle untersuchten Dokumente werden im Text in der Kurzform zitiert; die vollständigen Angaben sind im Literaturverzeichnis aufgelistet. Beim Zwölften Kinder- und Jugendbericht sowie beim Siebten Familienbericht wurde die jeweilige Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht mit analysiert.

semiotischen Viereck umgesetzt (Greimas 1976). Der Vorteil des semiotischen Vierecks besteht darin, dass davon ausgegangen werden kann, dass Diskurse, auch wenn sie aus großen Textmengen bestehen, um einige wenige Binäroptionen herum strukturiert sind. Ohne eine solche semantische Tiefenstruktur wären Diskurse kognitiv nicht erfassbar und würde sich in zahllosen Stimmen verlieren (Angermüller 2010; Minsky 1990). Mit dem Begriff der „Tiefenstrukturen“ werden die jedem Diskursausschnitt – egal wie umfangreich dieser sein mag – zu Grunde liegenden Strukturen der Sinnerzeugung bezeichnet. Insofern können mit diesen fundamentalen Strukturen auch die Makrozusammenhänge in ihrer sowohl groben als auch fundierenden Funktion und Gestalt erfasst und dargestellt werden. Greimas geht davon aus, dass auf der einen Seite auch gerade große Textmengen, wie dies im Projekt *educare* der Fall ist, auf Binäroptionen reduzierbar sein müssen, um als „ein“ Diskurs erfassbar zu sein; auf der anderen Seite müssen Diskurse aber einen gewissen Komplexitätsgrad aufweisen, der sich darin zeigt, dass zumindest drei von vier Positionen im Greimasschen Viereck realisiert werden. Beide Merkmale sind Bedingungen für die Existenz eines gesellschaftlich relevanten Diskurses.

Die Textfragmente, die über das Lesen und Anlegen von Notizzetteln selektiert wurden, sind Grundlage der Analyse. Die Durchsicht und Analyse wurde von drei Fragen geleitet:

- 1) Welche Bilder „guter Kindheit“ sind implizit oder explizit in den Dokumenten enthalten?
- 2) Welche Handlungsaufforderungen bzw. Handlungsempfehlungen enthalten die Dokumente bezüglich der Frage nach „guter Kindheit“ und an welche Akteure richten sich die Appelle?
- 3) Durch welche diskursanalytischen Besonderheiten sind die Dokumente gekennzeichnet?

Um zunächst einen allgemeinen Zugang zum Kindheitsdiskurs zu eröffnen, sollen die unterschiedlichen und unterschiedlich umfangreichen Dokumente verschiedenen Diskursmustern zugeordnet werden. Die Diskurstypen orientieren sich daran, welche Erwartungen die Diskurse an Kinder herantragen (z. B. Kompetenz, Integration), mit welchen Begriffen Kinder im Diskurs sichtbar gemacht werden (z. B. Zahlen über Abschlüsse, Betreuungsrelationen oder Kindertageseinrichtungen) oder mit welchen „sozialen Problemen“ Kinder in Zusammenhang gebracht werden (z. B. Armut und Migration). Da auch Diskurse eines politischen Feldes oft sehr unterschiedlich sind, ist ein Vergleich über ein identisches – beispielsweise thematisches – Kriterium oft schwierig. So werden in manchen Diskursen „Probleme“ auf der Seite der Politik oder im bestehenden Erziehungssystem („Halbtagschule“ im Kompetenzdiskurs) gesehen, während andere Diskurse Probleme in der „Familie“ (Integrationsdiskurs) oder in der Sozialstruktur („Armut“) sehen oder den internationalen Vergleich (Statistik) als Problemhorizont aufmachen. Aus diesem Grunde wäre beispielsweise „Probleme“ als einheitliches, alle Diskurse zu ‚Bildung‘ und ‚Kindheit‘ umfassendes Kriterium für die begriffliche Unterscheidung der unterschiedlichen Diskurse augenscheinlich unplausibel und genauso willkürlich wie die Orientierung am „Kinderbild“ im weitesten Sinne des Wortes. In den Ausführungen zu den einzelnen Diskurstypen wird sowohl der Begriff des jeweiligen Diskurses als auch seine Begründung am empirischen Material weiter ausgeführt.

Die Diskursmuster können als Idealtypen im Sinne Max Webers verstanden werden, die sich auf der einen Seite in ein und demselben Textdokument überkreuzen und auf der anderen Seite ganze Textdokumente dominieren können. Ein Beispiel für den ersten Fall ist das Dokument „Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland“ und der „3. Armuts- und Reichtumsbericht“, ein Beispiel für den zweiten Fall ist der „Zwölfte Kinder- und Jugendbericht“. Ein zentrales Element für die Konstitution eines Diskursmusters scheint in der Wissensquelle zu liegen, auf die sich der jeweilige Diskurs stützt und durch die er gespeist wird. Diskurse konstruieren nie „selbst“ ein Wissen. Vielmehr stützen sie sich auf Wissen, das woanders konstruiert wurde, und führen dieses Wissen in den Diskurs ein – z. B. als Vorkonstrukt (Pêcheux 1982), Black Box (Latour 1987) oder als einfaches konzeptuelles Wissen. Eine Wissensquelle in diesem weiten Sinne ist ein sozio-historischer Ort wie „Wissenschaft“, „Politik“ oder „Alltag“, der spezifische Wissensformen wie „wissenschaftliches Wissen“, „Ideologie“ oder „Tradition“, „Mythen“ und „Erzählungen“ bereithält. Die Wissensquelle scheint im zu untersuchenden gegenwärtigen Bildungs- und Kindheitsdiskurs von zentraler Bedeutung zu sein, weil sich hier ein aktueller Modernisierungstrend niederschlägt, der auch in anderen Feldern wie Wirtschaft, Wissenschaft und Alltag zu beobachten ist: die Zurückdrängung von Alltagswissen durch Expertenwissen als legitimes Wissen (siehe u. a. Münch 2009; Maeße 2010a für die Wissenschaft; Fourcade 2006; Callon 1998 für die Wirtschaft oder Weingart 2005 für das allgemeine Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft).

Vor diesem Hintergrund unterscheiden sich die Begriffe, Akteure, Handlungsaufforderungen, Leit- und Weltbilder, die in den Diskursen gebildet werden, erheblich, ohne sich notwendigerweise wechselseitig widersprechen oder gar ausschließen zu müssen. Wenn wir einen ganz groben Blick auf den Kindheitsdiskurs werfen, dann können fünf verschiedene Diskurstypen unterschieden werden. In der folgenden Übersicht sollen Wissensquellen, handelnde Akteure, die zentralen Begriffe und die allgemeinen Weltbilder, die aus dem Material herausgearbeitet wurden, gegenübergestellt werden, um eine grobe Vorstellung von den Diskursen zu vermitteln,. Die Diskurstypen werden in den anschließenden Kapiteln anhand einer Aktanten- und Diskursanalyse von Textbeispielen ausgeführt und detailliert begründet.

A) Der Kompetenzdiskurs

Dem Kompetenzdiskurs liegen die Pädagogik und die Entwicklungspsychologie als Wissensquellen zugrunde. Er stützt sich vor allem auf qualitatives Wissen über das Verhältnis von Individuum, Sozialisation und Gesellschaft. Das Idealbild „guter Kindheit“ lässt sich mit dem Begriff des **kompetenten Kindes** umreißen, das vor allem durch vielfältige Bildungsprozesse in unterschiedlichen Lernwelten und Bildungsorten **Selbst-, Welt-, Sozial- und Kulturkompetenzen** entwickelt. Die **zentralen handelnden Akteure** sind in der Primärwelt: die Kinder, die Eltern bzw. primären Bezugspersonen, die Peergroup, die Vereine und das pädagogische Personal in Kitas und Schulen und in der Sekundärwelt, die Politik als Rahmensetzer und die Wissenschaft als Monitoringagenturen. Die **zentralen Begriffe** sind „Bildung“, der als Rahmenbegriff fungiert, gefolgt von „Erziehung“ und „Betreuung“. Die Weltbilder dieses Diskurses werden von sozialwissenschaftlichen Modernisierungs- und Sozialisationstheorien geprägt. Ein paradigmatisches Dokument für diesen Diskurs ist der „Zwölfte Kinder- und Jugendbericht“ und der „Beschluss der JFMK/KMK“.

Der Kompetenzdiskurs enthält allerdings antagonistische Elemente, an dessen Grenzen sich ein traditionaler Familiendiskurs ansiedelt (s. u.). Die zentrale Konfliktlinie im Übergang vom Kompetenzdiskurs zum traditionellen Familiendiskurs entfaltet sich entlang der Frage, welche Rolle der Familie (Ehe) im Spannungsverhältnis von staatlicher (Bildung) und privater (Erziehung) Kinderbetreuung zukommt. Der Kompetenzdiskurs scheint allerdings den traditionellen Familiendiskurs zu dominieren, weil er über legitimes Wissen (wissenschaftliches Wissen aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie) verfügt, das als Regierungs- und Steuerungswissen vielfältige Interventionsmöglichkeiten bietet und dem diffusen Wissen des traditionellen Familiendiskurses gegenüber überlegen zu sein scheint.

B) Der traditionale Familiendiskurs

Durch den Bezug auf tradiertes Alltagswissen über die „Familien“ als Ort von emotionaler Nähe, Solidarität, Geborgenheit und primärem Sinn als Wissensquelle unterscheidet sich der Familiendiskurs vom Kompetenzdiskurs. Dementsprechend wird hier „gute Kindheit“ über Geborgenheit, Schutz und „natürlicher Solidarität“ zwischen den blutsverwandten Mitgliedern der Familie vergleichsweise stark emotional definiert. Das Idealbild „guter Kindheit“ ließe sich mit dem Begriff des **wohlbehüteten oder glücklichen Kindes** beschreiben – ohne, dass dies genau ausgeführt wird. Die **zentralen Akteure** sind in der Primärwelt: die Eltern/die Familie, die Großeltern, das pädagogische Personal, die Nachbarschaft, die Gemeinde und der Sportverein. Die Sekundärwelt ist geprägt durch die Politik als Rahmensetzer. Der **zentrale Begriff** dieses Diskurses ist der Begriff „Familie“ und die Weltbilder werden durch romantische Vorstellungen über eine „intakte, organische Gemeinschaft“ geprägt. Der Kommentar der Bundesregierung zum „Zwölften Kinder- und Jugendbericht“, Teile des „Siebten Familienberichts“ sowie Teile des „NAP“ sind typische Dokumente für diesen Diskurs.

C) Der Integrationsdiskurs

Der Integrationsdiskurs mobilisiert ein Wissen über „uns“ und „den Anderen“, das als kulturelles Wissen über eine Nation bezeichnet werden kann und sich auf „ethnische Herkunft“ und „Sprache“ als Kernindikatoren für die Zuweisung von Zugehörigkeit zur Gruppe der „Inländer“ oder „Migranten“ stützt. Das Idealbild „guter Kindheit“ kann mit dem Begriff des **integrierten Kindes** bezeichnet werden. Zu den **zentralen primären Akteuren** zählen Migrantenkinder, Migranteneltern und das deutsche pädagogische Personal und pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund. Die sekundären Akteure sind die Politik als Rahmensetzer und die Wissenschaft, insbesondere die Sprachforschung, als Lieferant für sprachdidaktisches Wissen und Beobachtung. Die **zentralen Begriffe** sind „Sprache“ gefolgt von einem sehr instrumentellen Verständnis von „Bildung“ und „Integration“ (Integration und wirtschaftlicher Erfolg durch Bildung). Das dominante Weltbild des Integrationsdiskurses ist gekennzeichnet von einer binären Innen-Außen-Vorstellung von Gesellschaft, in der Zugehörigkeit vor allem über „Sprache“ und „Kultur“ definiert wird. „Der Nationale Integrationsplan“, der „8. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland“ und das „Bundesweite Integrationsprogramm“ sind typische Dokumente für diesen Diskurs.

Allerdings scheint der Integrationsdiskurs ebenso wie der Kompetenzdiskurs durch einen Antagonismus gekennzeichnet zu sein. Dieser Antagonismus entfaltet sich am Begriff der „Sprachkompetenz“ und „Chancengleichheit“. Während das Zeichen „Sprache“ vor allem deutsche und nicht-deutsche Sprache unterscheidet und die Individuen entsprechend der Gruppe der „Deutschen“ bzw. der „Migranten“ zuweist, verweist das Zeichen „Sprachkompetenz“ auf die Qualität der Beherrschung einer beliebigen Sprache. Zudem fällt an einigen Stellen in den Dokumenten auf, dass die ungleichen Zugangschancen zu guten Bildungsabschlüssen und hohen Einkommen/prestigeträchtigen Berufen, an der sozialen und nicht an der ethnischen Herkunft festgemacht werden. Demnach wäre nicht „Migrationshintergrund“ sondern „soziale Herkunft“ das entscheidende steuerungspolitische Kriterium und „Migrationshintergrund“ lediglich ein Sonderfall von „sozialer Herkunft“. Genau an dieser Stelle entfaltet sich der Armutsdiskurs.

D) Der Armutsdiskurs

Der Armutsdiskurs stützt sich als leitende Wissensquelle auf die (soziologische) Sozialstrukturanalyse. Das Idealbild „guter Kindheit“ könnte als das „**wohlhabende Kind**“ oder besser: das Kind wohlhabender Eltern bezeichnet werden, wobei sich dieses Bild guter Kindheit eher implizit aus der imaginären Leitvorstellung dieses Diskurses ergibt: dem „armen Kind“ bzw. dem „Kind aus bildungsfernen Schichten“. Die **zentralen Akteure** sind hier die Kinder, die Eltern, die pädagogischen Einrichtungen, der Sozialstaat und u. U. die Wirtschaft. Die **zentralen Begriffe** sind „sozial“, „Bildung(sfern)“ und „Armut(sgefährdet)“. Das leitende Weltbild stützt sich auf eine Vorstellung von Gesellschaft, in der die Ressourcen und Lebenschancen ungleich verteilt sind und sozialer Aufstieg durch Bildung möglich ist. Das paradigmatische Textdokument für diesen Diskurs ist der „3. Armut- und Reichtumsbericht“.

E) Der Statistikdiskurs

Der Statistikdiskurs stützt sich auf unterschiedliches quantitatives Wissen aus der Demographie, der Bildungsökonomie und der Sozialstrukturanalyse über den Ausbau von Kitas, Betreuungsrelationen, Lebensformen, Kinder, Scheidungsraten etc. Im Statistikdiskurs werden unterschiedliche „Bilder guter Kindheit“ verhandelt. Sie bleiben aber oft implizit oder werden über operationalisierbare Indikatoren quantifiziert. Unabhängig von den qualitativen Vorstellungen über eine (empirische) gute Kindheit müssen die Bedingungen guter Kindheit im weitesten Sinne quantifiziert werden können. Deswegen könnte der Begriff des **messbaren Kindes** als Idealbild fungieren. Zentrale Akteure und Begriffe sowie ein typisches Weltbild kennt dieser Diskurs nicht. Jenseits der Frage der Messbarkeit des Sozialen scheint dieser Diskurs mit allen anderen Diskursen symbiotische Beziehungen eingehen zu können. Dies soll in einem Exkurs zum Statistikdiskurs abschließend gezeigt werden (vgl. Kapitel Statistikdiskurs). Der „Bericht „Bildung in Deutschland“, der „Familienreport“ und „Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht“ sind paradigmatische Dokumente für diesen Diskurs.

Die Kapitel der folgenden Darstellung gliedern sich entlang dieser fünf Diskurstypen. Die Kapitel folgen einem Aufbau, der dem forschungspraktischen Vorgehen der Diskursanalyse entspricht, wie der Autor des Berichts sie anwendet (siehe Maeße 2010a, zum forschungspraktischen Vorgehen

siehe Maeße 2012). Nachdem der Korpus durchgearbeitet und gegliedert wurde (s. o.), wird im Folgenden zunächst ein Textbeispiel aus dem Korpus angeführt, an dem allgemeine Merkmale und typische Auffälligkeiten mit Blick auf „Bilder guter Kindheit“ illustriert werden sollen. Anschließend werden mit der Aktantenanalyse Akteure und Handlungen herausgearbeitet, die für den jeweiligen Diskurs typisch erscheinen. Diese Analyse kann weitere Analysen nur inspirieren und ist keinesfalls vollständig. In einem dritten Schritt werden schließlich mit der Aussagenanalyse bzw. der äußerungstheoretischen Diskursanalyse (siehe dazu Angermüller 2007, Anwendungen: Maeße 2010a; Mattissek 2008) die typischen Kontextualisierungsregeln des jeweiligen Diskurses an einem Textbeispiel herausgearbeitet. Das Ziel der Herausarbeitung der Kontextualisierungsregeln besteht darin zu zeigen, mit welchen Leseinstruktionen der Diskurs ausgestattet ist. Leseinstruktionen sind die fundamentalen Regeln des Diskurses, die jede Leserin/jeder Leser ausführen muss, um mit dem Text Sinn zu verbinden.

1. Der Kompetenzdiskurs

Allgemeine Auffälligkeiten

Ein typisches Beispiel für den Kompetenzdiskurs ist der folgende Textausschnitt:

„Bildung in dem hier vorgeschlagenen Sinne ist ein Prozess des Aufbaus und der Vertiefung von Kompetenzen in den dargestellten Dimensionen. Die vier genannten Weltbezüge beziehen sich dabei auf jeweils unterschiedliche basale Kompetenzen:

- *kulturelle Kompetenzen* im Sinne der sprachlich-symbolischen Fähigkeit, das akkumulierte kulturelle Wissen, das „kulturelle Erbe“ anzueignen, die Welt mittels Sprache sinnhaft zu erschließen, zu deuten, zu verstehen, sich in ihr zu bewegen;
- *instrumentelle Kompetenzen* im Sinne einer objektbezogenen Fähigkeit, die naturwissenschaftlich erschlossene Welt der Natur und der Materie sowie die technisch hergestellte Welt der Waren, Produkte und Werkzeuge in ihren inneren Zusammenhängen zu erklären, mit ihnen umzugehen und sich in der äußeren Welt der Natur und der stofflichen Dinge zu bewegen;
- *soziale Kompetenzen* im Sinne einer intersubjektiv-kommunikativen Fähigkeit, die soziale Außenwelt wahrzunehmen, sich mit anderen handelnd auseinander zu setzen und an der sozialen Welt teilzuhaben sowie an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken;
- *personale Kompetenzen* im Sinne einer ästhetisch-expressiven Fähigkeit, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, sich als Person einzubringen, mit sich und seiner mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, sich selbst als Eigenheit wahrzunehmen und mit der eigenen Körperlichkeit, Emotionalität und Gedanken- sowie Gefühlswelt klarzukommen“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 24).

Typisch² für die Konstruktionsweise von Bildern guter Kindheit im Kompetenzdiskurs sind 1) die Komplexität des Bildes, 2) die unterschiedlichen Abstraktionsebenen und 3) der quantitative Umfang

² Es entspricht nicht der Logik der Methodologie der poststrukturalistisch inspirierten Diskursanalyse, „Typen“ zu quantifizieren oder als repräsentative Beispiele für irgendeinen dahinter liegenden Diskurs anzuführen. Es geht vielmehr darum, an „typischen Beispielen“ Muster zu illustrieren, die sich auch an anderen Stellen in dem jeweiligen Dokument oder auch in anderen Dokumenten auffinden lassen. „Typische Beispiele“ dienen der Illustration von Mechanismen. Dies muss

der Darstellungen. Dies zeigt sich nicht nur in der für einen „Bericht“ typischen Ausführlichkeit sondern auch in kürzeren Darstellungen wie etwa im Falle des Beschlusses der JFMK/KMK zu Kindertagesstätten (2004).

Grundlage des Kindheitsbildes ist ein wissenschaftlich-pädagogisch durchbuchstabierter Bildungsbegriff. Anders als im Falle des ökonomischen oder des soziologisch-statistischen Begriffs von Bildung, die Bildung als Ressource bzw. messbare Abschlüsse konstruieren, werden im pädagogischen Verständnis nahezu alle Aktivitäten des Kindes als „Bildung“ konzipiert. Bildung ist im Kompetenzdiskurs ganzheitliche Aktivität. Um die vielseitigen Bildungsaktivitäten von Kindern analytisch erfassen und politisch steuern zu können, entwirft der Diskurs vier Kompetenzdimensionen. Gute Kindheit würde sich darin zeigen, dass Kinder alle vier Dimensionen optimal entfalten können. Folgen wir Foucaults Wissensbegriff (Foucault 1983), dann dient Wissen über die Welt nicht nur der Erschließung einer wissensunabhängigen Welt, sondern vielmehr ihrer machtförmigen Konstruktion und Herstellung durch Wissen (siehe auch Berger/Luckmann 1999). Vor diesem Hintergrund können die vier Dimensionen als Modalitäten der Konstruktion von Kindheit gelesen werden. Das Kind wird in seiner körperlichen, personalen, sozialen und kulturellen Dimension erfasst, definiert und damit im Sinne Foucaults durch wissenschaftliches Wissen „regierbar“ gemacht. Gute Kindheit wäre demnach z. B. kein subjektives „Gefühl“, das sich im durch die Eltern attestierten „Wohlbefinden“ oder „glücklich sein“ zeigt³. Die vielfältigen Zustände des Kindes wie „glücklich sein“, seine „Neugier entfalten“ oder „die Welt erforschen“ sind im Kompetenzdiskurs beobachtbarere Zustände. Sie zeigen sich in Handlungen und sind wissenschaftlich messbar. Im wissenschaftlichen Panoptikum erscheinen in diesem Diskurs vier Dinge, die als Kompetenzen gelesen werden und die wissenschaftlich evaluiert und sozialtechnologisch gesteuert werden können: der Körper des Kindes, sein Sozialverhalten, seine Beziehung zu sich selbst und sein implizites und explizites Wissen. Da sich diese Kompetenzen nicht von allein entfalten und Steuerung vor allem auf die Umstände der Realisierung der Kompetenzen zielt, werden die Bedingungen guter Kindheit als ein komplexes und hochgradig aktives Umfeld sichtbar, wie die folgende, etwas umfassendere Darstellung zeigt.

Exkurs: Aktantenanalyse

Anhand des folgenden Textbeispiels werden die eben umrissenen allgemeinen Merkmale weiter ausdifferenziert, indem mit der Aktantenanalyse gezeigt wird, wie der Diskurs durch Narrativisierung unterschiedliche Akteure entwirft und ihnen spezifische Handlungen zuweist. Nach Greimas (1976, S. 63-120, 1966, S. 157ff.) muss zunächst eine narrative Tiefenstruktur von der narrativen Oberflächenstruktur unterschieden werden (1976, 63ff.). Während erstere die fundamentalen Beziehungen und Operationsmechanismen der Produktion von Bedeutung bezeichnet (das semiotische Viereck), bezieht sich letztere auf die „anthropomorphe Oberfläche“ dieser Struktur. Aktanten sind handelnde Rollen bzw. Funktionen in Narrativen, die von unterschiedlichen narrativen

lediglich intersubjektiv nachvollziehbar sein und soll weitere Forschung anregen, die dann die Auswahl der Analysebeispiele selbständig z. B. mit Blick auf die Fragestellung oder die Theorie begründen muss (siehe Maeße 2012).

³ Wie Erfahrungsberichte zeigen, gehen viele Eltern davon aus, einschätzen zu können, wann ein Kind glücklich ist, Hunger hat oder zufrieden ist etc. Ob diese Einschätzung auch einer wissenschaftlichen Überprüfung standhalten würde, scheint zumindest die Pädagogik und Entwicklungspsychologie in Frage zu stellen (siehe: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht).

Figuren oder „Akteuren“ besetzt werden können. So kann der Akteur „Staat“ in demselben Narrativ die Aktantenrolle des Subjekts und des Objekts einnehmen. Greimas unterscheidet sechs verschiedene Aktanten und drei verschiedene Formen von Beziehungen:

Abbildung 1: The actantial model represented as a square

<i>Sender</i>	-----	Object	----->	<i>Receiver</i>
		↑		
Helper	----->	<u>Subject</u>	<-----	<u>Opponent</u>

„The six actants are divided into three oppositions, each of which forms an axis of the description:
 -The axis of desire: (1) subject / (2) object. The subject is what is directed toward an object. The relationship established between the subject and the object is called a *junction*, and can be further classified as a conjunction (for example, the Prince wants the Princess) or a disjunction (for example, a murderer succeeds in getting rid of his victim's body).
 -The axis of power: (3) helper / (4) opponent. The helper assists in achieving the desired junction between the subject and object; the opponent hinders the same (for example, the sword, the horse, courage, and the wise man help the Prince; the witch, the dragon, the far-off castle, and fear hinder him).
 -The axis of transmission (the axis of knowledge, according to Greimas): (5) sender / (6) receiver. The sender is the element requesting the establishment of the junction between subject and object (for example, the King asks the Prince to rescue the Princess). The receiver is the element for which the quest is being undertaken. To simplify, let us interpret the receiver (or positive receiver) as that which benefits from achieving the junction between subject and object (for example, the King, the kingdom, the Princess, the Prince, etc.). Sender elements are often receiver elements as well“ (Hérbert 2011).

Der Sender (im Text/der Abbildung *kursiv*) hat die Funktion, das Objekt der Begierde (im Text **fett**) ins Spiel zu bringen. Der Pfeil in der Abbildung, der vom Sender direkt zum Receiver führt, verdeutlicht dies. Das Subjekt oder der Held (im Text unterstrichen) hat die Funktion, das Objekt dem Empfänger (im Text *kursiv-fett*) zuzuführen. Dabei wird es/er vom Helfer (unterstrichen-fett) unterstützt und vom Gegner (unterstrichen-kursiv) gehindert.

Das Ziel der Aktantenanalyse besteht darin zu zeigen, welche Figuren des Textes (Akteure) mit welchen narrativen Funktionen (Aktanten) zusammenfallen und möglicherweise von der Leserin/dem Leser (Ministerialreferent/inn/en, Fachreferent/inn/en, Eltern, etc.) mit „realen Personen“, „Organisationen“, „Dingen“, „Konzepten“ oder anderen Elementen des anthropomorph strukturierten sozialen Lebens assoziiert werden können.

Akteure und Handlungen im Narrativ

Das folgende Textbeispiel enthält unterschiedliche Empfehlungen der Expertinnen und Experten des Zwölften Kinder- und Jugendberichts an die Akteure aus Politik und Gesellschaft. Aus diesem Grunde kann gefragt werden, ob Handlungsempfehlungen gegeben werden und vor allem, an wen sich diese richten. Wie wir gesehen haben, befindet sich das „kompetente Kind“ in einem komplexen

„Bildungsumfeld“, in dem vor dem pädagogischen Wissenshintergrund jede Handlung als „Bildung“ ausgelegt werden kann.

- 1) Mit Blick auf die Frage nach den Bildern guter Kindheit kann nun die Frage gestellt werden, welche Akteursarten der Diskurs bzw. das Narrativ entwirft. Insbesondere kann gefragt werden, ob gute Kindheit eine Eigenschaft der Gegenwart oder ein politisches Ziel für die Zukunft ist.
- 2) Zweitens kann gefragt werden, welche Akteure aktive und welche passive Aktantenfunktionen übernehmen.
- 3) Schließlich kann der Frage nachgegangen werden, wie viele Akteure ein und dieselbe Aktantenfunktion ausführen und ob es Akteure gibt, die unterschiedliche Aktantenfunktionen ausführen.

Die folgende Textsequenz geht diesen Fragen nach:

„⁴Empfehlungen im Lichte der Herausforderungen für ein neues System von Bildung, Betreuung und Erziehung.

Die folgenden Empfehlungen beziehen sich auf das Kindes- und Jugendalter insgesamt.

1. Das Zusammenspiel und die Abstimmung der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für **Kinder und Jugendliche** sind zu verbessern. [fett i. O.] Mehr vernetzte Angebote für Kinder und Eltern aus einer Hand, „Häuser für Kinder“ bzw. „Häuser für Familien“, eine wechselseitige Anbindung von Kindergarten und Schule sowie aufeinander abgestimmte schulische und nicht-schulische Angebote können dazu beitragen, dass die unterschiedlichen Lebens- und Lernwelten der Kinder *enger*⁵ verzahnt werden. Damit Stabilität und Verlässlichkeit in einem solchen System gesichert und die bestmögliche Förderung von Kindern erreicht wird, ist eine Entscheidungskompetenz vor Ort von maßgeblicher Bedeutung.

2. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsakteure und -gelegenheiten ist sozialräumlich auszugestalten und in kommunaler Verantwortung zu organisieren. [fett i. O.] Ziel ist der Aufbau einer kommunalen Bildungslandschaft als Infrastruktur für Kinder und Jugendliche, die getragen wird von Leistungen und Einrichtungen der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe, von kulturellen Einrichtungen, Verbänden und Vereinen, Institutionen der Gesundheitsförderung sowie von privaten und gewerblichen Akteuren vor Ort. Ein vernetztes und verbindliches Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsakteure erfordert größere Selbständigkeit und mehr Handlungsmöglichkeiten⁶ der einzelnen Institutionen, insbesondere auch der Einzelschule.

3. Kommunale Bildungsplanung ist als integrierte Fachplanung aufzubauen. Verengungen und Begrenzungen der Teilsysteme Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule sind zugunsten eines konsistenten kommunalen Gesamtsystems für Bildung, Betreuung und Erziehung zu überwinden. [fett i. O.] Dazu sind kommunale Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung zu integrieren sowie mit der Sozialplanung und der Stadtentwicklungsplanung abzustimmen. Zentraler Akteur einer solchen Bildungsplanung

⁴ Die Textbeispiele enthalten oft kursive oder fette Markierungen im Original. Da dies aber für die hier angewendete Analyse irrelevant ist, wurden diese Originalhervorhebungen gelöscht. Bei Interesse können diese im Originaldokument nachgeschlagen werden.

⁵ Hinweis auf einen Gegner-Aktanten, der im Text keinen Akteur (!) hat: „weit auseinander liegende Lernwelten“, die einem gut funktionierenden System der Bildung, Betreuung und Erziehung entgegenwirken.

⁶ Siehe Fußnote 3

muss die **Kommune** sein. Zu prüfen ist, inwieweit sich – gegebenenfalls noch weiter zu entwickelnde – partizipative Modelle der Jugendhilfeplanung auf integrierte Formen der Planung – unter Beteiligung auch **privater Anbieter**⁷ – übertragen lassen.

4. Kommunale Bildungslandschaften erfordern eine **neue** Abstimmung und eine **neue**⁸ Justierung der rechtlichen Regelungen. [fett i. O.] Kommunen müssen als zentrale **Akteure** kommunaler **Bildungsplanung** stärker bei der inhaltlichen Ausgestaltung der **Schulen** beteiligt werden. **Auf Länder- und Bundesebene** ist eine **intensivere**⁹ Kooperation zwischen **Bildungs- und Jugendministerien**¹⁰ erforderlich.

5. Der Ausbau **ganztägiger Angebote** erfordert **zusätzliche**¹¹ **finanzielle Anstrengungen** und eine **Anpassung der Finanzierungsstrukturen**. [fett i. O.] Der Ausbau von Ganztagsplätzen in der Kindertagesbetreuung sowie von Ganztagschulen erfordert **höhere**¹² **Personalkosten** und **zusätzliche**¹³ **Mittel** für **Infrastrukturmaßnahmen**. Die **höheren Kosten** für ganztägige Angebote im Schulalter können durch die Einbeziehung von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe nur **bedingt**¹⁴ kompensiert werden und auch Elternbeiträge stellen keinen akzeptablen Finanzierungsweg dar. Angesichts der prekären Finanzlage vieler Kommunen sind Möglichkeiten des finanziellen Ausgleichs zu schaffen. Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sind als Teil einer kommunalen Bildungslandschaft stärker einzubeziehen und unter Beteiligung der Länder sowie, wo dies verfassungsrechtlich möglich ist, des Bundes zu finanzieren.

6. Die Aus- und Weiterbildung der **pädagogischen Fachkräfte** **muss reformiert**¹⁵ werden. Die Ausbildung von **Erzieherinnen und Erziehern** **ist** auf Hochschulniveau **anzuheben**¹⁶. [fett i. O.] In der Aus- und Weiterbildung von Sozialpädagogen bzw. Sozialpädagoginnen und Lehrkräften an Hochschulen **ist**¹⁷ der Bildungsbezug generell zu stärken, auf die Kooperation mit anderen Berufsgruppen vorzubereiten, und interdisziplinäre und institutionenübergreifende Perspektiven sind zu integrieren. Erforderlich sind gemeinsame Studienanteile für das Lehramts- und das Sozialpädagogikstudium.

7. **Planung und Steuerung** muss auf der Basis **gesicherten Wissens**¹⁸ erfolgen. Angestrebt werden muss ein systematischer Auf- und Ausbau eines Systems zur Qualitätsentwicklung und -steuerung aller Angebote unter Beachtung der im vorliegenden Bericht entwickelten Kriterien. [fett i. O.] Notwendig sind als Grundlagen zur Bewertung und zur Verbesserung des angestrebten integrierten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungskonzepts zudem eine Systematisierung und Qualifizierung von Daten und Instrumenten einer bildungsbezogenen Sozialberichterstattung bei Bund, Ländern und Gemeinden.

8. Die **empirische Bildungsforschung** ist auf vor- und außerschulische Bereiche auszuweiten. Die Kinder- und Jugendhilfestatistik ist über Einrichtungen hinausgehend auf Personen

⁷ Potentieller Gegner und Helfer

⁸ Siehe Fußnote 3

⁹ Siehe Fußnote 3

¹⁰ Siehe Fußnote 5

¹¹ Siehe Fußnote 3

¹² Siehe Fußnote 3

¹³ Siehe Fußnote 3

¹⁴ Siehe Fußnote 3

¹⁵ Siehe Fußnote 3. Hier wird durch den Imperativ ein Ort in der Zukunft (t_1) evoziert, der einen Ort in der Gegenwart impliziert (t_0). Auf t_0 ist ein Gegner-Aktant positioniert, der keinen explizierten Akteur hat (Finanzminister, Haushalt?).

¹⁶ Siehe Fußnote 3 und 13

¹⁷ Siehe Fußnote 3 und 13

¹⁸ Helfer-Aktant für „Planung und Steuerung“, dann aber ist „Planung und Steuerung“ ein Subjekt für das System der Bildung, Betreuung und Erziehung, dann wiederum ist dieses System ein Objekt und „Kinder“ ein Empfänger-Aktant.

auszuweiten. [fett i. O.] Zusätzlich zur statistischen Routineberichterstattung besteht Forschungsbedarf hinsichtlich unabhängiger quantitativer Evaluationsstudien, qualitativer Fallstudien zu Best-Practice- Modellen, vergleichender experimenteller Interventionsstudien zu den Effekten ganztägiger Bildung, Betreuung und Erziehung sowie hinsichtlich einer verstärkten, einem breiten Bildungsbegriff verpflichteten empirischen Bildungsforschung. Zusätzlich sind Modellversuche einzurichten und unabhängig zu evaluieren, um eine umfassende flächendeckende Einführung ganztägiger Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote vorzubereiten. Die einschlägigen öffentlich erhobenen Daten sind der Re-Analyse von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen in datenschutzrechtlich einwandfreier Weise zur Verfügung zu stellen“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 42ff.).

Wie man dem Textbeispiel entnehmen kann, besteht das Narrativ des Kompetenzdiskurses zunächst aus einer ganzen Reihe von Akteuren, die alle lediglich vier unterschiedliche Aktantenfunktionen ausfüllen. Das Objekt scheinen die „Kinder und Jugendlichen“ zu sein, auf die sich alle Aktivitäten richten. Als Kandidat für die Subjektfunktion kommt das Bildungssystem (Bildung, Erziehung und Betreuung) in Frage. Der Gegner-Aktant wird nicht durch Akteure (wie z. B. die „Halbtagschule“ oder das „alte System“, die „konservative Politik“ o. Ä.) besetzt, sondern wird über Wertungen unterschiedlicher Art (Adjektive, Imperativ) zwar evoziert, bleibt allerdings implizit und wird scheinbar nicht von einem Akteur besetzt. Schließlich fällt auf, dass das Narrativ eine ganze Reihe von Helferaktanten hervorbringt. Die Akteure, die diese Funktion ausfüllen, stammen aus dem Bildungssystem, der Wissenschaft, der Politik; teilweise handelt es sich um Institutionen, teilweise um Menschen, um Dinge oder Konzepte. Schließlich fällt auf, dass weder der Sender- noch der Empfänger-Aktant realisiert werden.

Welcher Akteur entsendet die Kinder und Jugendlichen und welchem Akteur sollen sie zugeführt werden? Werfen wir einen Blick zurück auf den ersten Textabschnitt (Abschnitt 1 in diesem Kapitel), dann wäre „Kompetenz“ als Ziel von Bildungsprozessen ein plausibler Kandidat für die Funktion des Empfängers, insofern, als das Bildungssystem kompetente Kinder erzeugen soll (Bildungssystem bringt **Kinder** zur **Kompetenz**). Für die Position des Senders scheint es allerdings schwierig zu sein, einen plausiblen Akteur zu finden. Grundsätzlich scheinen zwei Akteure in Frage zu kommen: die Eltern und die Gesellschaft. In den meisten Fällen – insbesondere im Falle der Eltern mit Migrationshintergrund (Integrationsproblem) und finanziell schwacher Eltern (Armut, Zeit für die Kinder) – sind die Eltern nicht in erster Linie Sender sondern eher Gegner (die Eltern, die nicht kooperieren, weil sie den Wert von Bildung nicht kennen) oder Helfer (Eltern, die um die Rolle der Bildung wissen, und mit dem Bildungssystem kooperieren. Schließlich haben sie im Bildungssystem sowohl eine Bildungs- als auch eine Betreuungs- und Erziehungsfunktion). Schließlich kommen die Eltern der „modernen Familie“ mit beidseitigen Vollerwerbsaspiration, die durch die Geburt eines Kindes entweder armutsgefährdet sind oder in Zeitprobleme geraten können, eher als „Helferobjekt“ in Frage (insofern als die Familie soziale [Elterngeld], pädagogische [Beratung] und erzieherische Unterstützung [Kita] benötigt (Objekt), damit beide genug Einkommen haben, um ihre Rolle als Helfer (Helferobjekt) für das Bildungssystem ausführen zu können). Ob die „Gesellschaft“ als Empfänger ein plausibler Kandidat ist, scheint fraglich, weil einerseits die Kinder durch Bildung erst in die Gesellschaft aufgenommen werden und weil „die Gesellschaft“ in dieser Allgemeinheit hier kaum einen Platz hat. Eine dritte Lösung wären die Kinder selbst – und zwar über die *Kinderrechte*, die an

vielen Stellen in unterschiedlichen Dokumenten angeführt werden, um staatliche Eingriffe in die Kindererziehung zu legitimieren. Schließlich wird nicht nur implizit davon ausgegangen, dass jedes Kind ein Recht auf gute Bildung und ein gutes Leben hat. Auch die grundgesetzlich abgesicherten Privilegien der Eltern treten dahinter zurück. Aber auch dieser Kandidat konnte nicht wirklich im Text dingfest gemacht werden.

Vielleicht spricht die folgende Passage aus dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht für die Kinderrechte als Kandidat für die Senderrolle:

„Die zu konstatierenden Veränderungen machen deutlich, dass sich die Lage der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien in zweifacher Hinsicht verändert hat: Auf der einen Seite droht die „Lebensform Familie“ in einer alternden Gesellschaft erheblich an Bedeutung zu verlieren.¹⁹ Von der einstmaligen Gewissheit, dass sich junge Erwachsene in aller Regel nicht nur auf eine Partnerschaft einlassen, sondern auch eine Familie, einen eigenen Zwei-Generationen-Haushalt mit Kindern gründen, ist gegenwärtig nicht mehr allzu viel zu spüren. Dass „Familie“ von jungen Menschen nicht mehr ohne weiteres als lebbar, nicht mehr als eine ebenso selbstverständliche wie attraktive Lebensform angesehen wird, weist in diese Richtung. Auf der anderen Seite deuten diese Befunde an, dass das Zusammenspiel von Beruf und Familie, von individuell bevorzugten und gesellschaftlich möglichen Mustern der Lebensführung nicht für uneingeschränkt machbar gehalten wird, dass die Lebensentwürfe von Frauen und Männern und die Bedarfe bzw. *Bedürfnisse von Kindern* zumindest nicht bruchlos kompatibel sind²⁰. In diesem Sinne geht es um die Gelingensbedingungen realisierter Elternschaft, also um die Bedingungen der Lebensform Familie und dem Aufwachsen von Kindern. Neben dem demografischen Problem zurückgehender Geburtenzahlen finden sich Eltern mithin vielfach zwischen fehlenden Betreuungsmöglichkeiten und einer diffusen Verunsicherung in Erziehungsfragen wieder, mit denen sich vor allem junge Frauen häufig – nicht zuletzt in der eigenen Partnerschaft – allein gelassen fühlen“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 17f.).

Mit Blick auf die Frage nach dem zeitlichen Ort guter Kindheit erlaubt die spezifische Zusammenstellung der Akteure und Aktanten die Schlussfolgerung, dass gute Kindheit als ein Zustand, in dem Bildungsprozesse im bereits umrissenen Sinn optimal ablaufen können, durch das Subjekt (Bildungssystem) und die Helfer erst hergestellt werden müssen. Auch das zeitlose, wissenschaftliche Präsenz mit der impliziten „wenn-dann“ Normativität unterstützen die These, dass die Bilder guter Kindheit im Kompetenzdiskurs auf die Zukunft verweisen, ob nun auf eine kollektive Zukunft, in der alle Kinder optimal gebildet werden, oder auf eine individuelle Zukunft erfolgreicher Erwachsener, die auf einer guten Kindheit im Bildungssystem basiert. Auch die Verteilung der Akteure auf die Aktanten stützt diese These. Alle Akteure, die aktive Aktantenfunktionen übernehmen (Helfer, Subjekt, Gegner), stammen aus dem Bildungssystem, der Politik und der Wissenschaft. Die Eltern konstituieren nicht mehr einen eigenen, lebensweltlichen Bereich, sondern werden zum Teil des Bildungssystems, weil sie durch Beratung und Kooperation mit dem pädagogischen Personal in die Bildungsprozesse einbezogen werden sollen. Elternschaft wird zu einer spezifischen Form von Profession. Die Kinder bleiben passive Akteure mit Objektfunktion, an

¹⁹ Familie als Sender kommt nicht mehr in Frage.

²⁰ Die Gesellschaft teilt sich in „Bedürfnisse der Eltern“ und „Bedürfnisse der Kinder“. Vor diesem Hintergrund könnten die „Kinderrechte“ als Sender der Kinder infrage kommen. Aber das ist nur eine erste Idee, die sich nicht erhärten lässt.

die vom Bildungssystem hoch komplexe Ansprüche an Kompetenz im kulturellen, persönlichen, instrumentellen und sozialen Sinne herangetragen werden. Von romantischen Bildern einer „unbeschwerten Kindheit“ kann hier nicht die Rede sein. Das ganze soziale Umfeld – von den Eltern bis hin zu den Vereinen und sogar den Freunden (peer-Groups für soziale und Medienkompetenz) – wird vom Bildungssystem in Anspruch genommen und hinsichtlich seiner Funktionalität für die kindliche Kompetenzentwicklung mit wissenschaftlichen Methoden und Begriffen durchleuchtet.

Die zentralen Determinanten guter Kindheit stellen ein Bedingungsgefüge dar, das Elternhaus, Freizeit, Kita sowie den Übergang zur Schule und die Rahmung durch Politik und Wissenschaft eng miteinander verzahnt. Dies gilt sowohl in geographisch-räumlicher als auch in systematisch-qualitativer Hinsicht. In der Familie und auch in Freizeit sowie Kita/Schule findet Bildung im Sinne der Entwicklung der vier Kompetenzen statt. „Bildungsorte“ weiten sich aus und „Lernwelten“ entgrenzen. Die moderne Gegenüberstellung von „Öffentlichkeit“ und „Privatheit“, „Beruf“ und „Freizeit“ bzw. „Bildung“ und „Erziehung/Betreuung“ kollabiert. Bildung, Erziehung und Betreuung diffundieren in alle örtlichen und zeitlichen Bereiche. Das Kind bewegt sich in einem wissenschaftlich entworfenen und politisch konstruierten Panoptikum, das die umfassenden Bildungsaktivitäten des Kindes strukturiert (Forderung nach Ausbau der Kitas, nach enger Verzahnung in der Kommune, nach Schulung der Eltern und des pädagogischen Personals etc.), überwacht (die enge Kooperation von Eltern, pädagogischem Personal und Sportverein unter Beobachtung von Wissenschaft und Politik) und evaluiert (z. B. über Sprachtests). Das Kind befindet sich permanent aktiv in Bildungsprozessen. Gute Kindheit besteht aber nicht nur in der (wissenschaftlich zu evaluierenden) Entwicklung der vier Kompetenzen, sondern außerdem in einer äußerst aktiven, panoptisch integrierten Umwelt aus Eltern/primären Bezugspersonen, pädagogischem Personal, kommunalem Umfeld auf der Mikroebene sowie Politik und Wissenschaft auf der Makroebene. Das kompetente Kind ist in jeder Hinsicht aktiv und individuell. In keinem anderen Diskurs scheint die Individualität des Kindes eine so hervorgehobene Rolle zu spielen wie im Kompetenzdiskurs. Die Ähnlichkeiten zum Konzept des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling et al. 2000), wie es die Gouvernementalitätsstudien zum Neoliberalismus herausgearbeitet haben, drängen sich hier förmlich auf.

Diskursanalytische Besonderheiten

Während mit der Aktantenanalyse gezeigt werden kann, welche anthropomorphen Figuren der Text als aktantiell definiertes Narrativ hervorbringt, kann mit der äußerungstheoretischen Diskursanalyse gezeigt werden, wie Texte und Kontexte miteinander verbunden werden. Dies erlaubt einen noch tieferen Einblick in die Art und Weise, wie Diskurse Akteure und soziale Ordnung konstruieren (Angermüller 2010, S. 82ff.). Anhand des unten stehenden Textauszugs sollen einige diskursanalytische Besonderheiten des Kompetenzdiskurses umrissen und herausgearbeitet werden. Insbesondere geht es darum die zentralen diskursiven Operatoren darzulegen und ihre Funktionsweise für den Diskurs aufzuzeigen (siehe dazu Angermüller 2007). Zuvor erfolgt eine kurze Einführung in die Diskursanalyse.

Exkurs: Diskursanalyse

Diskursive Operatoren wie „ich“, „wir“, „nicht“, „aber“, „gestern“, „jedoch“ etc. verbinden sprachliche Formen (Texte) mit nicht-sprachlichen Elementen (Kontexte) im Zuge der Verwendung

von Sprache (Lesen/Schreiben; Hören/Sprechen; Denken/Träumen). Denn der Diskurs ist nicht identisch mit dem Text, sondern er geht erst aus der spezifischen Verbindung von Text und Kontext hervor. Zum Kontext zählt das umfangreiche und in der Regel sehr unterschiedliche, implizite, explizite, bewusste und unbewusste sowie kontroverse oder auch naturalisierte Wissen der Akteure über begriffliche Bedeutungen, soziale Beziehungen, Personen, Werte und Normen, Machtverhältnisse, Rituale, institutionalisierte Verhaltensweisen etc., ein Wissen im Sinne Bergers und Luckmanns (1999), das ohne Texte nur latent bleibt. Diskursive Operatoren sind Vehikel, die die Verbindung von Text und Kontext vornehmen und Sinnverstehen somit erst möglich machen. Sie mobilisieren das Wissen der Leser und Leserinnen über die gesellschaftlichen Beziehungen, Ideen, Konflikte sowie andere Kontexte und erlauben die Identifizierung spezifischer sozialer Positionen.

Um diese Diskursivierungsfunktion für die Sozialwissenschaften etwas plastischer und an sozialwissenschaftliche Theorie anschließbar zu machen, kann in der Diskursanalyse gezeigt werden, wie Diskurse Handlungsfelder aufspannen (Maeße 2010b, insbesondere Maeße 2010c, S. 11ff.). Handlungsfelder sind abstrakte und gleichzeitig obligatorische, vom Diskurs definierte Beziehungen zwischen diskursiven Akteuren, die durch die Sprecher des Diskurses konstruiert werden. Handlungsfelder legen die Regeln fest, die jede kompetente Leser/jeder kompetente Leser ausführen muss, um das Gefühl zu haben, mit dem Text ein spezifisches, insbesondere professionelles Wissen zu verbinden. Handlungsfelder sind aus diesem Grunde selbst keine Felder, in denen gehandelt wird, sondern vielmehr strukturierte Tableaus, welche Handlungen animieren und somit zur Folge haben. Während die einfache Leserfunktion nach Angermüller die generellen Regeln meint, die jede sprachbegabte Leserin/jeder sprachbegabte Leser ausführen kann, zielt die Idee des Handlungsfeldes vor allem auf Expertendiskurse, in denen auf der einen Seite ein einfaches Sprachverstehen nicht mehr ausreicht, um das Gefühl zu haben, den Text zu verstehen, und die auf der anderen Seite aber durchaus sehr unterschiedliche (professionelle) Lesarten ermöglichen.

Das Kriterium der Abstraktheit, das auf die Vielzahl konkreter Sinnauslegungen abzielt, bleibt somit erhalten und wird für professionelle Expertendiskurse ausbuchstabiert. Gleichzeitig sind Handlungsfelder, wie auch die einfache Leserfunktion, hochgradig obligatorisch. Die Regeln müssen also ausgeführt werden (die Operatoren „nicht“, „ich“ etc.), das Ergebnis (der Sinn, wer genau ist Opponent und Proponent, wer wird über „ich“ deiktisch sichtbar?) kann sich allerdings je nach Lesart unterscheiden. Vor diesem Hintergrund liegt eine machttheoretische Untersetzung der Diskursanalyse nahe. Diskurse üben Macht aus, weil sie die Leser/innen erst animieren, die Akteure, in deren Namen gehandelt werden kann, erst produzieren, und die Definition der Situation erst ermöglichen. Während der Begriff „Akteur“ institutionalisierte Instanzen meint in deren Namen gehandelt und gesprochen werden kann, verweist der Begriff der diskursiven Subjektivität auf einen spezifischen (eben subjektiven) über deiktische oder affektive Formen gesteuerten Modus der Diskursproduktion. Beide Formen brauchen allerdings den Diskurs um wirksam werden zu können. Es gibt weder Subjekt noch Akteur ohne Diskurs (Angermüller 2010). Aus diesem Grund bietet sich eine Verbindung von Diskursanalyse und Gouvernementalitätsforschung an (siehe die Beiträge in Angermüller/van Dyk 2010).

Handlungsfelder können aus gouvernementalitätstheoretischer Sicht (siehe Foucault 2004, 2006) zwei Funktionen erfüllen:

- a) Konstruktion der Sprecher: Sie definieren für unterschiedliche Akteure die soziale Welt und dienen als (bewusste oder unbewusste) Anleitungen für soziales Handeln (siehe dazu Maeße 2010b). Handlungsfelder können mit unterschiedlichen Graden von diskursiver Subjektivität operieren. Diskurse mit viel Subjektivität benutzen in der Regel Negationen („nicht“), deiktische Pronomen („ich“, „wir“) und/oder Signalwörter, um unterschiedliche Plätze in der diskursiven Formation (Foucault 1981) zu markieren.
- b) Konstruktion der Beziehung zwischen den Sprechern: Die konkreten Beziehungen zwischen den Sprechern können definiert werden. Dies erfolgt vor allem durch unterschiedliche Techniken der Zuweisung von Verantwortung. Verantwortung kann entweder vom Proponenten (dem verantwortlichen Sprecher), dem Opponenten (der vom Diskurs konstruierte Widersacher), von anonymen Figuren, von niemandem oder von Äußerungsquellen übernommen werden.

Erst wenn a) Sprecher konstruiert sind, die soziale Akteursfunktionen übernehmen können, und wenn b) die Beziehungen der unterschiedlichen Sprecher zueinander hergestellt sind, kann man von einem Handlungsfeld sprechen.

In der folgenden Analyse sollen diese Überlegungen veranschaulicht werden:

- Diskursive Operatoren, die Polyphonie auslösen, und deiktische Operatoren sind unterstrichen markiert
- Äußerungsquellen sind *kursiv* markiert
- Die Signalwörter sind **fett** markiert
- Mit a) und b) erfolgt die Zuordnung der Signalwörter zu unterschiedlichen Lagern

„Deutschland hat mit Blick auf sein öffentliches Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot einen unübersehbaren Nachholbedarf. Zu lange und zu einseitig hat die „alte“ Bundesrepublik nahezu ausschließlich auf **Familie und Schule (a)** als den fraglos vorhandenen Stützpfählern von Kindheit und Jugend gesetzt. Dabei war die **Familie (a)** vor allem für die Betreuung und Erziehung der Kinder, die **Schule (a)** für die Bildung verantwortlich. Gemeinsam bildeten sie das Koordinatensystem für das mehr oder minder reibungslose Aufwachsen von Kindern in einer sich rasch wandelnden Welt. Auch wenn die Zentrierung auf die Kombination aus Familie und Schule typisch ist für alle modernen Industriestaaten, so hat sich der Westen Deutschlands in seinem Denken und Handeln in dieser Hinsicht dennoch auf eine spezifische und lange Zeit auch wirksame Variante verlassen: auf das selbstverständliche Zusammenspiel einer **geschlechtsspezifisch** organisierten **Familie (a)** einerseits und einer auf diesem **Familienmodell (a)** aufruhenden **Halbtagschule** andererseits. Vor allem durch die **familieninterne Rollenaufteilung (a)** mit einem **berufstätigen Vater (a)** als dem **Alleinernährer (a)** und einer im Haushalt sorgenden **Mutter (a)** ließ sich auch die **Halbtagschule (a)** als Regelschule einigermaßen problemlos realisieren. Nur so war die für die Kinder notwendige Verlässlichkeit gewährleistet, nur so konnte auch die frühkindliche Betreuung und Versorgung der Kinder **privat (a)** ermöglicht werden. Diese für das bundesrepublikanische Nachkriegsdeutschland bis in die 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts hinein typische Konstellation des „**Ernährermodells**“ (**A**) („male breadwinner“), wie es in der *Sozialpolitik* genannt wird, ist im Lauf der Jahrzehnte brüchig geworden. So haben seither nicht nur deutlich mehr junge Frauen (b) höhere **Bildungsabschlüsse (b)** erworben, sondern sie werden anschließend auch weitaus häufiger

erwerbstätig als noch ein, zwei Jahrzehnte zuvor. Aufgrund gestiegener **Scheidungszahlen (b)** tragen instabiler gewordene **Ehegattenfamilien (b)** zusätzlich dazu bei, dass das **bundesdeutsche Familienmodell (a)** seine Selbstverständlichkeit eingebüßt hat und nicht mehr der alleinige Maßstab für die Organisation des Aufwachsens von Kindern bleiben kann. Ein damit zusammenhängender Handlungsbedarf ist inzwischen unübersehbar geworden. Nicht ohne Grund war deshalb im *Zehnten Kinder- und Jugendbericht* bereits von einer „**neuen Kultur des Aufwachsens (b)**“ und im *Elften* von einem „**Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung (b)**“ die Rede. Ausfluss dieser Entwicklung sind zwei in den letzten Jahren zum Teil breit geführte öffentliche Debatten, die Diskussionen um **Betreuung (a, b)** einerseits und um **Bildung (a, b)** andererseits. Beide haben ihren Kern in den damit zusammenhängenden, unzureichend geklärten Fragen, wer in welcher Form und in welchem Umfang für die **Bildung, Betreuung und Erziehung (B)** der nachwachsenden Generation zuständig ist. Auch wenn der Betreuungs- und der Bildungsfrage auf den ersten Blick eine je eigene Dynamik zugrunde liegt, sie in unterschiedlichen Kontexten diskutiert werden und auch zu unterschiedlichen Maßnahmenbündeln führen, haben sie dennoch in den Unzulänglichkeiten des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots ihren gemeinsamen Ursprung. Insoweit sind sie – diese Grundannahme ist für den Bericht leitend – Ausdruck eines gemeinsamen Problemzusammenhangs. Dieser lässt sich (a) aus der Sicht der Familie und der Betreuungsfrage, (b) aus Sicht der Schule und der Bildungsfrage, (c) aus der damit zusammenhängenden politischen Dynamik der letzten Jahre sowie (d) aus der Verwobenheit von Bildung, Betreuung und Erziehung skizzieren“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 45f.).

Der Diskurs konstruiert ein Handlungsfeld, das aus zwei antagonistisch gegenübergestellten Lagern [a] vs. b)] besteht. Die Lagerbildung wird im Diskurs durch die Operatoren konstruiert.

- 1) Einerseits setzt der Diskurs unterschiedliche diskursive Operatoren ein, die zwei gegenübergestellte Orte evozieren. Insbesondere im ersten Teil fällt die Zeitform, in der die Verben stehen, auf. Gleich im ersten Satz wird mit „Deutschland“ eine Äußerungsquelle sichtbar, die der Diskurs mit „Familien und Schule“ bzw. (weiter unten) dem „Ernährermodell“ verbindet. Der verantwortliche Sprecher kann zu dieser Instanz durch die Verwendung der Vergangenheitsform (Perfekt: „hat gesetzt“) auf Distanz gehen, ohne das „Ernährermodell“ kommentieren zu müssen, und verortet sich selbst auf einen diskursiv konstruierten Zeitpunkt t_0 („jetzt“). Indem der verantwortliche Sprecher von t_0 aus spricht und sichtbar wird, erscheint das andere Lager nicht nur als (historisch gesehen) „alt“ („gestern“) sondern auch (affektiv gesehen) als veraltet („nicht angemessen“). Diese Lagerbildung erfolgt über temporale Organisation des Diskurses und setzt sich bis in die Mitte des Textes fort. Der Ort t_0 wird bis dahin nur implizit durch die Abgrenzung von t_{-1} sichtbar. Weil der Diskurs die Lagerbildung über deiktische Formen der Zeit konstruiert, kann die diskursive Strategie der Lagerbildung als Temporalisierung bezeichnet werden.
- 2) Ab etwa der Mitte des Textes wird durch den Operator „seither“ der Ort t_0 explizit markiert und mit eigenen Signalwörtern versehen. Darin besteht die zweite Technik der Lagerbildung. Wie man sehr schön sehen kann, lassen sich die Schlagworte leicht auf t_0 und t_{-1} verteilen.

Signalworte könne auch als Ideologeme²¹ gelesen werden, das heißt als sprachliche Zeichen, die im Diskurs neben ihren sachlichen Bezügen mit einer politisch-affektiven Bedeutung aufgeladen sind. Denn die Begriffe „Familie“, „Ehegattenfamilie“ oder „Schule“ bzw. „Halbtagschule“ erhalten erst durch ihre antagonistische Gegenüberstellung zu „junge Frauen“, „Bildungsabschlüsse“, „neue Kultur des Aufwachsens“ oder „Bildung, Betreuung, Erziehung“ ihre konservative, patriarchale und paternalistische Einfärbung. Weil umkämpfte Ideen hier als Signalwörter fungieren, kann diese diskursive Strategie als Ideologisierung bezeichnet werden.

- 3) Schließlich – und dies ist die dritte Technik der Lagerbildung – fällt auf, dass neben „Deutschland“ noch zwei weitere Äußerungsquellen im Diskurs vorkommen. Dies ist einerseits die „Sozialpolitik“ und andererseits der „zehnte und elfte Kinder- und Jugendbericht“. Insbesondere der letzten Äußerungsquelle schreibt der Diskurs die Verantwortung für die Aussage zu, welche die Verknüpfung von t_0 mit den zentralen Signalwörtern vornimmt. Auf diese Weise bettet der Diskurs die temporal evozierte Lagerkonstruktion in einen Prozess „sozialen Wandels“ ein, der von den Sozialwissenschaften bezeugt wird. Nicht eine politische Partei (die Sozialdemokratie beispielsweise) steht für einen Wandel in der Bildungspolitik. Vielmehr wird die Wissenschaft als Zeuge sozialen Wandels angerufen, welcher aufgrund veränderter sozialer Beziehungen und Wertvorstellung in der Gesellschaft eine andere Politik notwendig erscheinen lässt. Nicht eine politisch-moralische Grundhaltung, sondern wissenschaftliches Wissen wird damit zur Legitimierung von politischen Reformmaßnahmen herbeizitiert. Die Legitimierung erfolgt damit nicht über den Willen, sondern über die Sache. Während der diskursive Verweis auf den Willen unterschiedliche, oft ethisch begründete Optionen ins Feld führt²², für die man sich persönlich entscheiden muss und die vor allem moralische Zwänge einführen („will ich Freiheit oder Sicherheit?“ beispielsweise), implementiert der Verweis auf eine Sache Sachzwänge²³, gegen die man sich legitimerweise nicht einfach wenden kann (ich will keine Modernisierung, Globalisierung etc.), sondern gegen die man in der Regel ein alternatives Expertenwissen ins Feld führen muss (z. B. eine andere Auslegung der Familienstatistiken, wie es die Bundesregierung in ihrer Antwort/Kommentierung auf diesen Kinder- und Jugendbericht tut), kann diese dritte Strategie als Versachlichung bezeichnet werden.

Wenn wir mit Foucault davon ausgehen, dass Wissen machtförmig soziale Beziehungen strukturiert (1983), dann stellt sich die Frage, welche möglichen Effekte das hier umrissene Handlungsfeld zeitigen könnte. Zunächst kann festgehalten werden, dass der Diskurs durch die Techniken der Temporalisierung, Ideologisierung und Versachlichung einen diskursiven Ort markiert, von dem aus

²¹ Die Bezeichnung „Ideologem“ ist dem sprachwissenschaftlichen Konzept des „Sems“ entlehnt. Seme sind die kleinsten semantischen Einheiten. Mit dem gebräuchlichen und auf keinen spezifischen Autor zurückführbaren Begriff des Ideologems soll die „kleinste Einheit von Ideologien“ bezeichnet werden: ideologisch aufgeladene Zeichen, also Zeichen, die in spezifischen Kontexten nicht verwendet werden können, ohne damit zu einem (politisch kontroversen Sachverhalt) implizit Stellung zu beziehen.

²² „Wir wollen höhere Löhne!“

²³ „Wegen der Globalisierung können die Löhne nicht weiter steigen!“

zahlreiche Dinge wie Bilder guter Kindheit, Politikkonzepte, Reformideen, Forderungen etc. formuliert werden können. Diese Ideen erscheinen vor dem Hintergrund einer „veralteten“, „konservativen“ Politik der „letzten Jahrzehnte“ als „modern“ oder besser „zeitgemäß“. Schließlich kann man problemlos auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden zurückgreifen, die nicht nur die Notwendigkeit der vorgeschlagenen Maßnahmen (Ausbau des staatlichen Bildungs- und Erziehungswesens) sozialwissenschaftlich erklären können, sondern die zudem die eigenen Maßnahmen mit den Mitteln der Pädagogik und Psychologie gegenüber einem „verstaubten Familienpaternalismus“ elegant und modern erläutern können. Das auf diese Weise ideologisch aufgeladene Handlungsfeld, das um die Pole „Ernährermodell“ (A) vs. „Bildung, Betreuung, Erziehung“ (B) aufgespannt wird und zwei Lager konstituiert, denen die Leserin/der Leser die unterschiedlichen Signalworte problemlos zuordnen kann, wird in spezifischen Milieus – vor allem in den bildungsnahen, liberalen, urbanen Mittelstandsmilieus – schnell auf Zustimmung stoßen. Damit eröffnen Diskurse Räume für Zustimmung zu einer breiten Palette von Maßnahmen, die unter anderen ideologischen Umständen nicht durchsetzbar gewesen wären – man stelle sich nur einmal vor, jemand würde durch den Verweis auf Platon fordern, dass der Staat die Kindererziehung übernehmen solle.

2. Der traditionale Familiendiskurs

Allgemeine Auffälligkeiten

Der traditionelle Familiendiskurs ist bei weitem nicht so differenziert und wirkt nicht so dominant wie der Kompetenzdiskurs. In einigen Dokumenten wie beispielsweise in der Stellungnahme der Bundesregierung zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht wirkt er defensiv. Das ideologische Angebot des traditionellen Familiendiskurses reduziert sich auf ein diffuses Bild von „Familie“ als organischer, ursprünglicher Raum. Das folgende Textbeispiel aus der Stellungnahme der Bundesregierung zum „Siebten Familienbericht“ ist ein typisches Beispiel für den Familiendiskurs:

„Der Familienbericht definiert zu Recht Familie nicht nur als Ort, „wo Kinder sind“. Er erweitert das Verständnis von Familie zu einer Gemeinschaft mit starken Bindungen, in der mehrere Generationen füreinander sorgen. Ziel der Politik der Bundesregierung ist es, den Zusammenhalt der Generationen und damit der ganzen Gesellschaft zu fördern und zu stärken. Familie ist im wahrsten Sinne des Wortes der ursprüngliche Ort, wo Alltagssolidaritäten gelebt werden. Ein Teil der Generationenbeziehungen wird zunehmend außerhalb herkömmlicher Familienstrukturen stattfinden. Auch wenn Familie kleiner, bunter und mobiler wird, können wir auf das Geben und Empfangen von Alltagssolidaritäten nicht verzichten. Wir müssen deshalb neue Netze schaffen, um die Vorteile der früheren Großfamilie in moderne Sozialstrukturen übertragen zu können. Wir werden deshalb Mehrgenerationenhäuser als familienunterstützende Zentren schaffen.

- Sie erschließen bürgerschaftliches Engagement,
- sie machen Zusammenhalt erfahrbar,
- sie geben Alltagskompetenzen und Erziehungswissen weiter
- und sie geben Antworten darauf, wie die Generationen sich untereinander helfen können in einer Gesellschaft des langen Lebens. Familien sind die soziale und aktive Mitte der Gesellschaft“ (Siebter Familienbericht 2006, S. XXIV).

Auffällig am Familiendiskurs sind die emotionale, affektive Sprache und die Betonung von Familie und Ehe als Ort von Solidarität und sozialer Wärme. Die Wissenschaft spielt hier nur am Rande eine Rolle. Sobald wissenschaftliches Wissen im Diskurs relevant wird, geht der Emotionsdiskurs in den Kompetenzdiskurs über, wie man im „NAP“ beobachten kann. Der Text beginnt in der Einleitung mit der für den Familiendiskurs typischen emotionalen Sprache:

„Verantwortung für Kinder haben zuallererst ihre Eltern. Väter und Mütter, die ihr Kind lieben und unterstützen, sind das beste Fundament, damit Mädchen und Jungen eines Tages auf festen Beinen im Leben stehen. In der Familie können Kinder Geborgenheit, Liebe und Zusammenhalt erfahren. Hier lernen sie die ersten Schritte ins Leben, bekommen sie grundlegende Bildung und erfahren Regeln und eine prägende Orientierung an Werten“ (NAP 2006, S. 6).

Nachdem das Familienbild bedient ist, gerät die Familie in die Krise, wie im Folgenden deutlich wird. Interessant ist nun der Verweis auf die Globalisierung, was ein Hinweis auf eine Strategie der Versachlichung sein könnte, die besonders gut geeignet ist, um Verantwortung, die oft auf einer ethischen Entscheidungsgrundlage zugeschrieben wird (der Wille), auszublenden:

„Wir alle wissen, wie bedeutsam die Leistung der Familien für eine erfolgreiche Zukunft des Landes ist. Zugleich beobachten wir, dass viele Familien bei der Obhut und Erziehung ihrer Kinder an Grenzen stoßen. Verantwortlich dafür sind tief greifende wirtschaftliche und gesellschaftliche Umbrüche. Im Zeitalter der globalisierten Wirtschaft verlangt der Arbeitsmarkt zunehmend nach allzeit mobilen, flexiblen und verfügbaren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. Die Bedürfnisse von Kindern stehen dazu im Widerspruch, und Familien können darauf nur begrenzten Einfluss nehmen. Daraus erwächst – neben der privaten Verantwortung – auch eine öffentliche Verantwortung für die nachwachsende Generation. Die Bundesregierung stellt sich dieser Verantwortung. Mit ihrer Politik will sie die Lebensverhältnisse so gestalten, dass junge Menschen die bestmöglichen Bedingungen beim Aufwachsen erhalten. Zwei Überlegungen stellen wir dabei in den Mittelpunkt: Die Familie als soziales Netz braucht mehr Förderung und gezielte Unterstützung. Außerdem müssen wir unsere Anstrengungen darauf konzentrieren, eine familienfreundliche Infrastruktur zu schaffen. Unsere Gesellschaft braucht stabile Familien“ (ebd., S. 6).

Über das Argument der Stützung der Familie im Zeitalter der Globalisierung ist nun der Raum eröffnet für die Intervention des Kompetenzdiskurses, wie die folgende Textstelle desselben Textes andeutet:

„Mit dem Nationalen Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland“ verpflichtet sich die Bundesregierung zu einer kinderfreundlichen Politik. Allein kann sie dieses Ziel jedoch nicht erreichen. Für die Umsetzung dieser Politik braucht sie die Unterstützung aller staatlicher Ebenen und der Nichtregierungsorganisationen. Schon die föderale Ordnung macht es zwingend erforderlich, diejenigen mit ins Boot zu holen, die in Schulen und Kindergärten, Sportvereinen und Jugendzentren mit den Wünschen und Sorgen der Kinder konfrontiert sind“ (ebd., S. 9).

Insbesondere im letzten Satz deutet sich die für den Kompetenzdiskurs typische Anhäufung von Helfer-Akteuren an, die mit der Aktantenanalyse bereits herausgearbeitet wurde.

Um überhaupt existieren zu können, benötigt der Familiendiskurs scheinbar gerade die Diskurse, die mit wissenschaftlichem Wissen operieren. Dies sind insbesondere der Kompetenzdiskurs, der Integrationsdiskurs und der Armutsdiskurs. Alle Regierungsmaßnahmen wie diejenigen der Bildungspolitik (z. B. der Ausbau von Kitas bzw. der frühkindlichen Bildung: Kompetenzdiskurs), der Sozialpolitik (z. B. das Elterngeld: Armutsdiskurs) oder der Integrationspolitik (z. B. die Sprachförderung: Integrationsdiskurs) werden im Familiendiskurs als Maßnahmen zum Schutz bzw. zur Unterstützung der Familie als Institution angeführt. Interessanterweise scheint sich der Familiendiskurs nicht auf eine eigene Wissensquelle stützen zu können. In der emotionalen Sprache leuchtet lediglich ein traditionelles Alltagswissen über die „Familie“ als Ort ursprünglicher, gelebter Solidarität und „Mutterschaft“ als Bedingung für gelingende Erziehung durch.

Aktanten und Handlungen im Narrativ

Obwohl die Wissensformation des Familiendiskurses eher rudimentär und gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen klar in der Defensive und nicht sehr umfangreich ist, kann eine Aktantenanalyse vielleicht Aspekte von Bildern guter Kindheit beleuchten. Schauen wir uns das folgende Beispiel an. Die Textmarkierungen entsprechen denen aus Kapitel 1.

<i>Sender</i>	-----	Object	----->	<i>Receiver</i>
		↑		
Helper	----->	<u>Subject</u>	<-----	<i>Opponent</i>

Der Sender (im Text *kursiv*) hat die Funktion, das Objekt der Begierde (im Text **fett**) ins Spiel zu bringen. Das Subjekt oder der Held (im Text unterstrichen) hat die Funktion, das Objekt dem Empfänger (im Text **kursiv-fett**) zuzuführen. Dabei wird es/er vom Helfer (**unterstrichen-fett**) unterstützt und vom Gegner (unterstrichen-kursiv) gehindert. Die Textbeispiele sind wieder dem „NAP“ entnommen:

„Verantwortung für **Kinder** haben zuallererst ihre Eltern. Väter und Mütter, die ihr Kind lieben und unterstützen, sind das beste Fundament, damit **Mädchen und Jungen** eines **Tages auf festen Beinen im Leben stehen**. In der Familie können Kinder **Geborgenheit, Liebe und Zusammenhalt** erfahren. Hier lernen sie die ersten Schritte ins **Leben**, bekommen sie grundlegende Bildung und erfahren Regeln und eine prägende Orientierung an Werten“ (NAP 2006, S. 6).

Auffällig an diesem Textbeispiel ist, dass alle Aktanten, abgesehen von dem Gegner-Aktanten und dem Sender relativ schnell und zielsicher mit Akteuren verbunden werden können. Im folgenden Absatz wird nun in den ersten beiden Sätzen die Subjektfunktion der Familie in Frage gestellt. Dadurch wird die Familie zum Objekt in einem anderen Narrativ.

„Wir alle wissen, wie bedeutsam die Leistung der Familien für eine erfolgreiche Zukunft des Landes ist. Zugleich beobachten wir, dass viele Familien bei der Obhut und Erziehung ihrer Kinder an Grenzen stoßen. Verantwortlich dafür sind tief greifende **wirtschaftliche und gesellschaftliche Umbrüche**. **Im Zeitalter der globalisierten Wirtschaft** verlangt der Arbeitsmarkt zunehmend nach allzeit mobilen, flexiblen und verfügbaren **Arbeitnehmerinnen**

und Arbeitnehmern. Die *Bedürfnisse von Kindern* stehen dazu im Widerspruch, und *Familien* können darauf nur begrenzten Einfluss nehmen. Daraus erwächst – neben der privaten Verantwortung – auch eine öffentliche Verantwortung für die nachwachsende Generation. Die Bundesregierung stellt sich dieser Verantwortung. Mit ihrer Politik will sie die Lebensverhältnisse so gestalten, dass **junge Menschen** die bestmöglichen Bedingungen beim Aufwachsen erhalten. Zwei Überlegungen stellen wir dabei in den Mittelpunkt: Die Familie als soziales Netz braucht mehr Förderung und gezielte Unterstützung. Außerdem müssen wir unsere Anstrengungen darauf konzentrieren, eine familienfreundliche Infrastruktur zu schaffen. Unsere Gesellschaft braucht stabile Familien“ (ebd., S. 6).

Der Text konstruiert hier scheinbar ein Narrativ mit einem Subjekt-Aktanten „Arbeitsmarkt“, der die Eltern, die von der Familie entsendet worden sind, zu einem Empfänger führt (Turbokapitalismus mit hoch individualisierten und vollständig entrechteten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, die dem Markt Tag und Nacht zur Verfügung stehen?), der dem traditionellen, romantischen Familienleben konträr gegenüber zu stehen scheint. Die Politik tritt nun als Gegner-Aktant des Arbeitsmarktes auf, um ihn daran zu hindern, die Eltern genau an diesen Ort zu führen²⁴. An dieser Stelle wird nun der Raum eröffnet, um „angesichts von Globalisierung und der „Krise des männlichen Ernährermodells“ (siehe die Diskursanalyse aus Kapitel 1) dem Akteur „Eltern“ eine neue Aktantenfunktion als Helfer im „Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssystem“ (Subjekt) zuzuweisen. Und dies leistet der Kompetenzdiskurs (siehe Kapitel 1), wie hier angedeutet wird:

„Mit dem Nationalen Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland“ verpflichtet sich die Bundesregierung zu einer kinderfreundlichen Politik. Allein kann sie dieses Ziel jedoch nicht erreichen. Für die Umsetzung dieser Politik braucht sie die Unterstützung aller staatlicher Ebenen und der Nichtregierungsorganisationen. Schon die föderale Ordnung macht es zwingend erforderlich, diejenigen mit ins Boot zu holen, die in Schulen und Kindergärten, Sportvereinen und Jugendzentren mit den Wünschen und Sorgen der **Kinder** konfrontiert sind“ (ebd., S. 9).

Auf Seite 11 desselben Dokuments heißt es dann im klassischen Jargon des Kompetenzdiskurses:

„Gerechte Chancen in der Bildung für alle **Kinder und Jugendlichen**: Das ist im Zeitalter der anbrechenden Wissensgesellschaft die wichtigste Voraussetzung für ein zukunftsfähiges Land – und eine wesentliche Voraussetzung für eine kinder- und jugendgerechte Gesellschaft. Der Zugang zum Wissen und die Fähigkeit zum Lernen entscheiden über die Chancen eines selbstbestimmten Lebens wie fast nie zuvor in der Geschichte. Chancengerechtigkeit bedeutet, allen **Kindern und Jugendlichen**, unabhängig von Herkunft und Geburt, einen umfassenden Zugang zu einer hochwertigen Bildung zu verschaffen. Dazu müssen alle Kräfte der Gesellschaft zusammenwirken: Bildungspolitiker und Bildungspolitikerinnen, Lehrerinnen und Lehrer, Verbände und Institutionen, aber besonders auch die Familien, in denen die Fähigkeit und Bereitschaft zum Lernen entscheidend geprägt werden“ (ebd., S. 11).

²⁴ An diesem Beispiel wird deutlich, dass in der Analyseperspektive der Aktantenanalyse auch Dinge wie „Arbeitsmärkte“ handeln können. Diesen Ansatz hat Latour (1987) in der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) für die Soziologie fruchtbar gemacht. Das bedeutet: Der Arbeitsmarkt führt Eltern in den Turbokapitalismus; der Staat tritt hier als Gegner des Arbeitsmarktes auf.

Dieser Mangel an eigenen epistemischen Ressourcen und die damit verbundene Angewiesenheit auf anderes Wissen, kann ebenso wie romantisch anmutende Darstellungen der „Familie“ im ersten Textteil als ein Krisensymptom der Familie als Ort der Kindererziehung und der tradierten familialen Lebensform gelesen werden.

Diskursanalytische Besonderheiten

Auffällig am traditionellen Familiendiskurs ist seine ostentative Betonung der primären Rolle von „Eltern“ und „Familie“ für die Kindererziehung, wie der folgende Textausschnitt aus der Stellungnahme der Bundesregierung zum „Zwölfter Kinder- und Jugendbericht“ verdeutlicht:

„Für das Aufwachsen von Kindern, für ihre Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung, für Vertrauensbildung und Bindungsfähigkeit stehen zuallererst Eltern in der Verantwortung. Die Bundesregierung stimmt mit der Berichtskommission darin überein, dass Familien in der Regel der Ausgangspunkt für alle Bildungsprozesse sind. Hier werden die Grundlagen für lebenslange Lern- und Bildungsprozesse geschaffen. Die Familie ist von zentraler Bedeutung für die Auswahl weiterer Bildungs- und Ausbildungsorte, für den Umgang mit Medien, für die Vermittlung von Leitbildern und Werten. Familie und Schule haben entscheidenden Anteil an der Ausprägung sozialer und personaler Kompetenzen, die nachweislich großen Einfluss auf den beruflichen und privaten Lebenserfolg haben. Außerdem prägt die Familie das Bewusstsein für den sozialen Zusammenhalt, der zum demografisch immer wichtiger werdenden Ausgleich zwischen Alt und Jung und zur gegenseitigen Wertschätzung im Arbeitsprozess beiträgt“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 4f.).

Wie die unterstrichen markierten²⁵ sprachlichen Zeichen zeigen, wird die Betonung der Rolle der „Familie/Eltern“ durch Wertungen und Hervorhebungen unterschiedlicher Art und weniger durch den Verweis auf wissenschaftliche Erkenntnisse legitimiert. Der Diskurs ähnelt einem moralisierenden Appell an die Rolle der Familie als Selbstverständlichkeit, die an sich nach keiner weiteren Begründung zu verlangen scheint aber des hektischen Appells bedarf. Durch diese teilweise moralisierenden, ostentativ-protestierenden Wertungen wird viel Subjektivität in den Diskurs eingeführt. Dies ist auffällig für diese Art von politischem Diskurs, der ansonsten sehr stark mit technischem, das heißt nicht-emotionalem Wissen operiert. Dieser Widerspruch in der sprachlichen Form könnte als ein Zeichen für Legitimationsprobleme gelesen werden. Während der Kompetenzdiskurs seine Forderungen nach einem Ausbau der öffentlichen Kinderbetreuung durch den Verweis auf wissenschaftliches Wissen legitimiert, verfügt der Familiendiskurs scheinbar nicht mehr über ein eigenständiges legitimes Wissen. Die auffällige Subjektivität kann als eine diskursive Strategie gelesen werden, um eben diese Legitimitätslücke zu füllen.

Eine andere interessante Strategie besteht in der Umdeutung von statistischen Fakten. Auch hier, im Kommentar der Bundesregierung zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, fallen wieder die Wertungen auf:

„Für die große Mehrzahl der Menschen ist die Familie der wichtigste Bereich in ihrem Leben. Sie finden vor allem dort Rückhalt, Zufriedenheit und Unterstützung. Die Bundesregierung kann der Bewertung der Kommission nach einer Brüchigkeit von Familie nicht folgen. Im Gegenteil: Eine Beliebigkeit der Lebensformen oder eine Abkehr von der Familie lässt sich in

²⁵ Vgl. dazu Kapitel 1, Exkurs zur Diskursanalyse

unserer Gesellschaft nicht feststellen. Die absolute Zahl von Familien hat sich in den vergangenen 40 Jahren kaum verringert. Die große Mehrheit aller Kinder in Deutschland wächst bei ihren leiblichen Eltern auf – in einem Umfang, wie es ihn in den zurückliegenden 100 Jahren in Deutschland nicht gegeben hat: über 80 Prozent der Kinder unter 18 Jahren in Westdeutschland und fast 70 Prozent der Kinder in Ostdeutschland. Die meisten Kinder haben Geschwister: Nur etwa 20 Prozent der Kinder bleiben während ihrer gesamten Kindheit Einzelkinder“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 6).

Dies ist eine in der Wissenschaftssoziologie bekannte Strategie der Schaffung wissenschaftlicher Fakten durch das Zusammenspiel von Statistik und Kommentar (siehe Lynch 1984, Maeße 2010d). Diskursanalytisch interessant ist das doppelte Vorkommen des Negationsoperators „nicht“. Durch „nicht“ werden Proponent und Opponent des Diskurses auf die deutlichste Form gegenübergestellt und positioniert. Anders als temporale Formen der Lagerkonstruktion wie im Falle des Kompetenzdiskurses wird der Opponent bzw. das andere Lager durch Negationsoperatoren in einer unmittelbaren Form sichtbar gemacht. Dies schafft die höchste Form von ideologischer Transparenz, weil sich hier die Lager direkt antagonistisch gegenüberstehen. Auch diese konfrontative Taktik evoziert diskursive Subjektivität und kann als eine Strategie gelesen werden, um das oben angesprochene epistemische Legitimationsdefizit zu kaschieren.

3. Der Integrationsdiskurs

Allgemeine Auffälligkeiten

Das folgende Diskursfragment stammt aus dem „NIP“. Der Integrationsdiskurs wird wie kein anderer von einem sprachlichen Zeichen dominiert, nämlich vom Zeichen „Sprache“, das im folgenden Textausschnitt **fett** markiert ist. Die Äußerungsquellen sind wieder *kursiv*.

„Rund ein Fünftel aller in Deutschland lebenden Menschen sowie jedes dritte Kind unter sechs Jahren haben einen Migrationshintergrund. In vielen städtischen Ballungsgebieten der westlichen Bundesländer gilt dies bereits für mehr als 40 Prozent der Kinder und Jugendlichen. Zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland geboren.

Viele Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind erfolgreich in Schule, Ausbildung, Beruf und Gesellschaft und in Deutschland gut integriert. Viel zu viele aber haben hierbei Schwierigkeiten. Ein wesentlicher Grund dafür liegt in nicht ausreichenden Kenntnissen der deutschen **Sprache, Sprachkompetenz** ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für den schulischen und beruflichen Erfolg und für die gesellschaftliche Integration.

Sprachentwicklung ist ein wesentlicher Teil der Persönlichkeitsentwicklung, **Sprachförderung** ein zentraler Bereich der frühen Bildung. **Sprachförderung** legt wichtige Grundlagen für Chancengleichheit insbesondere mit Blick auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.

Die *Pisa-Studie* und der *OECD-Bericht* zur Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Deutschland unterstreichen die Bedeutung der **sprachlichen** Fähigkeiten für den kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozess. Kinder mit Migrationshintergrund haben oft wenig Gelegenheit, bereits in den ersten Lebensjahren **Deutschkenntnisse** zu erwerben.

Die integrationspolitischen Erwartungen und Forderungen richten sich daher vor allem auf eine kontinuierliche und systematische Förderung der deutschen **Sprache**. Die **sprachliche** Bildung ist eine durchgängige gemeinsame Aufgabe der an der Erziehung und Bildung beteiligten Personen und Institutionen. **Sie** beginnt in der Familie und wird ergänzt und fortgeführt in Tageseinrichtungen für Kinder und den nachfolgenden Bildungsinstitutionen. Die Eltern sind in allen Phasen der **sprachlichen** Bildung wichtig und in ihrer elterlichen Verantwortung von Anfang an gefordert. Die **Mehrsprachigkeit** der Kinder ist im Prozess **sprachlicher** Bildung als Chance zu verstehen und zu nutzen.

Ziel aller Maßnahmen ist die Verbesserung der Integration und der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund – insbesondere durch die Unterstützung und Förderung der **Sprachentwicklung** von Anfang an und durch ausreichende Gelegenheit, so früh wie möglich gute **Deutschkenntnisse** zu erwerben.

Bund, Länder, Kommunen und nichtstaatliche Organisationen und Institutionen sind gleichermaßen gefordert, Verantwortung für die Verbesserung der Bildungschancen und der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund zu übernehmen und dabei den Blick insbesondere auf die frühe **Sprachförderung** zu richten. **Dieser Prozess** muss von allen Beteiligten in gemeinsamer Verantwortung gestaltet werden.

In der frühesten Phase des **Erstspracherwerbs** eines Kindes spielen die unmittelbaren Bezugspersonen, vor allem die Eltern, eine entscheidende Rolle für die **Sprachentwicklung** des Kindes. Durch eine **sprachanregende** und intensive Interaktion mit dem Kind unterstützen sie die natürliche **Sprachentwicklung** des Kindes und helfen ihm so, sich die **Sprache** als menschliches Kommunikationsmittel anzueignen.

Der gute Erwerb der **Muttersprache** – der **Sprache**, die von den Eltern und Bezugspersonen mit dem Kind gesprochen wird – ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung von **Sprachkompetenz**, auch für den Erwerb der **Sprache** des Aufnahmelandes, hier also des Deutschen. Kinder können auch problemlos von Anfang an mit mehr als einer **Erstsprache** aufwachsen, wenn ihnen ausreichender **sprachlicher** Input geboten wird.

Es ist wichtig und sinnvoll, Strukturen zu schaffen, die für Kinder, die zuhause nicht deutsch **sprechen**, bereits im Kleinkindalter eine intensive Begegnung mit der deutschen **Sprache** ermöglichen. Die frühe Begegnung und Kommunikation mit deutschen Kindern und Erwachsenen ist für die Entwicklung eines späteren kompetenten Umgangs mit der deutschen **Sprache** sehr bedeutsam.

Tageseinrichtungen für Kinder stellen einen sehr guten Rahmen für solche Begegnungen dar, ihr früher Besuch bietet daher besondere Chancen. Durch gezielte Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen – frühe systematische und verlässliche **Sprachförderung**, Unterstützung der **Sprachentwicklung** durch qualifizierte Erzieherinnen und Erzieher – kann der positive Effekt der natürlichen Aneignung der **deutschen** Sprache erheblich gesteigert werden.

Das letzte Kindergartenjahr bereitet als Brückenjahr auf die Schule vor und bietet insbesondere für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte/Migrationshintergrund die Chance rechtzeitig vor der Einschulung ihre Kenntnisse in der deutschen **Sprache** zu vertiefen. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule muss daher so gestaltet sein, dass für die Kinder eine kontinuierliche und nachhaltige Förderung gewährleistet ist und ihr schulischer Erfolg gute Voraussetzungen erfährt.

Auch die Kindertagespflege hat die Aufgabe der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern. Deshalb können auch Tagesmütter bei der frühen **Sprachförderung** eine wichtige

Rolle übernehmen, jedenfalls unter der Voraussetzung, dass sie selbst die deutsche **Sprache** gut beherrschen.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich entlang der Biographie eines Kindes drei Handlungsfelder früher sprachlicher Bildung bzw. Sprachförderung, die von besonderer Bedeutung sind:

1. Unterstützung von **Sprachentwicklung** und **Spracherwerb** durch die Eltern
2. **Sprachförderung** in Kindertageseinrichtungen
3. Durchgängige **sprachliche** Bildung im Übergang Kindergarten – Grundschule“ (NIP 2007, S. 47f.).

„Gute Kindheit“ ist im Integrationsdiskurs implizit und explizit durch „Integration“ definiert, wobei die Sprachkompetenz im Allgemeinen und die Fähigkeit, die deutsche Sprache zu sprechen, im Besonderen als Voraussetzung für „Integration“ gelten. Gute Kindheit besteht in der Chance, Zugang zu den Bildungs- und Erwerbsinstitutionen der *deutschen* Gesellschaft zu haben. Dieser Zugang wird scheinbar durch eine wie auch immer nachzuweisende Sprachfähigkeit und Kenntnis der deutschen Sprache erworben. Auffällig ist, dass das Zeichen Sprache in beinahe jedem Satz vorkommt. Sowohl die Institutionen (Bildungssystem, politisches System) als auch die Akteure (Eltern, Tagesmütter etc.), das soziale Umfeld („frühe Begegnung mit deutschen Kindern“) und Handlungen der Kinder („Strukturen schaffen“) stehen im Lichte des Zeichens „Sprache“. Nicht zuletzt richten sich alle Regierungsmaßnahmen, die abschließend aufgezählt werden, auf die Förderung der Sprache. „Sprache“ scheint hier wie eine Art Zugangsberechtigung für die deutsche Gesellschaft zu fungieren. Hat das Kind diese „Integrationshürde“ genommen, dann hat es die Voraussetzungen erworben, um in anderen Diskursen wie dem Kompetenzdiskurs oder dem Familiendiskurs eine Rolle zu spielen. In diesem Sinne scheint das Zeichen Sprache wie eine Diskurspolizei zu funktionieren, das den Eintritt in die ‚wir-Gemeinschaft‘ und damit in den weiteren Bildungsdiskurs reguliert. In Rheinland-Pfalz beispielsweise werden die Eltern zu einem zumindest einjährigen Kitabesuch ihrer Kinder gedrängt, indem das Land den Zugang zur Grundschule ohne ein nachgewiesenes Kita-Jahr interessanterweise von einem Sprachtest abhängig macht.

Neben der Frage der sprachlichen Integration spielen in den Dokumenten auch andere Faktoren für „gute Kindheit“ eine Rolle. Neben „Kompetenzen“ aus dem Kompetenzdiskurs wird hin und wieder „Freiheit von rassistischer Diskriminierung“ genannt²⁶. Darüber hinaus werden der „kulturelle Hintergrund“ bzw. die „kulturelle Integration“ unterstrichen. Hier geht es um die Frage, inwiefern die „Herkunfts-kultur“ zum „Grundgesetz“ passt bzw. inwiefern „Multikulturalität“ gelebt werden kann. Neben den vereinzelt Appellen (vor allem in der Einleitung) an die „Normalität“ und „Selbstverständlichkeit“ einer multikulturellen Gesellschaft zeigt sich hierin ein „verkrampftes“ Verhältnis zum Anderen.²⁷ Inwiefern sich dies auf die „Bilder guter Kindheit“ im Integrationsdiskurs auswirkt, wäre eine noch zu diskutierende Frage. Dies soll später im diskursanalytischen Teil andiskutiert werden.

²⁶ Siehe dazu die Textstelle unten in der Diskursanalyse.

²⁷ Siehe auch dazu die Diskursanalyse.

Aktantenanalyse und Handlungen im Narrativ

Werfen wir mit der Aktantenanalyse wieder einen Blick auf die Zusammensetzung von Akteuren und Aktantenfunktionen.

<i>Sender</i>	-----	Object	----->	<i>Receiver</i>
		↑		
<u>Helper</u>	----->	<u>Subject</u>	<-----	<u>Opponent</u>

Der Sender (im Text *kursiv*) hat die Funktion, das Objekt der Begierde (im Text **fett**) ins Spiel zu bringen. Das Subjekt oder der Held (im Text unterstrichen) hat die Funktion, das Objekt dem Empfänger (im Text ***kursiv-fett***) zuzuführen. Dabei wird es/er vom Helfer (**unterstrichen-fett**) unterstützt und vom Gegner (*unterstrichen-kursiv*) gehindert. Der Textauszug stammt aus dem „Bundesweiten Integrationsprogramm“:

„Bildung ist Voraussetzung für **umfassende Teilhabe** jedes **Einzelnen** in der Gesellschaft. Bildungsangebote richten sich an **Menschen in jedem Lebensalter** mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen“ (Bundesweites Integrationsprogramm 2010, S. 78).

An dieser Stelle nun besetzt der Akteur „Integration“ die Aktantenfunktion des Empfängers. Nennen wir die obige Ordnung „Narrative Ordnung 1“ und die folgende „Narrative Ordnung 2“:

„Diese Heterogenität ist eine große Herausforderung für das Bildungssystem und die Aufgabe der **Integration** durch Bildung. Weichen für gelingende Integration werden bereits im frühen Kindesalter gestellt, für einen erfolgreichen Verlauf von Integrationsprozessen sind auch die Übergänge zwischen den einzelnen Bildungseinrichtungen von besonderer Relevanz. Die Bedeutung von Bildung für den Integrationsprozess beschränkt sich jedoch nicht nur auf den curricularen Bereich, auch außerschulische Kinder- und Jugendbildung und (berufliche) Weiterbildung sind von großer Bedeutung. Der nationale Integrationsplan betont das Ziel einer erfolgreichen beruflichen Erstausbildung als wesentliche Voraussetzung für gelingende **Integration**. Die Wirtschaft und die Bundesregierung haben sich daher im nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs gemeinsam und verbindlich verpflichtet, in enger Zusammenarbeit mit den Ländern allen ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen jungen Menschen ein Angebot auf Ausbildung zu unterbreiten. Mit der Erklärung „Potenziale erschließen, Integration fördern – Mehr Bildung und Ausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien“ haben die Paktpartner im Februar 2009 die Kontinuität ihres Engagements für die Verbesserung der Ausbildungsreife und die Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bekräftigt. **Integrationsförderung** heißt folglich vor allem: Bildungsgerechtigkeit herstellen, Bildungsbenachteiligungen abbauen und gelingende Bildungsübergänge sichern. Dieser Aufgabe widmen sich zahlreiche Akteure auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, die mit unterschiedlichen Angeboten die Zielgruppen **Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Eltern** und **pädagogisches Fachpersonal** ansprechen. Eine ganz wichtige Rolle im Bildungsprozess von **Kindern** und **Jugendlichen** spielen ihre Eltern. Insbesondere Mütter haben in diesem Zusammenhang einen großen Einfluss auf das Gelingen der Integration der nächsten Generation“ (ebd., S. 78).

An dieser Stelle übernimmt der Akteur Bildungssystem die Aktantenfunktion „Empfänger“, der Akteur Eltern die des „Objekts“, der Akteur „Informieren“, „Zusammenarbeiten“ etc. die des „Subjekts“. Die Helferakteure bleiben identisch. Nennen wir diese Ordnung „Narrative Ordnung 3“:

„Es ist daher besonders wichtig, **Eltern** über das deutsche **Bildungs- und Ausbildungssystem** umfassend zu informieren.⁸⁷ Viele **Projekte** – einzelne auch mit größerer Reichweite – und ein hohes Engagement vieler Kindertageseinrichtungen und Schulen versuchen, die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund langfristig und auf gleicher Augenhöhe zu gestalten. Damit auch andere Einrichtungen von den hier gemachten Erfahrungen profitieren können, müssen Projektergebnisse systematisch aufbereitet und aus besonders vielversprechenden Ansätzen Empfehlungen und Umsetzungshinweise abgeleitet werden. Problematisch im Bereich Integration und Bildung ist, dass die kulturelle, sprachliche und religiöse Vielfalt, die prägend für die Gesellschaft ist, sich erst allmählich in Curricula, Schulbüchern, pädagogischer Praxis, der Zusammenarbeit mit Eltern sowie der Qualifizierung und Rekrutierung des pädagogischen Personals niederschlägt. So stellen die Kultusministerkonferenz der Länder und Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund in ihrer gemeinsamen Erklärung fest: „Der Umgang mit Heterogenität und die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in das Bildungssystem und Erwerbsleben ist eine drängende Aufgabe. Sie muss zügig und nachhaltig realisiert werden“ (ebd., S. 78).

Jetzt wird wieder die vorherige „Narrative Ordnung 2“ mit dem Akteur Integration auf der Empfängerposition und Akteur Bildung auf der Subjektposition hergestellt. Interessant ist, dass nun ein neuer Akteur, der potentiell ein Gegner sein könnte, das Narrativ betritt:

„**Bildungs- und Integrationschancen** hängen nicht nur vom **Bildungssystem** und **Angeboten der individuellen Förderung** ab⁸⁹, sondern werden auch stark durch das Wissen und die Unterstützung der Eltern²⁸ geprägt. Laut OECD ist der familiäre Einfluss auf die lese-, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz doppelt so stark wie der von Schule, Lehrkräften und Unterricht.⁹⁰ Familien, die aufgrund einer schwierigen sozioökonomischen Position sowie migrationsbedingter Ursachen eine vergleichsweise große Distanz zum Bildungssystem haben, sind aber oftmals in ihren Möglichkeiten eingeschränkt, die Bildungs-, Ausbildungs- und Berufswahlprozesse ihrer **Kinder** zu unterstützen.⁹¹ Keine bzw. geringe Deutschkenntnisse, eine unsichere Aufenthaltsperspektive, fehlende Informationen über das deutsche Bildungssystem oder ein traditionell anderes Verständnis über die Rollenverteilung zwischen Bildungseinrichtung und Eltern können jedoch dazu führen, dass sie sich von den Anforderungen der Bildungseinrichtungen – insbesondere der Schule – in Deutschland überfordert fühlen. Darüber hinaus können fehlende Kenntnisse über Bildungssystem und Bildungsabschlüsse sowie die sich daraus ergebenden Berufswahlmöglichkeiten auch zu elterlichen Entscheidungen über Bildungskarrieren führen, die den **individuellen Fähigkeiten ihrer Kinder** nicht gerecht werden.⁹² Auf der anderen Seite wird aber auch das pädagogische Personal in vielen Fällen noch nicht ausreichend auf die praktische Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit zugewanderten Eltern vorbereitet“ (ebd., S. 79).

²⁸ Das „Wissen der Eltern“ kann sowohl Helfer- als auch Gegner-Aktant sein, je nachdem, welches Wissen vorhanden ist (siehe Narrative Ordnung 3).

Und hier nun interveniert wieder die „Narrative Ordnung 3“ mit den Eltern als Objekt, der Information/Kooperation/Anstrengungen etc. als Subjekt, dem Bildungssystem als Empfänger und den üblichen Helfern:

„Die Länder messen der Kooperation mit Eltern im nationalen Integrationsplan daher einen hohen Stellenwert bei.⁹³ Sie haben unterschiedliche Anstrengungen unternommen, um Sprachlernmöglichkeiten für Eltern zu verbessern, Elterninformationen zum deutschen Bildungssystem zu verstärken und Erziehungsvereinbarungen mit Eltern anzuregen. Die Kultusministerkonferenz hat zudem im Dezember 2007 gemeinsam mit Migrantenorganisationen eine Erklärung zur Zusammenarbeit mit Eltern veröffentlicht.⁹⁴ Bund, Länder und Kommunen unterstützen darüber hinaus durch unterschiedliche Initiativen Kindertageseinrichtungen, Schulen, außerschulische Bildungsträger, Migrantenorganisationen, kommunale Einrichtungen und andere Akteure vor Ort, Eltern mit Migrationshintergrund in ihrer Bildungs- und Erziehungskompetenz zu stärken, ihnen Sprachkenntnisse und Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem zu vermitteln und die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen einerseits und Eltern/Kindertageseinrichtungen und Schulen einerseits und Eltern andererseits zu verbessern“ (ebd., S. 79f.).

Interessant ist die dreifach gefächerte Narrative Ordnung des Integrationsdiskurses. Zunächst wird der Kompetenzdiskurs als Legitimationsrahmen mobilisiert (Narrative Ordnung 1): Der Akteur „Bildung“ als Subjekt wirkt auf Kinder, führt diese zur Kompetenz/gesellschaftlichen Teilhabe etc. Dafür stützen unterschiedliche Helfer-Akteure wie Kitas, Eltern, Erzieher/innen etc. die Bildung. Anschließend betreten die Migranten den Plan und können offensichtlich nicht ohne weiteres in die narrative Ordnung des Kompetenzdiskurses aufgenommen werden. An dieser Stelle betritt der Akteur „Integration“ als Empfänger die narrative Szene. Die restlichen Aktanten-Akteurskonstellationen bleiben identisch. Und nun tritt der bisher nur schwammig besetzte Gegner-Aktant immer deutlicher hervor und erhält mit den „Eltern mit Migrationshintergrund“ einen festen Akteur. Um diesen Gegner-Akteur zu bearbeiten bzw. zu bekämpfen verändert sich die narrative Ordnung im Sinne der „Narrativen Ordnung 3“. Die Information/Aufklärung/Beratung wird zum Subjekt, die Eltern zum Objekt und das Bildungssystem bzw. – etwas genauer – die „Einsicht in die Erkenntnisse der Pädagogik“ wird Empfänger. Der Zugang zum Bildungssystem gilt damit als Voraussetzung für Integration bzw. Integration scheint eine solidarische Beziehung zu „Kompetenz“ im Sinne des Kompetenzdiskurses einzugehen. Dies ist ein interessanter Punkt, der im letzten Kapitel mit dem Semiotischen Viereck noch einmal etwas deutlicher herausgearbeitet werden soll.

Vor diesem Hintergrund nun wird die diskursive Funktion des Zeichens Sprache als „Türsteher“ für die deutsche Gesellschaft etwas klarer. Auf der anderen Seite wird nun auch die teilweise verwirrende Gleichsetzung von „Beherrschung der deutschen Sprache“ und „Sprachkompetenz“ deutlicher. Denn mit Blick auf Bildungserfolg im Sinne von Kompetenz reicht die Beherrschung der deutschen Sprache nicht aus; vielmehr ist auch eine umfassende Sprachkompetenz, vermutlich im

Sinne eines elitären Bildungsbegriffs²⁹ (Bourdieu 2001), Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe/Kompetenzentwicklung und Integration.

Diskursanalytische Besonderheiten

Aus diskursanalytischer Sicht ist in einem migrationspolitischen Diskurs die Frage interessant, wie der Diskurs das Verhältnis zwischen dem Bereich des Eigenen und des Fremden verhandelt. Diese rassistische Differenz kommt nicht nur in fremdenfeindlichen Ideologien vor, sondern oft auch gerade in antirassistischen Appellen. Aus der Erklärung des Bundes zum „Nationalen Integrationsplan“ heißt es:

„(1) Sehr viele Migrantinnen und Migranten haben längst ihren Platz in unserer Gesellschaft gefunden. (2) Sie sind Erfolgreich und tragen mit ihren Fähigkeiten und Leistungen zum Wohlstand und zur gesellschaftlichen und kulturellen Vielfalt des Landes bei. (3) Zu Recht verdienen sie dafür Anerkennung und Respekt“ (NIP 2007, S. 12).

Aus diskursanalytischer Sicht ist es interessant, sich den deiktischen Aufbau dieser Aussagen – und insbesondere der ersten Aussage – etwas genauer anzuschauen. Die Diskursanalyse kennt drei Sorten deiktischer Operatoren (siehe dazu Angermüller 2007, S. 139ff.):

- a) temporale („jetzt“, „gestern“),
- b) räumliche („hier“, „dort“) und
- c) personale („ich“, „wir“).

Im Unterschied zu Nomen wie „Migranten“, die Namensfunktion haben, zeigen deiktische Operatoren (deixis = von gr. „zeigen“) auf denjenigen, der spricht. In der Aussage (1) wird durch „unsere“ eine Gruppe von Menschen deiktisch sichtbar gemacht, die den bzw. die verantwortlichen Sprecher des Diskurses (den Proponenten) einbezieht. Diese Gruppe von Menschen wird nun gegenüber einer anderen Gruppe von Menschen in Stellung gebracht, die über Nomen wie „Migrantinnen und Migranten“ sichtbar werden. Die Frage, die die Leserin/der Leser jetzt klären muss, ist, wie das Verhältnis zwischen diesen beiden Gruppen genau strukturiert ist. Hierfür bietet der Diskurs durch die Nomen „Gesellschaft“ und „Platz“ eine Hilfestellung. Auf der einen Seite muss die Leserin/der Leser das Besitzverhältnis von „uns“ und „Gesellschaft“ ratifizieren. Dies schließt die andere Gruppe, die nicht durch „unsere“ deiktisch sichtbar wird, erst einmal aus. Das Nomen „Platz“ bietet die Möglichkeit, sich ein Szenario vorzustellen, in dem die „Migranten“, die nicht Teil „unserer Gesellschaft“ sind, einen „Platz“ dort einnehmen. Ungeklärt bleibt, ob sie nun „Teil dieser Gesellschaft“ sind, oder ob sie eine Art „Gäste- oder Asylstatus“ innehaben. Hierfür könnte die Aussage (3) Aufschluss geben. Aussage (3) liest sich wie ein Appell an die „Einheimischen“, die Integrationsleistung der „Migranten“ („Platz einnehmen“) zu würdigen. Weil allerdings auf diese Weise die Differenz aus Aussage (1) zwischen „uns“ und den „Migranten“ nicht aufgehoben, sondern

²⁹ „Die Kultur der Elite steht der Kultur der Schule so nah, dass die Kinder aus einem kleinbürgerlichen (oder, a fortiori, bäuerlichen bzw. Arbeiter-) Milieu das nur erwerben können, was den Kindern der gebildeten Klassen gegeben ist: den Stil, den Geschmack, die Gesinnung, kurzum die Einstellungen und Fähigkeiten, die den Angehörigen der kulturellen Klassen nur deshalb als natürlich und selbstverständlich einforderbar erscheinen, weil sie die Kultur (im ethnologischen Sinne) dieser Klasse ausmachen. [...] Eine aristokratische Kultur, und vor allem ein aristokratisches Verhältnis zu dieser Kultur, ist das, was das Bildungssystem vermittelt und verlangt“ (Bourdieu 2001, S. 41).

ausdrücklich ratifiziert wird, liegt es nahe, dass die Leserin/der Leser hier selbst den „integrierten Migranten“ weiterhin lediglich einen „Gästestatus“ zuerkennt. Damit blieben „Migranten“ aber Gesellschaftsmitglieder auf Bewährung, die scheinbar permanent Integrationsleistungen zu erbringen haben. Vor diesem Hintergrund ist „Integration“ wohl kein abschließbarer Zustand, sondern ein permanenter Prozess, der viel Aktivität voraussetzen würde. Zumindest würde dies jene Gruppen betreffen – ob nun mit „Migrationshintergrund“ oder ohne –, die eine Inanspruchnahme von Privilegien der „heimischen“ Eliten offensiv in Angriff nehmen.

4. Der Armutsdiskurs

Allgemeine Auffälligkeiten

Der Armutsdiskurs steht in einer ähnlichen Beziehung zum Integrationsdiskurs wie der Familiendiskurs zum Kompetenzdiskurs. Sowohl der Armutsdiskurs als auch der Integrationsdiskurs konstruieren eine stigmatisierte soziale Gruppe, im Falle des Integrationsdiskurses sind es „die Migranten“ und im Armutsdiskurs „Kinder aus bildungsfernen Unterschichten“. Während der Kompetenzdiskurs und der Familiendiskurs das Kind als universales Wesen hervorbringen (gemeint ist JEDES Kind), beziehen sich diese beiden Diskurse auf soziale „Randgruppen“, die sich wechselseitig überschneiden, wie die folgende Passage aus dem „Bundesweiten Integrationsprogramm“ belegt:

„Die geringeren Bildungserfolge von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind dabei primär auf soziale Faktoren und nur sekundär auf migrationspezifische Faktoren zurückzuführen“ (Bundesweites Integrationsprogramm 2010, S. 18).

An dieser Stelle artikulieren sich der Armutsdiskurs und der Integrationsdiskurs bzw. geht der Integrationsdiskurs in den Armutsdiskurs über, weil „Migrationshintergrund“ nun als ein Sonderfall „sozialer Benachteiligung“ erscheint und damit politisch steuerbar gemacht wird. Auf der einen Seite wird „Migration“ als eigenständiges Problem definiert, auf der anderen Seite wird behauptet, dass nicht „Migrationshintergrund“ sondern „soziale Benachteiligung“ das zentrale Kriterium für Bildungsmisserfolg ist. Diese Auffälligkeit des Armutsdiskurses erfüllt eine bedeutende Brückenkopffunktion zum Integrationsdiskurs. Denn langfristig scheint sich gegenüber einer multiethnischen, globalen Elite ein „globales Proletariat“ zu konstituieren, das sowohl über die Frage der sozialen Herkunft als auch über die Frage der Integration sichtbar wird.

Die folgende Passage aus dem „3. Armuts- und Reichtumsbericht“ ist ein typisches Beispiel aus dem Armutsdiskurs:

„Bildung ist der Schlüssel zur Teilhabe
Gute Bildung muss im frühen Kindesalter beginnen und ist unabdingbare Voraussetzung für gute Ausbildungs- und Beschäftigungschancen. Sie geht auch einher mit einem bewussteren Gesundheitsverhalten sowie verantwortlicher Haushaltsführung und erfolgreicher Alltagsbewältigung in der Familie. Der Bildungsstand der Bevölkerung ist in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen. Die Bildungserfolge von Kindern hängen in Deutschland jedoch noch zu stark vom Bildungsniveau der Eltern ab“ (3. Armuts- und Reichtumsbericht 2008, S. V).

Weiter unten im Text wird der Zusammenhang zwischen Bildung, ökonomischem Erfolg und sozialer Herkunft zugespitzt:

„Zwischen dem Bildungserfolg der Eltern und der Kinder besteht ein deutlicher Zusammenhang, der sich in der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung der Kinder von Akademikern und Nichtakademikern zeigt. 83% der Kinder von Vätern mit Hochschulabschluss studieren ebenfalls, während dies nur für 23% der Kinder von Nichtakademikern zutrifft. Besonders ausgeprägt ist dieser Zusammenhang bei der Bevölkerungsgruppe der Menschen mit Migrationshintergrund. Kinder von gering qualifizierten Zuwanderern erreichen sehr häufig nur den Hauptschulabschluss, während Kinder qualifizierter Zuwanderer ebenso häufig wie deutsche Kinder studieren. Eine vergleichbare Entwicklung ist auch bei der Erwerbsbeteiligung zu beobachten. Gering Qualifizierte haben erwartungsgemäß eine niedrigere Erwerbsbeteiligung, dies trifft insbesondere in der Gruppe der Frauen mit Migrationshintergrund zu. Auch wenn die Ursachen für soziale Ungleichheit vielschichtig sind, können von Bildungseinrichtungen wirkungsvollere Beiträge zur Verringerung sozialer Ungleichheit erwartet werden, als dies bisher der Fall ist. Die bestmögliche Aktivierung der Potentiale von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist dazu der entscheidende Schlüssel“ (ebd., S. XIX).

Das „Bild guter Kindheit“, das vom Armutsdiskurs konstruiert wird, wird vor allem über den ökonomischen Hintergrund definiert: Eltern mit akademischem Abschluss, die zumindest teilweise vollberufstätig sind, sind die Voraussetzungen für eine „gute Kindheit“ und dies erst einmal unabhängig davon, ob die emotionalen Aspekte des Familiendiskurses oder die bildungsbezogenen des Kompetenzdiskurses gemeint sind. Ebenso wie gute Kindheit im Integrationsdiskurs darin bestehen würde, sich aktiv in die „deutsche Gesellschaft“ zu integrieren, scheint gute Kindheit im Armutsdiskurs darin zu bestehen, durch Bildung sozialen Aufstieg zu realisieren. Hierfür muss – ähnlich wie im Integrationsdiskurs – ein institutionelles Bedingungsgefüge aus „angesprochenen Eltern“, „Kitas“, „Sozialarbeit“ und „Schule“ geschaffen werden. Auch das „arme Kind“ muss, so scheint es, integriert werden. Die Affinitäten zum Integrationsdiskurs sind auffällig. An dieser Stelle würden sich u. U. auch die Überschneidungen von „Beherrschung der deutschen Sprache“, die erst einmal nur für Migrantenkinder zu gelten scheint, und der „allgemeinen Sprachkompetenz“, die für alle (!) Kinder gilt, aufklären.

Aktantenanalyse und Handlungsanweisungen

Auch hier wollen wir sehen, inwiefern die Aktantenanalyse die bisherigen Einschätzungen stützen oder revidieren kann. Der folgende Textausschnitt stammt aus dem „3. Armuts- und Reichtumsbericht“.

<i>Sender</i>	-----	Object	----->	<i>Receiver</i>
		↑		
Helper	----->	<u>Subject</u>	<-----	<u>Opponent</u>

Der Sender (im Text *kursiv*) hat die Funktion, das Objekt der Begierde (im Text **fett**) ins Spiel zu bringen. Das Subjekt oder der Held (im Text unterstrichen) hat die Funktion, das Objekt dem

Empfänger (im Text ***kursiv-fett***) zuzuführen. Dabei wird es/er vom Helfer (**unterstrichen-fett**) unterstützt und vom Gegner (**unterstrichen-kursiv**) gehindert:

„Armut und soziale Ausgrenzung als Folge mangelnder Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten stellen sowohl für die **Familien** sowie für **Kinder und Jugendliche** als auch für deren **soziale Netzwerke** eine hohe **Belastung** dar. Armutsrisiken in Familien beschränken sich dabei nicht allein auf **unzureichende finanzielle Mittel**. Bei Kindern und Jugendlichen zeigen sich zusätzlich **Entwicklungsdefizite, Unterversorgung mit der Folge gesundheitlicher Probleme**³⁰ und **soziale Benachteiligungen**, etwa durch **mangelnde Integration** in der Schule und unter den Gleichaltrigen. Es besteht auch ein Zusammenhang zwischen **gesundheitlicher Entwicklung** (körperlich und seelisch) und **materieller Versorgung**. Ernährungs- und Gesundheitsverhalten sind beeinträchtigt: Je knapper die sozioökonomischen Ressourcen, desto schlechter ist auch die Ernährung.¹¹⁵ Trotz **belastender Lebenslagen** gelingt es aber Kindern und Jugendlichen, davon unbeschadet eine normale persönliche Entwicklung zu nehmen. **Dieses Phänomen** wird in der Resilienzforschung untersucht, die die bestimmenden Faktoren für die **psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern** gegenüber biologischen, psychischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken erforscht.¹¹⁶ Auch **emotionale Instabilität** und **Verhaltensauffälligkeiten** der Kinder sind nicht selten Begleiterscheinungen von **Armut und sozialer Ausgrenzung**. Darunter leiden nicht zuletzt die **Beziehungen zu Gleichaltrigen**, die bereits durch den begrenzten Zugang zu **materiellen Gütern** und **Freizeitaktivitäten** erschwert werden. Beeinträchtigt werden auch die **kognitive und sprachliche Entwicklung** sowie die schulischen Leistungen von Kindern.¹¹⁷ Die Gründe, die zur Vernachlässigung von Kindern durch ihre Eltern führen können, sind sehr vielschichtig. Häufig kommen **individuelles Versagen, psychische Belastungen, mangelnde Bewältigungsstrategien** sowie **soziale und ökonomische Ursachen** zusammen.¹¹⁸ **Eltern, die gegen ihre Kinder Gewalt anwenden**, haben häufig selbst in ihrer eigenen Kindheit **Gewalt** erfahren“ (3. Armuts- und Reichtumsbericht 2008, S. 89).

Das narrative Schema des Armutsdiskurses ähnelt sehr stark dem der „Narrativen Ordnung 3“ des Integrationsdiskurses. Der Unterschied besteht freilich darin, dass man kein Rezept, das heißt keinen Gegner-Akteur zur Bekämpfung des Subjektaktanten „Armut“ zu haben scheint. Im strengen Sinne wäre diese Narrative Ordnung das negative Spiegelbild der Narrativen Ordnung 3. Während das Problem dort (Integration) gelöst werden kann (durch Bildung/Sprache), führt dieses Narrativ zahlreiche Akteure auf, die sowohl Helfer des Subjekts Armut sind als auch Empfänger des Objekts. Auf diese Weise konstruiert das Narrativ einen Teufelskreis, aus dem nur an einigen Stellen ein Ausweg angedeutet wird, und der lautet „Aufstieg durch Bildung“ und würde damit auf das gleiche Rezept wie im Integrationsdiskurs verweisen. Dass der Diskurs zumindest hier – in anderen Dokumenten wird diese Lösung stärker hervorgehoben – sich mit dieser Lösung, die ja bekanntermaßen eine Scheinlösung ist (Bourdieu 2001), zurückhält, liegt wohl an der prominenten Rolle, die die Sozialstrukturanalyse im Armuts- und Reichtumsbericht spielt. Da eine Umverteilung von Wohlstand durch eine intensivere Sozialpolitik als Lösung für das Armutsproblem scheinbar nicht in Frage kommt, verbleibt der Diskurs in dieser passiven, negativen, fatalistischen Logik der

³⁰ Dieser Akteur scheint ebenso wie alle anderen ***kursiv-fett-unterstrichenen*** ebenfalls Helfer des Subjekts Armut und Empfänger zu sein. Dies könnte man narrativ folgendermaßen auflösen: „Entwicklungsdefizite führen zu Armut, und Armut führt zu Entwicklungsdefiziten“.

Teufelsspirale: Armut ist Ursache von mangelnder Bildung und mangelnde Bildung führt wiederum zu Armut über die Generationen hinweg.

Diskursanalytische Besonderheiten

Auch eine diskursanalytische Betrachtung bestätigt das oben umrissene Bild. Entweder „Armut“ ist durch Bildungsaufstieg lösbar oder der Diskurs verbleibt in der fatalistischen Teufelsspirale. Wie diese vom Diskurs konstruiert wird, will ich abschließend zeigen. Der Text stammt wieder aus dem „3. Armuts- und Reichtumsbericht“:

„Armut und soziale Ausgrenzung als Folge mangelnder Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten stellen sowohl für die Familien sowie für Kinder und Jugendliche als auch für deren soziale Netzwerke eine hohe Belastung dar. Armutsrisiken in Familien beschränken sich dabei **nicht allein** auf unzureichende finanzielle Mittel. Bei Kindern und Jugendlichen zeigen sich zusätzlich Entwicklungsdefizite, Unterversorgung mit der Folge gesundheitlicher Probleme und soziale Benachteiligungen, etwa durch mangelnde Integration in der Schule und unter den Gleichaltrigen. Es besteht auch ein Zusammenhang zwischen gesundheitlicher Entwicklung (körperlich und seelisch) und materieller Versorgung. Ernährungs- und Gesundheitsverhalten sind beeinträchtigt: Je knapper die sozioökonomischen Ressourcen, desto schlechter ist auch die Ernährung.¹¹⁵ Trotz belastender Lebenslagen gelingt es aber Kindern und Jugendlichen, davon unbeschadet eine normale persönliche Entwicklung zu nehmen. Dieses Phänomen wird in der Resilienzforschung untersucht, die die bestimmenden Faktoren für die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken erforscht.¹¹⁶ Auch emotionale Instabilität und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder sind nicht selten Begleiterscheinungen von Armut und sozialer Ausgrenzung. Darunter leiden nicht zuletzt die Beziehungen zu Gleichaltrigen, die bereits durch den begrenzten Zugang zu materiellen Gütern und Freizeitaktivitäten erschwert werden. Beeinträchtigt werden auch die kognitive und sprachliche Entwicklung sowie die schulischen Leistungen von Kindern.¹¹⁷ Die Gründe, die zur Vernachlässigung von Kindern durch ihre Eltern führen können, sind sehr vielschichtig. Häufig kommen individuelles Versagen, psychische Belastungen, mangelnde Bewältigungsstrategien sowie soziale und ökonomische Ursachen zusammen.¹¹⁸ Eltern, die gegen ihre Kinder Gewalt anwenden, haben häufig selbst in ihrer eigenen Kindheit Gewalt erfahren“ (3. Armuts- und Reichtumsbericht 2008, S. 89).

Interessant ist der Negationsoperator „nicht“, der drei verschiedenen Sprecher evoziert:

per₁ [a]: Armutsrisiken in Familien beschränken sich auf unzureichende finanzielle Mittel

per₂ [l₁]: NEIN per₁

per₃ [l₀]: JA per₁ ABER AUCH JA per₂

Interessant ist die schizophrene Beziehung, die der Lokutor [l₀] zu den antagonistischen Sprechern per₁ und per₂ unterhält. Er stimmt sowohl dem Sprecher zu, der den ersten Sprecher zurückweist, als auch dem zurückgewiesenen Sprecher selbst. Damit gelingt ihm das Kunststück, dem dominanten Sprecher (per₁) Recht zu geben, ohne daraus die entsprechenden Schlussfolgerungen zu ziehen (Abschaffung der Armut durch Sozialpolitik), indem er sich über den anderen Sprecher gewissermaßen aus der Schusslinie bringt („Es ist ja nicht *allein* die Armut!“).

5. Exkurs: Der Statistikdiskurs

Der Statistikdiskurs bildet in den hier untersuchten Kinder- und Bildungsdiskursen keinen eigenständigen Diskurstyp aus, der mit den anderen vergleichbar wäre. Andererseits lässt sich dieser Diskurstyp auch nicht ohne weiteres unter die anderen Typen subsummieren. Sein charakteristisches Merkmal besteht darin, unterschiedliche Begriffe und Gegenstände aus anderen Diskursen zu quantifizieren und gegenüberstellen zu können. Dies soll in diesem Exkurs an drei unterschiedlichen Beispielen illustriert werden. Zunächst ein Beispiel für den Statistikdiskurs aus dem Bericht „Bildung in Deutschland 2010“:

„Im Vergleich mit anderen Bereichen des Bildungswesens ist gegenwärtig eine besonders starke Dynamik im Kontext des U3-Ausbaus zu beobachten. Zugleich wird die Kindertagesbetreuung mit vielfältigen Erwartungen einer stärkeren frühkindlichen Bildungsförderung, insbesondere mit Blick auf den Spracherwerb, konfrontiert. Dies gilt vor allem für die wachsende Zahl an Kindern mit Migrationshintergrund. Aber auch die Integration und Förderung von Kindern mit Behinderung hat in jüngster Zeit neue Bedeutung erlangt. Neben dem Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige muss sich die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung auch der Qualifizierung des Personals stellen. Die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte sowie die Qualifizierung des zusätzlich benötigten Tagespflegepersonals rückt dabei ebenso verstärkt ins Blickfeld der öffentlichen Diskussion wie der Personalschlüssel in den Tageseinrichtungen oder die vielfältigen Herausforderungen im Kontext der frühkindlichen Sprachförderung“ (Bildung in Deutschland 2010, S. 45).

Wie man sieht, werden hier lediglich Quantitäten gegenübergestellt. Je nach bildungswissenschaftlicher Idee oder politischer Opportunität können diese Zahlen hin- und hergeschoben werden. Aus diesem Grunde scheint der Statistikdiskurs vor allem ein legitimitätsstiftendes Potential zu haben, weil qualitative Entitäten wie beispielsweise die „frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“ oder die „Qualifizierung des Personals“, die dort in der Regel konzeptuell existieren, hier quantitativ relationiert und so beispielsweise „Bedarfe“ ermittelt werden können. Werfen wir einen Blick auf einen Textauszug aus dem „Ersten Integrationsindikatorenbericht“:

„2. Frühkindliche Bildung und Sprachförderung

Jedes dritte Kind unter 6 Jahren in Deutschland hat einen Migrationshintergrund. Da Kindertageseinrichtungen verstärkt zu Orten frühkindlicher Bildung werden, haben sie für die spätere schulische Entwicklung eine immer größere Bedeutung. Mit der frühen Förderung kognitiver, sozialer und insbesondere sprachlicher Fähigkeiten können bereits im Kindesalter die Weichen für den Integrationsprozess gestellt werden.

Kenntnisse der deutschen Sprache werden als Schlüssel zur Integration bezeichnet. Sie sind eine wichtige Voraussetzung für die Zugänge zu Bildung, Ausbildung und Arbeit. Die Vermittlung und Förderung von Sprachkenntnissen hat nicht nur in Bezug auf Kinder eine große Bedeutung, sondern auch für deren Eltern und zugewanderten erwachsenen Menschen. Kinder (0-3-jährige) in der Tagesbetreuung

Ein Indikator für die frühkindliche Bildung und Sprachförderung ist der Anteil der Kinder, die eine Tagesbetreuung in Anspruch nehmen. Durch diese werden Kinder nicht nur beim Erwerb der deutschen Sprache, sondern in einem umfassenden soziokulturellen und kognitiven Sinne gefördert. Der Indikator bildet die Nutzung von Tagesbetreuungseinrichtungen von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund ab.

Der Anteil der Kinder mit mindestens einem Elternteil ausländischer Herkunft, die eine Tagesbetreuung besuchen, ist wesentlich geringer als in der Gesamtbevölkerung. Im Jahr 2007 besuchten bundesweit lediglich 6,0% dieser Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren eine Einrichtung der Tagesbetreuung, während der Anteil in der altersgleichen Gesamtbevölkerung bei 13,5% lag. Das Angebot an Betreuungsplätzen in den alten und den neuen Bundesländern sowie auch Stadtstaaten und Flächenländern fällt erheblich auseinander. In den neuen Bundesländern werden Angebote zur Betreuung in so genannten Krippen (0-3 Jahre) selbstverständlicher genutzt und gleichzeitig ist der Anteil der Kinder mit mindestens einem Elternteil aus dem Ausland deutlich geringer als in den alten Bundesländern“ (Erster Integrationsindikatorenbericht 2009, S. 38f.).

Während die ersten beiden Abschnitte die wesentlichen Aussagen aus dem Integrationsdiskurs in Erinnerung rufen, kann man in den folgenden Abschnitten sehen, wie qualitative Begriffe wie „frühkindliche Bildung“ durch Indikatoren quantifiziert werden. Anschließend werden „Anteile“ von Kindern, die mit unterschiedlichen Merkmalen versehen werden, gegenübergestellt. Auch hier werden die Begriffe eines anderen Diskurstyps aufgenommen und quantifiziert. Auf diese Weise werden keine Aussagen über qualitative Fragen der Integration (Wie funktioniert Integration? Was muss dafür bereitgestellt werden? etc.), sondern quantitative Fragen beantwortbar (In welchem Umfang sind die Systeme zur Integration errichtet? Wie viel von dem, was dafür benötigt wird, ist bereitgestellt? etc.).

6. Konklusion

Die hier vorgestellten und analysierten Diskurse bzw. Diskursmuster prägen den Bildungs- und Kindheitsdiskurs in allen vorliegenden Dokumenten. Einerseits finden sich Dokumente, die von einem Diskursmuster sehr stark dominiert werden; andererseits finden sich Dokumente, die von mehreren Mustern geprägt sind. Wo ein Diskurs endet und ein anderer beginnt, lässt sich nie eindeutig festlegen, denn die Grenze des Diskurses ist ontologisch bekanntlich ebenso unbestimmbar wie die Grenze des Textes (Derrida). Die Diskurse sind auch kaum vergleichbar, weil sie durch sehr individuelle Charakteristika geprägt sind. Ich will die zentralen Charakteristika kurz zusammenfassen:

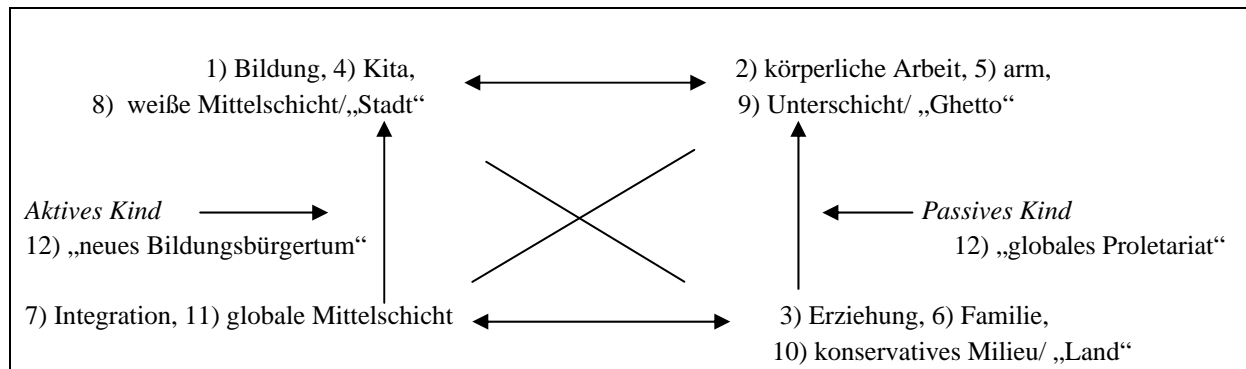
- Der Kompetenzdiskurs ist in jeder Hinsicht zukunftsorientiert, agiert souverän mit konkurrenzlos legitimen Expertenwissen und ist in jeder Hinsicht dominant,
- Der Familiendiskurs ist hysterisch, bezieht seine Legitimität aus diskursiver Subjektivität und ist defensiv,
- Der Integrationsdiskurs ist offensiv und aktiv,
- Der Armutsdiskurs ist fatalistisch und passiv.

Aus der Perspektive einer konstruktivistischen Methodologie (de Saussure, Luhmann, Foucault) wird der Gegenstand durch die Methode definiert und sichtbar, nicht jedoch umgekehrt. Hierin liegt einer der zentralen Unterschiede zwischen einer konstruktivistischen und einer rekonstruktiven Methodologie. Aus diesem Grunde können wir mit konstruktivistischen Methoden immer wieder neue Leseweisen des Gegenstandes generieren und deren Ergebnisse Stück für Stück zu Erkenntnissen über den Gegenstand verdichten, wie in diesem Working Paper andeutungsweise

gezeigt wurde. Mit den Mikroanalysen kann die Operationsweise des Diskurses in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen analysiert werden; aus einer makroanalytischen bzw. tiefenstrukturellen Perspektive können die hier vorgestellten vier Diskursivierungsweisen auch als Tendenzen eines „großen“ bzw. fundamentalen Diskurses gelesen werden, der sich sowohl in einzelnen Texten als auch in großen Textkorpora niederschlagen kann. Damit sollen mit dem semiotischen Viereck von Greimas die semantischen Tiefenstrukturen des Bildungsdiskurses beschrieben werden.

Mit Greimas (1976, S. 48-83, siehe auch Jameson 1976) semiotischem Viereck kann dieser Gesamtzusammenhang der Regierungsdokumente nun folgendermaßen formalisiert werden:

Abbildung 2: Gesamtzusammenhang



Die Zahlen markieren die Reihenfolge der Sinnproduktion. Zuerst generiert der Diskurs eine einfache Opposition. Ist diese gesetzt, erzwingt sie die Konstruktion des einfachen oder positiven komplexen Terms rechts unten. Der Term rechts unten steht in solidarischer Beziehung zum Term rechts oben und in gegensätzlicher Beziehung zum Term links oben; gleichzeitig drückt er den Gegensatz bzw. die Identität der Andersheit (sowohl-als-auch) zwischen dem Term links oben und rechts oben aus. Aus diesem Grunde wird dieser Term als positiver komplexer Term bezeichnet. Diskurse realisieren meistens nur diese drei Terme. Selten wird der vierte Term links unten realisiert. Dieser Term steht in Solidarität zum Term links oben, im Gegensatz zum Term rechts oben und in einer Beziehung der Andersheit zum Term rechts unten; gleichzeitig wird er als negativer komplexer Term bezeichnet, weil er negativ zu den Termen links und rechts oben steht (weder-noch). Die semantischen Tiefenstrukturen sind dynamisch angelegt. Es geht Greimas einerseits um die strukturierte Genese von Sinn und andererseits um die Transformation von Kultur. Aus diesem Grunde erhält jeder Term einen neuen semantischen Wert, nachdem ein weiterer Term realisiert wurde. Dies soll durch die Zahlen oben zum Ausdruck kommen. Der vierte Term schließlich sprengt die spezifische Logik des Vierecks und ist der Ort und Motor für die Genese von zahllosen weiteren Bedeutungsmöglichkeiten. Jameson spricht hier von einer dialektischen Aufhebung. Der vierte Term steht für Transformation von Kultur. Werden nur drei Terme realisiert, dann retardiert das „Viereck“ zu einem Dreieck. Mit Blick auf die Bilder guter Kindheit, die von diesem Diskurs generiert werden, können nun vier verschiedenen Formen von Kindheit unterschieden werden, wobei es der Leserin/dem Leser frei steht zu entscheiden, welche dieser vier Formen als „gute“ Kindheit bezeichnet werden kann:

- a = das „bürgerliche Kind von weißen Akademikereltern“
- b = das „Hartz IV-Kind der städtischen Ghettos“
- a = das „katholische Kind vom Lande“
- b = das „neoliberale Kind“, dessen sozialer, religiöser, ethnischer etc. Hintergrund keine Rolle spielt; es definiert sich ausschließlich über (Bildungs-)Leistung (= erfolgreiche „Integration“)

Literaturverzeichnis

Angermüller, Johannes (2007): Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich, Bielefeld: transcript.

Angermüller, Johannes (2010): Widerspenstiger Sinn. Skizze eines diskursanalytischen Forschungsprogramms nach dem Strukturalismus, in: Johannes Angermüller und Sylke van Dyk (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung, Frankfurt und New York: Campus, S. 71-100.

Angermüller, Johannes und Sylke van Dyk (Hg.) (2010): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung, Frankfurt und New York: Campus.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Berger, Peter L. und Thomas Luckmann (1999): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/Main: Fischer.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zu den Bauern kommt, Hamburg: VSA.

Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung. Integration in Deutschland. Nürnberg.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Ohne Ortsangabe.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Familienreport 2010. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin.

Callon, Michel (1998): An Essay on Framing and Overflowing: Economic Externalities Revisited by Sociology, in: Michel Callon (Ed.): The Laws of the Market, Oxford and Malden: Blackwell Publisher, p. 244-269.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Ohne Ortsangabe.

Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2004): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2006): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Die Geschichte der Gouvernementalität I, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Fourcade, Marion (2006): The Construction of a Global Profession. The Transnationalization of Economics, in: American Journal of Sociology, Vol.112, No. 1, 145–194.

Greimas, A. Julien (1976): On Meaning. Selected Writings in Semiotic Theory, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Greimas, A. Julien (1966): Strukturele Semantik. Methodologische Untersuchungen, Braunschweig: Vieweg.

Hérbert, Louis (2011): Signo. Theoretical Semiotics on the Web. The Actantal Model, http://www.signosemio.com/greimas/a_actantiel.asp, 04.05.2011, 17.00 Uhr.

Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik/ Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2009): Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht. Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring. Erstellt für die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin, Köln.

Jameson, Fredric (1976): Foreword, in: Greimas, A. Julien (1976): On Meaning. Selected Writings in Semiotic Theory, Minneapolis: University of Minnesota Press, p. vi-xxii.

Jugendministerkonferenz/ Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.

Kultusministerkonferenz (2010): Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler 2010. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.03.2010.

Latour, Bruno (1987): Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers through Society, Cambridge and Massachusetts: Harvard University Press.

Lynch, Michael (1985): Art and Artifact in Laboratory Science. A Study of Shop Work and Shop Talk in a Research Laboratory, London: Routledge and Kegan Paul.

Maeße, Jens (2010a): Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms, Bielefeld: transcript.

Maeße, Jens (2010b): Der Bologna-Diskurs. Zur politische Logik der Konsenstechnokratie, in: Johannes Angermüller und Sylke van Dyk (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung, Frankfurt und New York: Campus, S. 101-127.

Maeße, Jens (2010c): Die Konsenstechnokratie. Zur politischen Logik der Globalisierung am Beispiel des Bologna-Prozesses. Unveröffentlichtes Arbeitspapier, <http://www.soziologie.uni-mainz.de/FB02/angermueller/101.php>

Maeße, Jens (2010d): Der Ökonom als Volkstribun. Die mediale Inszenierung von ökonomischem Expertentum, in: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur, Heft 3, S. 277-288.

Maeße, Jens (2012): Diskursanalyse in der Anwendung, Exposé für eine Workshop in Bamberg am 1.1.2011.

Mattisek, Annika (2008): Die neoliberale Stadt. Diskursive Repräsentationen im Stadtmarketing deutscher Großstädte. Bielefeld: transcript.

Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Pêcheux, Michael (1982): Language, Semantics and Ideology. Stating the Obvious, London: MacMillan Press.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen. Berlin.

Weingart, Peter (2005): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft, Weilerswist: Velbrück.