Teil III: Analyse des Datenmaterials und methodisches Vorgehen

Im Folgenden stelle ich zunächst in einem ersten Abschnitt Grundlagen der diskursiv gerahmten Dokumentenanalyse von Bildungsplänen vor (1.). Dabei gehe ich auf methodologische Grundlagen ein (1.1), beschreibe die Strategie der Sampleauswahl (1.2) und gebe methodische Hinweise zum Integrativen Basisverfahren (1.3) sowie zur Argumentationsanalyse (1.4). Der zweite Abschnitt widmet sich der Analyse des Datenmaterials (2.). Hier stelle ich ausführlich das Analysevorgehen am Beispiel des Bildungsplans für Baden-Württemberg (2.1) sowie für Nordrhein-Westfalen (2.2) vor und vergleiche die Analyseergebnisse miteinander (2.3). Danach wird der Eigensinn der Analyseergebnisse konturiert und in einen Zusammenhang gebracht mit der diskursiven Rahmung der Bildungspläne (2.4). Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung ab (3.).

1. Grundlagen der diskursiv gerahmten Dokumentenanalyse von Bildungsplänen

1.1 Methodologie der diskursiv gerahmten Dokumentenanalyse

Eine Dokumentenanalyse stellt eine bestimmte Zugangsweise zu Bedeutungsträgern menschlicher Praxis dar, die als Datengrundlage ‚natürlichen' Ursprungs, d. h. originär nicht zu Forschungszwecken entstanden sind. Zugleich müssen sie einen besonderen Repräsentationscharakter im Hinblick auf die Fragestellung aufweisen (vgl. Hoffmann 2018, S. 122).

Die Zugangsweise sozialwissenschaftlicher Dokumentenanalysen ist dadurch gekennzeichnet, dass sie Dokumente nicht als schlichte Abbildung eines Sachverhalts oder einer Tatsache versteht, sondern als methodisch gestaltete Herstellungsleistungen ihrer Verfasser_innen (vgl. Wolff 2013, S. 504). Dies scheint jedoch keineswegs Konsens in der Forschung zu sein. Wolff merkt kritisch an, dass Dokumente aufgrund ihrer starken Textualität häufig vor allem inhaltsanalytisch-reduktiv, das heißt auf ihre inhaltliche Oberflächenstruktur bezogen bearbeitet werden. Ein solches Vorgehen vernachlässigt jedoch ihren kommunikativen Charakter und reduziert Dokumente auf ihre Funktion als „Informations-Container" (Wolff 2013, S. 511). Um dies zu überwinden, sind Dokumente allerdings immer in ihrem historisch-kulturellen Kontext zu interpretieren. Eine explizit sozialwissenschaftliche Arbeitsdefinition von Hoffmann (2018) trägt diesen Besonderheiten Rechnung:

„Dokumente können als unabhängig von der jeweils eigenen Forschung bereits vorfindliche Objektivationen menschlicher Praxis verstanden werden, deren wissenschaftliche Stellung auf ihrer regelgeleiteten Erfassbarkeit wie Bearbeitbarkeit als Bedeutungsträger beruht, wobei sie in wechselseitiger Verbindung zwischen ihrer historisch-kulturellen Situiertheit und ihrer prozesshaften Eigendynamik sowie dem spezifischen Forschungsinteresse systematisch interpretiert werden" (ebd., S. 118).

Dieser Arbeitsdefinition folgend verdeutlichte mir im Prozess der Dissertation die theoretische Auseinandersetzung mit der Entstehungsgeschichte der Bildungspläne in der zweiten Bildungsreformdebatte, die durch die ersten PISA-Ergebnisse zu Beginn des 21. Jahrhunderts ausgelöst wurde, dass auch die Bildungspläne nicht einfach nur sachliche Hinweise und Informationen für die pädagogische Praxis darstellen. Hier konnte ich herausarbeiten, dass die Bildungspläne verschiedene kommunikative Funktionen jenseits der bloßen inhaltlichen Rahmung für die pädagogische Praxis erfüllen: Sie sind als neue Steuerungsinstrumente mit eingeschränktem und länderspezifischem Steuerungsvermögen zu verstehen, stellen als konkrete Antwort auf die schulische Leistungsvergleichsstudie PISA bildungspolitische Handlungsfähigkeit dar, fungieren als Medium der Ausweisung und Legitimation der öffentlichen Kin-

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

FalKi Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

dertagesbetreuung und können als orientierender Bewertungsmaßstab der Arbeit in Kindertageseinrichtungen verstanden werden (vgl. Meyer 2018, S. 86 f.). Ihr Aufbau auf textlicher und gestalterischer Ebene[3] ist nicht zufällig, sondern hängt zusammen mit Zielen und Idealvorstellungen. Auch Dokumente können damit als spezifische Form von Sprechtätigkeiten verstanden werden. Jäger (1993) verdeutlicht den Kommunikations- und Tätigkeitsbezug textlicher Daten im Kontext von Diskursanalysen in seiner Definition von Texten, die er an die Leontjew'sche Sprechtätigkeitstheorie (vgl. Leontjew 1984, S. 23 f.) anlehnt. Hier wird zum einen deutlich, dass Texte immer auf Kommunikation (mit anderen oder sich selbst) gerichtet sind. Zum anderen verdeutlicht diese Definition, dass Texte durch den Tätigkeitsbezug ihres Verfassens als Sprechakt immer auch Auskunft geben können über die (sozialisatorisch, gesellschaftlich und historisch geprägten) Motive[4] und Absichten ihrer Verfasser_innen. Insofern können auch die Bildungspläne Auskunft über Motive und Begründungszusammenhänge im Hinblick auf die Zuschreibung pädagogischer Bedeutung an soziale Differenz geben und sind als Diskursbeitrag zu verstehen.

Durchaus in diskursanalytischer Perspektive geht es in diesem Beitrag darum, die Herstellung von Wissen und Deutungen in den textlichen Daten als regelgeleitete Praktiken des Sprechens – exemplarisch mit Hilfe eines spezifischen argumentationsanalytischen Zugangs – zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003, S. 35). Fokussiert wird damit das durch die Textproduktion hergestellte und mit Bedeutung und Geltungsansprüchen ausgestattete Wissen, nicht jedoch die Frage von „Wahrheit", wie Fegter et al. (2015) im Hinblick auf das Ziel diskursanalytischer Untersuchungen pointieren: „In Frage steht dann nicht, ob Aussagen eine Wirklichkeit angemessen repräsentieren, sondern inwiefern sie produktiv sind und die von ihnen referierte Wirklichkeit mitkonstruieren" (ebd., S. 15). Weshalb ich die im Folgenden vorgestellte exemplarische Argumentationsanalyse nicht als Teil einer Diskursanalyse, sondern einer Dokumentenanalyse verstehe, soll nun kurz begründet werden. Bei einer Diskursanalyse handelt es sich immer auch um eine Kontextanalyse, die eine große Aufmerksamkeit auf die Verflechtungen und Beziehungen unterschiedlicher Diskursbeiträge zueinander richtet (vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003, S. 38). Im Unterschied zu einer empirischen Diskursanalyse beziehe ich ausschließlich die spezifische Diskursbeitragsform der Bildungspläne ein. Konkret bedeutet das, dass ich der diskursiven Kontextebene nicht empirisch nachgegangen bin, sondern sie zugunsten einer intensiveren empirischen Auseinandersetzung mit den Bildungsplänen als ein gesamter Diskursbeitrag in theoretischer Perspektive aufgearbeitet (vgl. Meyer 2018, S. 11 ff., S. 77 ff.) und in der abschließenden Interpretation der Analyseergebnisse wieder angebunden habe. Aus diesem Grund fasse ich die empirische Untersuchung nicht als Diskursanalyse, sondern als *diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse*.

1.2 Samplestrategien

Bei Bildungsplananalysen ist angesichts des sehr umfangreichen Datenkorpus zunächst zu entscheiden, welche Textpassagen für eine Mikroanalyse ausgewählt werden sollen. Kruse (2014) schlägt für die Arbeit mit Interviewdaten vor, die Auswahl von Kernstellen auf der Basis einer ausführlichen Inventarisierung des Datenkorpus vorzunehmen, also die Erstellung einer Art Gliederung oder Inhaltsverzeichnis des Gesamtmaterials. Bei dem vorliegenden Datenmaterial konnten hier weitgehend die vorhandenen Inhaltsverzeichnisse und Gliederungspunkte der Bildungspläne selbst genutzt werden. Darüber hinaus

3 Da die Argumentationsanalyse auf feinsprachlicher Ebene ansetzt, ist die Analyse in diesem Beitrag rein textbasiert. Die gestalterische Ebene in Form z. B. von Schriftbild, -farbe, -art, Marginalien, Bildern etc. wurde daher nicht berücksichtigt.

4 „Motive" verstehe ich hier weniger im psychologischen Sinne von intentionalen Handlungsmotiven, sondern eher als Ausdrucksfigur eines spezifischen symbolischen Sinns (vgl. Kruse 2014, S. 563).

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

wurden die Pläne zusätzlich nach Bezugnahmen auf das Thema soziale Differenz durchgearbeitet und entsprechende Kernstellen kodiert, um sicherzustellen, dass alle zentralen Stellen in den Analysekorpus aufgenommen werden. Unter Bezugnahmen auf das Thema wurden solche Stellen als Kernstellen gefasst, welche die Sozialität der Akteur_innen pädagogischer Praxis im Zusammenhang mit Differenzkategorien (z. B. Geschlecht, soziale Lage, Behinderung) ansprechen. Dieses Vorgehen stellt eine Abkürzungsstrategie aufgrund pragmatischer Zwänge dar. Es werden bei diesem Vorgehen zwar alle Pläne gelesen, jedoch nicht komplett feinsprachlich analysiert. Dies führt dazu, dass die Kernstellen ein Stück weit dekontextualisiert analysiert werden, also z. B. unberücksichtigt bleibt, was in Abschnitten vor und nach den soziale Differenz betreffenden Kernstellen thematisch und möglicherweise inhaltlich implizit vorbereitet wird. Um die Gefahr der Dekontextualisierung zu entschärfen, wurde darüber hinaus grundsätzlich die Einleitungspassage jedes Bildungsplans analysiert. Zumindest im Falle von Interviewdaten hat hier die Forschungspraxis gezeigt, dass

> „mit dieser Strategie eine große Bandbreite der zentralen Motivlagen innerhalb des untersuchten Phänomenbereichs dennoch eingefangen werden können [...]; denn in den Einstiegspassagen finden sich die zentralen Motivlagen immer wieder wie in einem Brennglas verdichtet“ (Kruse 2014, S. 580).

Diese Erfahrung lässt sich freilich nicht genau so auf die bildungspolitischen Dokumente übertragen, da es sich hier nicht um spontane Elaborationen unter Kommunikationsdruck handelt. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die Einleitungspassagen zentrale Motive beinhalten, da sie zumeist über Ziele, Anliegen und Perspektive des Bildungsplans Auskunft geben. So zeigte sich beispielsweise im Zusammenhang mit sozialer Differenz das Thema gerechte Bildungschancen als zentrales Motiv bereits in den Einleitungspassagen.

Die Ergebnisse dieses Codierungsprozesses von Kernstellen gaben Auskunft über die grundlegenden strukturellen Ordnungen der Thematisierung sozialer Differenz in den Plänen. Insofern es sich bei den Bildungsplänen um heterogene Dokumente handelt, die bundeslandspezifisch unterschiedlich entwickelt wurden, unterschiedlich strukturiert sind und einen unterschiedlichen Umfang aufweisen, erstaunt es nicht, dass dem Thema soziale Differenz in einigen Plänen eigene Kapitel gewidmet werden, sich in anderen hingegen inhaltliche Verweise auf soziale Differenz eher im Sinne eines Querschnittsthemas an verschiedenen Stellen des Dokuments finden lassen, ohne dabei eigenständige thematische Abschnitt darzustellen. So variiert schließlich auch die Ausführlichkeit der Thematisierungen stark im Vergleich der Bildungspläne. Die als Kernstellen codierten Textpassagen wurden dann im Rahmen des integrativen Basisverfahrens nach Kruse (2014) einer Basis-Sequenzanalyse (1.3) und ergänzender Argumentationsanalyse (1.4) unterzogen.

1.3 Das integrative Basisverfahren

Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse von Bildungsplänen stellt keine Wahrheitsfragen, sondern rückt die Frage des Eigensinns in das Zentrum (vgl. Kruse 2014, S. 40). Die erkenntnisleitende Frage nach Thematisierungen sozialer Differenz und ihrer zugeschriebenen pädagogischen Bedeutung zielt darauf ab, die spezifischen Aussagensysteme und die Eigensinnigkeit der Dokumente im Hinblick auf soziale Differenz zu rekonstruieren. Damit steht die Analyse der Form sprachlicher Phänomene, also *wie* Äußerungen getroffen und in Verbindung gesetzt werden, im Fokus. Der methodische Zugang, den ich im Folgenden vorstelle, orientierte sich am integrativen Basisverfahren zur rekonstruktiv-hermeneutischen Analyse von Texten (vgl. ebd.). Das integrative Basisverfahren ist deshalb besonders für die Untersuchung der Eigensinnigkeit der Bildungspläne im Hinblick auf das Thema soziale Differenz geeignet,

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

weil es eine umfassende Analyse sprachlich-kommunikativer Phänomene ermöglicht. Auch wenn Kruse sein Forschungsprogramm im Hinblick auf qualitative Interviewforschung entfaltet, ist es grundsätzlich für alle textlichen Daten im Rahmen qualitativer Sozialforschung einsetzbar. Es handelt sich bei diesem Ansatz insofern um einen „integrativen Ansatz" als er die Integration verschiedener methodischer Prozessebenen sowie analytischer Perspektiven nach dem Prinzip der Angemessenheit bezogen auf das konkrete Datenmaterial und Forschungsinteresse erlaubt:

> „Das Verfahren soll einen Gestaltungsrahmen dafür bereitstellen, dass man sich von den Daten aufzeigen lässt, wie jene analysiert werden wollen. Zugleich benötigt man einen *basalen Verfahrensansatz*, der einen hierauf sensibilisiert. Das Verfahren soll in diesem offenen Analyseprozess auch eine strukturierende Unterstützung bieten – allerdings wiederum eine Strukturierung, die das Ziel hat, Offenheit so weit und so lang wie möglich aufrecht erhalten zu können" (Kruse 2014, S. 371).

Der basale Verfahrensansatz besteht in einer mikrosprachlich-deskriptiven, induktiven Sequenzanalyse des Datenmaterials auf den drei sprachlichen Aufmerksamkeitsebenen der Pragmatik, Syntaktik und Semantik. Auf der Ebene der Pragmatik wird der Text im Hinblick auf Selbst- und Fremdpositionierungen untersucht, auf der Ebene der Syntaktik stehen sprachlich-grammatikalische Besonderheiten im Vordergrund und auf der Ebene der Semantik geht es um Besonderheiten der Wortwahl, der Metaphorik und berührte (oder ausgelassene) semantische Felder (vgl. Kruse 2014, S. 481). Je nach vorliegendem Datenmaterial kann es sein, dass dieser Verfahrensansatz nicht ausreicht, um die Forschungsfragestellung tiefergehend zu beantworten. Wenn dies der Fall ist, dann sieht das Basisverfahren vor, ergänzende, sogenannte methodische Analyseheuristiken einzusetzen. Methodische Analyseheuristiken stellen also zusätzliche methodische Werkzeuge dar, die sich jenseits der Basis-Sequenzanalyse als notwendig herausstellen.

So zeigte sich bei meinen ersten Sequenzanalysen, dass in den Bildungsplänen zwar Zusammenhänge zwischen sozialer Differenz und pädagogischen Zielen hergestellt wurden, allerdings kaum explizite Begründungen analysierbar waren. Es wurde deutlich, dass die Bildungspläne sozialer Differenz im pädagogischen Prozess eine wichtige Bedeutung zuweisen, wie sie dies begründen, blieb jedoch weitgehend unklar. Insofern sich nur an wenigen Stellen sprachliche Hinweise (z. B. „denn", „daher") auf Begründungen oder Schlussfolgerungen finden ließen, stieß die Basis-Sequenzanalyse mit ihrem linguistischen Fokus an Grenzen. Daher war es notwendig, ein ergänzendes Analysewerkzeug einzusetzen, das in der Lage ist, Argumentationen genauer herauszuarbeiten. Im Folgenden werden zunächst kurze Hinweise zur Argumentationsanalyse gegeben, bevor das Vorgehen anhand von zwei Beispielen (siehe Kapitel 2) vorgestellt wird.

1.4 Argumentationsanalyse

Die Argumentationsanalyse in diesem Beitrag orientiert sich methodisch an Bayer (2007), legt jedoch anders als Bayer zusätzlich einen Fokus auf die sprachliche Ebene, um an die Basis-Sequenzanalysen anschlussfähig zu bleiben.

Ein Argument besteht immer aus einer Schlussfolgerung (Konklusion) und einer oder mehreren Prämissen. Prämissen sind vorausgesetzte Aussagen, welche die Konklusion begründen sollen. Im Unterschied zu Argumenten, die deskriptiv als Mengen von Sätzen gefasst werden können, stellt eine Argumentation den sprachlichen Handlungsvollzug der Äußerung und Verknüpfung von Argumenten dar (vgl. Bayer 2007, S. 18). Von einer Argumentationsanalyse müssen sich die Argumentierenden dahingehend kritisch befragen lassen, „ob [sie ihr] Argument angemessen formuliert haben, ob die Prämissen die Konklusion tatsächlich stützen, was [sie] eigentlich mit [ihrem] Argument erreichen wollen, warum

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

[sie] bestimmte Prämissen hervorheben und andere vernachlässigen, ob [sie] gar argumentative Macht über andere ausüben“ (Bayer 2007, S. 18 f.). Vor allem der letzte Punkt ist vor dem Hintergrund der Bildungspläne als Instrumente bildungspolitischer Kommunikation bedeutsam. Bei Argumenten handelt es sich nämlich nie um rein sachliche, objektive Aussagen, sondern sie sind immer mit bestimmten Weltbildern verknüpft, die bei Argumentationen voraus- und durchgesetzt werden. So beinhalten Prämissen immer bestimmte Weltbilder durch die (bewusste oder unbewusste) Wahl von Begriffsnetzen und normbezogenen Referenzen:

> „Deshalb ist jede nichttriviale Argumentation zum Pro und Contra einer Konklusion nicht nur eine Auseinandersetzung über diese Konklusion, sondern zugleich auch ein mehr oder weniger offenes Kräftemessen der beteiligten Weltbilder. Wer argumentiert, der tritt nicht nur für seine Ansichten in der gerade aktuellen Diskussion ein, sondern für das Weltbild, das ihm selbst nützt, aber deshalb nicht unbedingt auch seinen Gesprächspartnern Nutzen bringt. Insofern geht es beim Argumentieren unvermeidlich nicht nur um die Sache, sondern auch um Macht“ (Bayer 2007, S. 64 f.).

Insofern sind Argumentationen unvermeidlich mit Machtausübung verknüpft. Während Bayer sich auch auf die Frage der Logik von Argumenten konzentriert, fokussiere ich vor allem die Fragen, welche Vorannahmen in den Bildungsplänen expliziert und welche vernachlässigt bzw. stillschweigend vorausgesetzt werden, wie Vorannahmen und Schlussfolgerung zusammenhängen und welche Autoritäten bzw. Referenzen zur Legitimation aufgerufen werden (vgl. zu letztem Aspekt Kruse 2014, S. 515). Erst über das pedantische gedankliche Einfügen „unsichtbarer“, aber für den Gang des Textes sinnstiftender impliziter Vorannahmen, für die die Argumentationsanalyse sensibilisiert, können zum Beispiel stillschweigende Hintergrundvoraussetzungen hinsichtlich der Legitimation der pädagogischen Bedeutung von sozialer Differenz rekonstruiert werden.

2. Analysen

2.1 Analyse „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“

Am Beispiel des „Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011) möchte ich nun ein erstes Argumentationsgefüge rekonstruieren und dabei das Analysevorgehen nachvollziehbar machen. Analysegrundlage ist die Einleitung des Kapitels zum Thema soziale Differenz unter dem Titel „Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit“ (S. 14):

> „‚*Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.*‘ (Grundgesetz Artikel 3, Absatz 3)
>
> In unserer Gesellschaft leben Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen mit unterschiedlichen Orientierungen, Werten und Lebensentwürfen. Diese Vielfalt findet sich auch in jedem Kindergarten und in jeder Kinderkrippe. Individuelle Wesenmerkmale wie z. B. Temperament, besondere Begabungen oder Behinderungen nehmen ebenso Einfluss auf die Art und Weise, wie Kinder Zugänge zu Bildung entwickeln wie die sozialen Kontexte, in denen Kinder aufwachsen.

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

> Geschlechts-, rollen-, religions-, kultur- oder milieuspezifische Orientierungen prägen die kindliche Lebens- und Lernumgebung. Dabei haben sich Armut, soziale und psychische Belastungen in der Familie als besonders benachteiligende Faktoren für eine gleichberechtigte Teilhabe von Kindern an Bildung herausgestellt. Jedes Kind hat ein Recht auf gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe. Dies erfordert von allen Beteiligten eine Haltung und ein Handeln mit dem Ziel der Inklusion. Die pädagogische Fachkraft ist herausgefordert, die vorgefundene Vielfalt anzuerkennen, sie als Bereicherung zu verstehen und sich mit Bildungsbarrieren auseinanderzusetzen, diese abzubauen und Zugangswege zu erweitern."

Für eine erste, jedoch noch nicht streng analytische Annäherung an die inhaltliche Struktur dieser Sequenz ist es sinnvoll, zunächst die inhaltlichen Hauptaussagen herauszustellen. Hier geht es lediglich darum, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, worum es dem_der Schreiber_in inhaltlich überhaupt geht.

Die Hauptaussagen der Einleitungssequenz lasen sich folgendermaßen darstellen:

1. Diskriminierung auf Basis bestimmter Dimensionen ist verboten.
2. Die Menschen in der hiesigen Gesellschaft sind unterschiedlich (Lebenslagen, Orientierungen, Werte, Lebensentwürfe).
3. Die Menschen in der Kindertagesbetreuung sind ebenfalls unterschiedlich.
4. Kindliche Bildungszugänge sind abhängig von individuellen Wesensmerkmalen (Temperament, Begabungen, Behinderung) und sozialen Kontexten.
5. Soziale Kontexte sind geprägt durch spezifische Orientierungen (geschlechtsspezifische, rollenspezifische, religionsspezifische, kulturspezifische, milieuspezifische).
6. Armut, soziale und psychische Belastungen benachteiligen Kinder bei Bildungsteilhabe besonders.
7. Jedes Kind hat ein Recht auf gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe.

Der Plan stellt den inhaltlichen Ausführungen hier zunächst das allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (Grundgesetz Artikel 3, Absatz 3) als Zitat voran und ruft damit eine gesetzliche Autorität als Rahmung bzw. als normative Hauptaussage an (Diskriminierung auf Basis bestimmter Dimensionen ist verboten). Ohne auf dieses Zitat weiter einzugehen, schließen sich weitere, allerdings deskriptive Hauptaussagen in der Reihenfolge 2–7 an.

Nun geht es darum, das genaue Argumentationsgefüge genauer zu analysieren. Hier ziehe ich wieder den Text im Originalwortlaut heran, da für das rahmende integrative Basisverfahren sprachliche Feinheiten von Bedeutung sind. Zu Analysezwecken wird aufgeschlüsselt, welcher Textteil inhaltlich eine Prämisse und welcher eine Konklusion darstellt. Zusammen ergeben Prämissen und Konklusion(en) dann ein Argument (A). Neben den expliziten Prämissen kann der Text auch nach impliziten Prämissen hin untersucht werden. Implizite Prämissen sind solche, die nicht im Text genannt werden, jedoch für die Konklusion notwendig sind und quasi stillschweigend mit vorausgesetzt werden. Die Sequenz aus dem baden-württembergischen Bildungsplan lässt sich so folgendermaßen darstellen (implizite Prämissen sind kursiv dargestellt):

Prämisse A1	‚Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seine Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.' (Grundgesetz Artikel 3, Absatz 3)
Prämisse A2	In unserer Gesellschaft leben Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen mit unterschiedlichen Orientierungen, Werten und Lebensentwürfen.

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

Prämisse A3	Diese Vielfalt findet sich auch in jedem Kindergarten und in jeder Kinderkrippe.
Prämisse A4	Individuelle Wesenmerkmale[5] wie z. B. Temperament, besondere Begabungen oder Behinderungen nehmen ebenso Einfluss auf die Art und Weise, wie Kinder Zugänge zu Bildung entwickeln wie die sozialen Kontexte, in denen Kinder aufwachsen.
Prämisse A5	Geschlechts-, rollen-, religions-, kultur- oder milieuspezifische Orientierungen prägen die kindliche Lebens- und Lernumgebung.
Prämisse A6	Dabei haben sich Armut, soziale und psychische Belastungen in der Familie als besonders benachteiligende Faktoren für eine gleichberechtigte Teilhabe von Kindern an Bildung herausgestellt.
Prämisse A7	Jedes Kind hat ein Recht auf gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe.
Prämisse A7a	*Haltung und Handeln der beteiligten Akteur_innen mit dem Ziel der Inklusion stellt gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe sicher.*
Konklusion A	Dies erfordert von allen Beteiligten eine Haltung und ein Handeln mit dem Ziel der Inklusion. Die pädagogische Fachkraft ist herausgefordert, die vorgefundene Vielfalt anzuerkennen, sie als Bereicherung zu verstehen und sich mit Bildungsbarrieren auseinanderzusetzen, diese abzubauen und Zugangswege zu erweitern.

Diese Textteile bilden zusammen ein Argument (A), das aus mehreren Prämissen (A1–A6) sowie einer (impliziten) Konklusion besteht. Dabei fällt jedoch auf, dass die explizierten Prämissen nicht vollständig sind, sondern eine weitere Prämisse (A7a) implizit vorausgesetzt wird. Das Argument soll nun inhaltlich genauer nachvollzogen werden:

Die erste Prämisse wirft eine gesetzliche Autorität als Rahmung auf. Während mit den folgenden Prämissen (A2 und A3) eine Art Situationsdiagnose vorgestellt wird, die Vielfalt als Tatsache identifiziert, werden mit den nächsten beiden Prämissen (A4 und A5) spezifische Einflusszusammenhänge dargestellt, welche die identifizierte Vielfalt inhaltlich begründen und zugleich mit dem Thema Bildungszugänge verbinden. Mit der sechsten Prämisse wird ein weiterer Einflusszusammenhang dargestellt, allerdings mit inhaltlich negativen Vorzeichen der Benachteiligung. Hier ist bei der Formulierung „haben sich [...] als besonders benachteiligende Faktoren [...] herausgestellt“ nicht klar zu entscheiden, ob damit nur die benannten Faktoren als Benachteiligung hervorgehoben werden oder ob implizit zugleich die vorangegangenen genannten Dimensionen zumindest als potentielle Benachteiligungsfaktoren beschrieben werden. Die siebte Prämisse verweist inhaltlich auf die als normative Hauptaussage zu Beginn angerufene gesetzliche Autorität. Sie steht inhaltlich insofern in Opposition zur sechsten Prämisse, als Benachteiligung und Gleichberechtigung Gegensätze darstellen. Inhaltlich kann die siebte Prämisse auch als spezifische bildungsbezogene Wendung oder Interpretation der vorangestellten normativen Hauptaussage in Form des Grundgesetzes Art. 3, Absatz 3 verstanden werden. Es wird also eine Spannung zwischen spezifischen, mit Unterschiedlichkeit zusammenhängenden Benachteiligungsfaktoren und geltendem Recht auf Schutz vor Benachteiligung erzeugt. Aus diesem Recht (im Spannungsverhältnis zu mit Unterschiedlichkeit zusammenhängenden Benachteiligungsfaktoren) wird dann implizit folgende Konklusion abgeleitet (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011, S. 14):

5 Mit dem Begriff „Wesenmerkmale“ wird der Originalwortlaut übernommen, auch wenn die orthografisch korrekte Schreibweise „Wesensmerkmale“ ist.

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

> „Dies erfordert von allen Beteiligten eine Haltung und ein Handeln mit dem Ziel der Inklusion. Die pädagogische Fachkraft ist herausgefordert, die vorgefundene Vielfalt anzuerkennen, sie als Bereicherung zu verstehen und sich mit Bildungsbarrieren auseinanderzusetzen, diese abzubauen und Zugangswege zu erweitern."

Implizit ist die Ableitung der Konklusion aus zwei Gründen. Erstens sind keine sprachlichen Marker sichtbar, die auf eine Schlussfolgerung verweisen (z. B. „deshalb", „also", „daraus folgt"). Zweitens wird über die Formulierung „Dies erfordert" der Eindruck erweckt, dass das benannte Erfordernis eine automatische, unmittelbare oder logische Konsequenz dieses Rechtsanspruches darstellt. Oder anders formuliert: Aus dem aufgerufenen Rechtsanspruch auf gleichberechtigte Bildungschancen unter der Autorität des Gleichbehandlungsgesetzes einerseits und den mit Unterschiedlichkeit zusammenhängenden Benachteiligungsfaktoren andererseits wird sprachlich unmittelbar ein spezifisch pädagogisches Erfordernis abgeleitet. Dieses Erfordernis wird zunächst unspezifisch an „alle Beteiligte" und anschließend spezifischer an „die pädagogische Fachkraft" als Handelnde adressiert.

Inhaltlich unbegründet bleibt allerdings, in welchem Verhältnis der Fachbegriff „Inklusion" selbst zum benannten Rechtsanspruch und gegebenenfalls zu den benannten unterschiedsbezogenen Zusammenhängen steht. Denn auch wenn die unmittelbare Verquickung von Rechtsanspruch und pädagogischem Erfordernis sprachlich vorgenommen wird, ist damit nicht automatisch auch eine *inhaltlich* logische Schließung sichergestellt. Für eine inhaltlich logische Konklusion wäre nämlich eine weitere Prämisse (A7a) notwendig, die nun der_die Leser_in intuitiv selbst ergänzen muss, wie etwa ‚Haltung und Handeln mit dem Ziel der Inklusion stellt gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe sicher'. Ein logisches Argument würde dann etwa lauten:

> ‚Jedes Kind hat ein Recht auf gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe. Haltung und Handeln mit dem Ziel der Inklusion stellt gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe sicher. Also erfordert der Rechtsanspruch eine Haltung und ein Handeln mit dem Ziel der Inklusion.'

Da hier eine wesentliche Prämisse fehlt, präsentiert der Text es als Selbstverständlichkeit, dass Haltung und Handeln mit dem Ziel der Inklusion gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe sicherstellen oder zumindest irgendwie positiv darauf hinwirken. Inwiefern diese implizite, aber vorausgesetzte Prämisse als Fakt erstens richtig und zweitens selbstverständlich ist, bliebe freilich vor dem Hintergrund etwa einschlägiger wissenschaftlicher Befunde zu diskutieren. Deutlich wird damit aber: Inklusion als Zielorientierung wird hier ein wesentlicher Stellenwert, mithin große, allerdings zugleich mysteriöse Wirkungskraft im Hinblick auf die Sicherstellung (oder positive Hinwirkung) des Rechts auf gleichberechtigte Bildungschancen gerade dadurch verliehen, dass der Prozess der Schlussfolgerung lückenhaft ist. Inklusion wird damit zur positiv besetzten Zauberformel der Sicherung von Bildungschancen.

Insgesamt zeigt sich hier also, dass eine pädagogische Berücksichtigung sozialer Differenz mit einer gesetzlichen Autorität in Form des Grundgesetzes, Art. 3, Absatz 3 und einer damit in enger Verbindung stehenden, pädagogisch gewendeten rechtlich-moralischen Autorität in Form eines postulierten Rechts auf gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe begründet wird. Recht und bildungsbezogene Gerechtigkeit werden somit inhaltlich miteinander verquickt.

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

FalKi Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

2.2 Analyse „Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen"

In dem Bildungsplan „Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an"[6] für Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011) wird der einleitende Abschnitt unter der Überschrift „Vielfalt als Chance" (ebd., S. 15) analysiert. Diese Sequenz wurde ausgewählt, weil sich hier schon auf den ersten Blick durch sprachliche Marker der Begründung („daher", „denn") und Schlussfolgerung („also", „hieraus ergibt sich") eine verdichtete Argumentation vermuten ließ (ebd.):

> „Jedes Kind unterscheidet sich von Geburt an von allen anderen durch besondere Merkmale, Eigenschaften und Neigungen. Jedes Kind ist im positiven Sinne einzigartig, Heterogenität also normal. Kinder kommen aus unterschiedlichen Kulturen, unterschiedlichen ökonomischen Verhältnissen, haben unterschiedliche soziale Erfahrungen (einschließlich geschlechtsspezifischer Prägungen) gemacht und unterscheiden sich hinsichtlich ihres Geschlechts, ihres Verhaltens und ihrer Bedürfnisse. Alle Faktoren können unter Umständen für den Bildungsweg der Kinder von Bedeutung sein. Heterogenität ist daher als ein konstitutives Merkmal eines jeden Bildungskonzeptes zu begreifen. Sie bietet Kindern viele Erfahrungsansätze und Lernmöglichkeiten, denn Verschiedenheit eröffnet Chancen des Kennenlernens unterschiedlicher Lebenswelten, die Akzeptanz des Anderen in seiner Besonderheit, den Abbau von Vorurteilen etc.. Hieraus ergibt sich eine unvermeidliche Orientierung am einzelnen Kind, seinen Stärken und Entwicklungspotenzialen. Vor diesem Hintergrund gilt es, Bildungsbegleitung und -förderung von Kindern so zu gestalten, dass beeinträchtigende Unterschiede weitgehend ausgeglichen werden."

Zunächst lassen sich für eine erste Annäherung in diesem Abschnitt folgende Hauptaussagen erkennen:

1. Jedes Kind ist einzigartig.
2. Heterogenität ist normal.
3. Heterogenität soll als wesentlicher Bestandteil jedes Bildungskonzeptes gesehen werden.
4. Eine Orientierung am einzelnen Kind ist unvermeidlich.
5. Bildungsbegleitung und -förderung sollen so gestaltet werden, dass beeinträchtigende Unterschiede ausgeglichen werden.

Bei den letzten drei Hauptaussagen handelt es sich um normative Formulierungen, da es sich um Sollens-Formulierungen, also um Empfehlungen oder Vorgaben für die pädagogische Praxis handelt.

Es soll nun auch hier die Struktur der Argumentation genauer untersucht werden. Die ersten zwei Hauptaussagen stellen das erste Argument dar (A). Das Argument besteht aus zwei Prämissen (A1 und A2) und einer Konklusion. Auffällig ist, dass die explizierten Prämissen nicht vollständig sind, sondern zwei weitere Prämissen (A2a und A2b) implizit vorausgesetzt werden:

---

6 Der vollständige Titel lautet. „Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen".

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

FalKi Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

Prämisse A1	Jedes Kind unterscheidet sich von Geburt an von allen anderen durch besondere Merkmale, Eigenschaften und Neigungen.
Prämisse A2a	*Unterschiede zwischen Kindern durch besondere Merkmale, Eigenschaften und Neigungen sind positiv.*
Prämisse A2	Jedes Kind ist im positiven Sinne einzigartig,
Prämisse A2b	*Normal ist, was auf jedes Kind zutrifft.*
Konklusion A1	Heterogenität also normal.

Die nicht im Plan formulierte Prämisse A2a enthält eine evaluative Aussage, die durch das Weglassen dieser Prämisse stillschweigend vorausgesetzt wird. Zugleich ist mit der Prämisse A2 verbunden, dass es potentiell auch einen negativen Sinn von Einzigartigkeit geben könnte. Dies wird jedoch ebenso wenig expliziert. Mit dem Nicht-Explizieren der Prämisse A2a wird also Einzigartigkeit als positiv zu bewertende Tatsache vorausgesetzt, die nicht begründungspflichtig ist. Zugleich wird die Möglichkeit einer negativen Bewertungsoption von Einzigartigkeit verunmöglicht. Das Argument wird also durch einen vorausgesetzten positiv-normativen Gehalt gestützt. Des Weiteren wird eine Definition von ‚Normalität' nicht expliziert, die jedoch für eine vollständige Konklusion substantiell wäre, nämlich „Normal ist, was auf jedes Kind zutrifft". Logisch gesehen wäre mit dieser vorausgesetzten Definition jedoch die Konklusion „Heterogenität ist also normal" entbehrlich, da es nichts jenseits dessen geben kann, was auf jedes Kind zutrifft. Wenn diese Definition vorausgesetzt ist, dann ist schließlich bereits mit dem ersten Satz klar, dass Heterogenität normal ist. Es geht bei diesem Argument also vor allem um das Explizieren und die Betonung von Heterogenität als Normalität.

Das zweite Argument (B) begründet, weshalb Heterogenität pädagogisch berücksichtigt werden soll:

Prämisse B1	Kinder kommen aus unterschiedlichen Kulturen, unterschiedlichen ökonomischen Verhältnissen, haben unterschiedliche soziale Erfahrungen (einschließlich geschlechtsspezifischer Prägungen) gemacht und unterscheiden sich hinsichtlich ihres Geschlechts, ihres Verhaltens und ihrer Bedürfnisse.
Prämisse B2	Alle Faktoren können unter Umständen für den Bildungsweg der Kinder von Bedeutung sein.
Prämisse B2a	*In jedem Bildungskonzept sind Faktoren grundlegend zu berücksichtigen, die für den Bildungsweg der Kinder von Bedeutung sein können.*
Konklusion B1	Heterogenität ist daher als ein konstitutives Merkmal eines jeden Bildungskonzeptes zu begreifen.

Auch hier wird eine für die Konklusion notwendige Prämisse nicht expliziert, nämlich „In jedem Bildungskonzept sind Faktoren grundlegend zu berücksichtigen, die für den Bildungsweg der Kinder von Bedeutung sein können". Das Explizieren dieser Prämisse scheint verzichtbar, weil angenommen werden kann, dass dieser Zusammenhang für Akteur_innen im Bildungsbereich selbstverständlich sein dürfte. Die Prämisse B2 allerdings steht inhaltlich auf wackeligen Beinen. Sie formuliert die Wirkung der genannten Differenzen auf den Bildungsweg als Eventualität, als Möglichkeit, von deren Zutreffen aber nur bedingt ausgegangen werden kann. Darauf weist die Modulation „unter Umständen" hin. Die Qualifikation dieser Prämisse ist also unsicher und schwächt die Tragkraft des Arguments auf inhaltlicher Ebene.

Der letzte argumentative Absatz (C) folgt einem anderen Aufbau. Hier wird eine erste Konklusion (C1) vorangestellt und anschließend mit einer Prämisse (C1) begründet. Darauf folgen zwei weitere Konklusionen (C2 und C3), bei denen allerdings auf den ersten Blick nicht ganz klar ist, ob sie sich

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

inhaltlich lediglich auf die Prämisse C1 beziehen, oder ob es sich um abschließende Schlussfolgerungen aus dem Gesamtabschnitt (A–C) handelt.

Konklusion C1	Sie [Heterogenität, S. M.] bietet Kindern viele Erfahrungsansätze und Lernmöglichkeiten,
Prämisse C1a	*Das Kennenlernen unterschiedlicher Lebenswelten, die Akzeptanz des Anderen in seiner Besonderheit und der Abbau von Vorurteilen stellen Erfahrungsansätze und Lernmöglichkeiten dar.*
Prämisse C1	denn Verschiedenheit eröffnet Chancen des Kennenlernens unterschiedlicher Lebenswelten, die Akzeptanz des Anderen in seiner Besonderheit, den Abbau von Vorurteilen etc.
Konklusion C2	Hieraus ergibt sich eine unvermeidliche Orientierung am einzelnen Kind, seinen Stärken und Entwicklungspotenzialen.
Prämisse C2a	*Unterschiede können nicht nur Chancen eröffnen, sondern auch beeinträchtigen.*
Prämisse C2b	*Beeinträchtigungen müssen kompensiert werden.*
Konklusion C3	Vor diesem Hintergrund gilt es, Bildungsbegleitung und -förderung von Kindern so zu gestalten, dass beeinträchtigende Unterschiede weitgehend ausgeglichen werden.

Zunächst fällt auf, dass auch hier auf das Explizieren einer für die Konklusion C1 notwendigen Prämisse verzichtet wird. Stillschweigend vorausgesetzt wird, dass der_die Leser_in weiß bzw. der Ansicht ist, dass das Kennenlernen unterschiedlicher Lebenswelten, die Akzeptanz des Anderen in seiner Besonderheit und der Abbau von Vorurteilen Erfahrungsansätze und Lernmöglichkeiten für Kinder darstellen. Diese implizite Prämisse wird inhaltlich wiederum getragen durch eine kommunikativ-offene (Kennenlernen unterschiedlicher Lebenswelten), positiv-wertbezogene (Akzeptanz) und vorurteilskritische (Abbau von Vorurteilen) Grundhaltung, die damit ebenfalls vorausgesetzt wird. Dadurch, dass der Plan diese Prämisse nicht expliziert, wird die inhaltliche Akzeptanz seitens des_der Leser_in unterstellt.

Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass sich die Konklusion C2 inhaltlich nicht allein auf die vorangegangene Prämisse C1 beziehen kann. Sie beschreibt zwar positive Aspekte von Heterogenität für Lernen und Entwicklung, elaboriert allerdings nicht, weshalb dies eine Orientierung am einzelnen Kind nötig macht. So wäre eine Orientierung an der Gruppe in ihrer Vielfalt als Gesamtheit argumentativ ebenso denkbar. Logisch erscheint die Konklusion allerdings in Verbindung mit vorherigen Prämissen, etwa A1 (Jedes Kind unterscheidet sich von Geburt an von allen anderen durch besondere Merkmale, Eigenschaften und Neigungen), A2 (Jedes Kind ist im positiven Sinne einzigartig,) sowie B2 (Alle Faktoren können unter Umständen für den Bildungsweg der Kinder von Bedeutung sein.). Es handelt sich hier also um eine Schlussfolgerung, die sich auf den gesamten Abschnitt bezieht. Mit dem Adjektiv *unvermeidlich* hebt der Plan eine besondere Notwendigkeit der „Orientierung am einzelnen Kind" hervor, die als sich logisch-natürlich durch die Gesamtargumentation ergebend dargestellt wird. Das pädagogische Prinzip der „Orientierung am einzelnen Kind" wird damit nicht normativ gesetzt, sondern argumentativ hergeleitet. Interessant ist der Begriff *unvermeidlich* allerdings insofern, als er eine negative Konnotation enthält. „Unvermeidlich" ist etwas, das man nicht verhindern kann. Die negative Konnotation setzt zugleich voraus, dass dies etwas ist, was erwartungsgemäß oder normalerweise vermieden werden würde.[7] Zudem schließt die negative Konnotation an das Motiv *soziale Differenz als Herausforde-*

7 Ich gehe hier auch auf einzelne Begriffe ein, weil sprachliche Wahlen bei dem integrativen Basisverfahren ernst zu nehmen und als gezielt zu betrachten sind. Das Verfahren baut auf der Annahme auf, dass sprachliche

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

rung und Chance an, das soziale Differenz als Herausforderung für pädagogische Fachkräfte fasst und im Rahmen der Dissertation als zentrales Motiv an verschiedenen Stellen der Bildungspläne rekonstruiert werden konnte, hier jedoch nicht näher dargestellt werden kann.

Die Konklusion C3 (Vor diesem Hintergrund gilt es, Bildungsbegleitung und -förderung von Kindern so zu gestalten, dass beeinträchtigende Unterschiede weitgehend ausgeglichen werden.) stützt sich hingegen nicht ausreichend auf die vorangegangenen Prämissen und Schlussfolgerungen. So ist der Aspekt der „beeinträchtigenden Unterschiede" bislang nicht thematisiert worden: Es werden damit Prämissen ‚verschwiegen' bzw. als Selbstverständlichkeit zu Grunde gelegt:

Prämisse C2a *Unterschiede können nicht nur Chancen eröffnen, sondern auch beeinträchtigen.*
Prämisse C2b *Beeinträchtigungen müssen kompensiert werden.*

Unklar bleibt dementsprechend auch, was genau mit „beeinträchtigende Unterschiede" gemeint ist, wer oder was durch Unterschiede in welcher Hinsicht beeinträchtigt wird und in welchem Zusammenhang dies mit Bildung, Entwicklung oder Lernen steht. Während die anderen Hauptaussagen mehr oder weniger ausführlich von ausformulierten Prämissen gestützt werden, handelt es sich bei dieser letzten Aussage um eine rein normative Schlussfolgerung. So wird nicht nur eine Sollens-Formulierung gewählt (dies ist auch bei zwei weiteren Hauptaussagen der Fall), sondern es fehlen grundlegende Prämissen, die diese Hauptaussage stützen würden. Der sprachliche Hinweis auf eine argumentative Konklusion „vor diesem Hintergrund gilt es" erscheint damit als eine leere Hülle, die Begründungen vorgibt, wo – argumentationslogisch – keine sind. Negative Wirkungszusammenhänge im Kontext von sozialer Differenz und Bildung bleiben hier unelaboriert, sie bleiben in einer Art Black Box und werden normativ gesetzt, während positive Aspekte ausgeführt und begründet werden.

Während das Argument B bestimmten Aspekten eine Wirksamkeit hinsichtlich des Bildungswegs von Kindern attestiert („Alle Faktoren können unter Umständen für den Bildungsweg der Kinder von Bedeutung sein."), sind es hier nun interessanterweise „Unterschiede" selbst, denen eine negative („beeinträchtigende") Wirkung zugerechnet wird. Es sind also nicht bestimmte „Faktoren", sondern Unterschiede, die dieser Logik folgend beeinträchtigend wirken. Die angesprochene Aufgabe des Ausgleichs „beeinträchtigender Unterschiede" kann damit auch als *An*gleichung von Unterschieden verstanden werden. Inhaltlich zielt das Argumentationsgefüge damit auf Bildungschancen durch Kompensation von Unterschieden.

Insgesamt zeigt sich bei der ausführlichen Analyse dieses Begründungsgefüges, dass es sowohl inhaltliche als auch formale Schwachstellen aufweist, welche die Gültigkeit der Argumentation auf argumentationslogischer Ebene schwächen. Auf inhaltlicher Ebene schwächt die Modulation „unter Umständen" eine wesentliche Prämisse der Argumentation, während auf formaler Ebene mehrere, für eine logische Schließung notwendige Prämissen nicht expliziert werden.

Selektionen (im pragmatischen, syntaktischen und semantischen Sinn) nicht zufällig sind, sondern für eine sinnhafte und symbolische Gestalt stehen. In Anlehnung an die kognitive Linguistik und sprachpragmatische Konzepte wird davon ausgegangen, dass die „Ordnung der Dinge in den Köpfen" über mikrosprachliche Feinanalysen als Repräsentationen in Texten rekonstruiert werden kann – wenn auch nicht als exaktes Abbild (vgl. Kruse 2014, S. 474 f.).

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

2.3 Vergleich der Argumentationsgefüge

Es wurden nun zwei Argumentationsgefüge im Detail analysiert. Ein zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse verdeutlicht, inwiefern sich die Argumentation im Plan für Baden-Württemberg von der Argumentation im Plan für Nordrhein-Westfalen unterscheidet.

Inhaltlich zielen beide Argumentationen auf gerechte Bildungschancen im Bildungssystem durch die pädagogische Berücksichtigung sozialer Differenz, die Art der Argumentation unterscheidet sich jedoch.

Die Argumentation im Plan für Baden-Württemberg ist auf verschiedenen Ebenen normativ geprägt: Auf der Ebene der inhaltlichen Rahmung der Sequenz werden normative Autoritäten aufgerufen in Form des Grundgesetzes und einer rechtlich-moralischen Autorität in Form eines postulierten Rechts auf gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe. Auf argumentationslogischer Ebene führt eine nicht-explizierte, also stillschweigend vorausgesetzte Prämisse dazu, dass Inklusion eine große, aber mysteriöse Wirkungskraft im Hinblick auf die Sicherstellung (oder positive Hinwirkung) des Rechts auf gleichberechtigte Bildungschancen gerade dadurch verliehen wird, dass der Prozess der Schlussfolgerung lückenhaft ist. Inklusion wird damit normativ zur positiv besetzten Zauberformel der Sicherung von Bildungschancen.

Die Argumentation im Plan für Nordrhein-Westfalen hingegen ist zunächst auf der Oberfläche durch eine ausführlichere Argumentation geprägt, die – auf den ersten Blick sichtbar – für den_die Leser_in durch sprachliche Marker der Begründung und Schlussfolgerung als sachlich logische Argumentation erscheint. Es sind hier keine „höheren Autoritäten", die zur Begründung aufgerufen werden, sondern der Plan präsentiert eine sachliche Argumentation, die aus mehreren Argumenten besteht. Unter der Oberfläche konnte allerdings herausgearbeitet werden, dass auch dieser Plan auf argumentationslogischer Ebene insofern normative Setzungen vornimmt, als Prämissen nicht expliziert werden, die soziale Differenz als Beeinträchtigung negativ konnotieren. Inhaltlich wird bei dieser Argumentation eine negative Konnotation von sozialer Differenz im Zusammenhang mit Bildungschancen also verdeckt.

2.4 Konturierung des Eigensinns der Analyseergebnisse im diskursiven Zusammenhang

Wichtig ist zu betonen, dass es für eine sozialwissenschaftliche Dokumentenanalyse im oben beschriebenen Sinn nun nicht ausreicht, nicht tragfähige Argumentationen zu entlarven und das Argumentationsgefüge analytisch zu beschreiben. Vielmehr stellt sich nun auf Ebene der Interpretation die Frage nach der Funktionalität der spezifischen Begründungsgefüge. Welchen produktiven Eigensinn könnten also die unterschiedlichen Argumentationen haben? Für diesen Interpretationsschritt müssen wir unsere Perspektive wieder von der kleinschrittigen Argumentationsanalyse lösen und unseren Blick für die Bildungspläne *in ihrer diskursiven Bedeutung als Dokumente bildungspolitischer Kommunikation* öffnen. Als solche zielen die Dokumente auf die Vermittlung oder Durchsetzung von – im weitesten Sinne – bildungsbezogenen Weltbildern an ihre Rezipient_innen, wenn Dokumente wie oben beschrieben in sozialwissenschaftlicher Perspektive verstanden werden. Insofern ist bei der Interpretation der dokumentenanalytischen Ergebnisse die Perspektive auf Leser_innen und die Einbettung der Dokumente in ihren diskursiven Kontext einzubeziehen. Ich gehe im Folgenden in einem Zweischritt vor, da wir zwei Interpretationsebenen vor uns haben: In einem ersten Schritt wird die Interpretation auf die Bildungspläne als Dokumente bildungspolitischer Kommunikation bezogen. In einem zweiten Schritt binde ich die Interpretation an die diskursive Rahmung der Dokumente an.

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

FalKi Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

Schritt 1: Interpretation im Hinblick auf Bildungspläne als Dokumente bildungspolitischer Kommunikation

Im Fall des Plans für Baden-Württemberg erinnert die gesetzliche Autorität die_den Leser_in an seine_ihre Handlungsrahmen und Pflichten (Grenzen, Verbindlichkeit, juristische Folge). Rechtlich-normative Begründungen sind in der Lage, Argumentationen potent abzukürzen, denn Recht und Gesetz sind bereits gesellschaftlich vereinbarte Konventionen und machen Begründungen obsolet. Zugleich erhält die Argumentation auf Basis solcher normativen Begründungen besondere Durchsetzungskraft, denn sie konzipiert die Frage der pädagogischen Berücksichtigung sozialer Differenz als Frage nach der Verwirklichung gesellschaftlich vereinbarter Normen und verpflichtet die Akteur_innen zugleich zum Handlungsziel der Inklusion, um Bildungschancen zu sichern. Dieser Bildungsplan tritt mit der dargestellten Argumentation dem_der Leser_in gegenüber also ein Stück weit selbst als Autorität auf.

Der Plan für Nordrhein-Westfalen vollzieht den Argumentationsgang vor den Augen des_der Leser_in. Das macht die Begründungsfigur jedoch zugleich auch fragiler, denn sie ist auf den Nachvollzug und das Einverständnis der_des Leser_in angewiesen. Der_die Leser_in wird dadurch auch anders positioniert als bei der normativen Argumentationsvariante des baden-württembergischen Plans. Er_sie wird nicht aufgefordert, eine rechtliche Grundlage umzusetzen, sondern die Begründungsfigur verweist auf den_die Leser_in als jemanden, der_die inhaltlich zu überzeugen ist. Es hat sich hier allerdings auch gezeigt, dass diese Begründungsfigur nur auf den ersten Blick rein sachlich-logisch begründend argumentiert. Zwar sind keine rechtlichen Referenzen zu finden, allerdings konnten normative Prämissen sichtbar gemacht werden, die durch eine fehlende Explikation unter dem Deckmantel einer sachlich logischen Argumentation zum Verschwinden gebracht werden.

Während hier zwei unterschiedliche Argumentationsgefüge exemplarisch analytisch gegenübergestellt wurden, kam ich bei der Analyse aller Bildungspläne im Rahmen der Dissertation zu dem Ergebnis, dass erstens die meisten Bildungspläne die Zielperspektive des Hinwirkens auf gerechte Bildungschancen mit der pädagogischen Berücksichtigung sozialer Differenz argumentativ verbinden. Zweitens zeigte sich, dass die meisten Bildungspläne im Hinblick auf die pädagogische Begründung sozialer Differenz argumentationslogisch ähnlich vorgehen wie der baden-württembergische Plan, die Argumentation also stark normativ geprägt ist. An diesem Punkt stellte sich daher auf Ebene der Interpretation der argumentationslogischen Eigensinnigkeit die Frage, welcher Zweck also insbesondere mit normativ geprägten Argumentationen im bildungspolitischen Kontext verbunden sein könnte. In seinen Ausführungen zu gesellschaftlichen Bedingungen des Argumentierens lieferte mir Bayer (2007) einen möglichen Interpretationsansatz. Bayer weist darauf hin, dass komplexe Argumentationen im politischen Kontext Gefahr laufen können, als Zeichen von Schwäche und mangelnder Tatkraft interpretiert zu werden (vgl. Bayer 2007, S. 58). Wenngleich sich seine Ausführungen explizit auf Argumentationen im operativen politischen Geschäft beziehen, könnte sich die Dominanz normativer Begründungsfiguren, die auf die Elaboration einer ausführlichen, inhaltlichen Argumentation verzichten, auch im Kontext der Bildungspläne als bildungspolitische Dokumente mit Kommunikationscharakter auf diese Weise als sinnhaft erweisen: normative anstelle ausführlicher, sachlich-begründender Argumentationen unterstützen also die Präsentation von bildungspolitischer Handlungsfähigkeit in Bezug zum Umgang mit sozialer Differenz mit der Zielperspektive der Herstellung von gerechten Bildungschancen.

Mit diesem Interpretationsansatz ist nun der Frage der Eigensinnigkeit der Bildungspläne in ihrer Bedeutung *als Dokumente bildungspolitischer Kommunikation* im Hinblick auf die pädagogische Begründung der Berücksichtigung sozialer Differenz Rechnung getragen.

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

FalKi Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

Schritt 2: Interpretation vor dem Horizont der diskursiven Rahmung der Bildungspläne

In einem zweiten Schritt soll nun noch der *diskursiven Bedeutung* der Bildungspläne in dieser Hinsicht Rechnung getragen werden. *Inwiefern sind die (vornehmlich normativ geprägten) Argumentationsfiguren mit ihrer gemeinsamen Zielperspektive der Herstellung von gerechten Bildungschancen durch eine pädagogische Berücksichtigung sozialer Differenz im diskursiven Kontext der Bildungspläne also sinnhaft, produktiv oder funktional?*

Als zentraler Ansatzpunkt der weiterführenden Interpretation auf diskursiver Ebene bietet sich die analytisch herausgearbeitete Zielperspektive der Herstellung von gerechten Bildungschancen an, da diese einerseits einen gemeinsamen inhaltlichen Anker der Argumentationsanalyse darstellt. Andererseits hatte sich die Zielperspektive der Herstellung von gerechten Bildungschancen interessanterweise auch als zentrales Motiv bei meiner theoretischen Erarbeitung des Bildungsreformdiskurses im Rahmen der Dissertation gezeigt, in dessen Kontext die Bildungspläne entstanden sind.

An dieser Stelle sei nochmal der Unterschied zu einer Diskursanalyse aufgezeigt: In methodologischer Hinsicht unterscheidet sich mein Vorgehen insofern von einer Diskursanalyse, als die nachfolgenden Hinweise nicht Ergebnis einer methodisch geleiteten Analyse weiterer Diskursbeiträge der ersten und zweiten Bildungsreformdebatten sind (z. B. Analyse von bildungspolitischen Gutachten, Protokollen oder wissenschaftlichen Beiträgen aus diesen Zeiten). Vielmehr sind die folgenden Hinweise Ergebnis einer theoretischen, nicht methodisch geleiteten und insofern „abgekürzten" Auseinandersetzung mit Schlüsseltexten aus und über die Bildungsreformdebatten.

Zu der theoretisch herausgearbeiteten diskursiven Kontextebene können im Rahmen dieses Beitrags zwar nur kurze Hinweise gegeben werden. Sie sind jedoch notwendig, um nachvollziehbar zu machen, wie die Interpretation der (argumentationsanalytischen) Ergebnisse angeschlossen werden kann an die diskursive Rahmung der Dokumente.

Mit der Zielperspektive der Herstellung von gerechten Bildungschancen schließen die Bildungspläne an ein typisches Motiv der Bildungsreformdiskurse in Deutschland an. Die Erwartung der Herstellung von gerechten Bildungschancen kann also als „Dauerbrenner" der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit sozialer Differenz gefasst werden (vgl. Meyer 2018, S. 293), wie in der Einleitung dieses Beitrags kurz erläutert wurde. Dies gilt auch und gerade für den spezifischen Bereich institutioneller frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung, mit dem vor allem kompensatorische Hoffnungen verbunden wurden und werden: die Kindertageseinrichtung soll soziale Startchancen von Kindern durch ausgleichende pädagogische Maßnahmen verbessern und so gerechte Bildungschancen gewährleisten.

Vor diesem Hintergrund kann der argumentative Anschluss der Bildungspläne an den Diskurs zu gerechten Bildungschancen im Hinblick auf die Bildungspläne als „Schauplatz" frühpädagogischer Reformbestrebungen (vgl. Jergus/Thompson 2015, S. 812) folgendermaßen als produktiv interpretiert werden: Der Anschluss an den Diskurs im Sinne von gerechten Bildungschancen als Ziel der pädagogischen Bezugnahme auf soziale Differenz ermöglicht es, die gesellschaftliche Bedeutsamkeit institutioneller frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung auch auf inhaltlicher Ebene zu stabilisieren, zu legitimieren und öffentlich zu kommunizieren. Frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung wird auf diese Weise als wichtige Institution präsentiert und im Diskurs positioniert, die durch pädagogische Bemühungen gerechte Chancen im Bildungssystem herstellen soll.

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

FalKi Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

3. Zusammenfassung

In diesem Beitrag wurde ein dokumentenanalytisches Verfahren zur Analyse von Bildungsplänen vorgestellt, das speziell auf die Rekonstruktion von Argumentationen zielt und der Einbettung der untersuchten Dokumente in ihren diskursiven Entstehungskontext Rechnung trägt. Zugleich wurden die Bildungspläne selbst als ein Diskursbeitrag zum bildungspolitischen Reformdiskurs gefasst. Ausgangspunkt der so angelegten Dokumentenanalyse war ein Verständnis von Dokumenten als methodisch gestaltete Herstellungsleistungen ihrer Verfasser_innen mit kommunikativem Charakter. Das Ziel dieses Verfahrens richtete sich darauf, die argumentativen Aussagesysteme und die Eigensinnigkeit der Dokumente – hier im Hinblick auf das Thema soziale Differenz – zu rekonstruieren und systematisch an die diskursive Rahmung der Bildungspläne wieder anzuknüpfen.

Am empirischen Beispiel der methodisch argumentationsanalytisch unterfütterten, diskursiv gerahmten Dokumentenanalyse wird deutlich, dass die Analyse umfangreicher Dokumente immer verbunden ist mit Entscheidungsprozessen hinsichtlich der Auswahl der genauer zu untersuchenden Elemente und der anvisierten Ebene der Analyseergebnisse. In diesem Beitrag wurden beispielsweise weitgehend sämtliche Layout-bezogenen Analysemöglichkeiten vernachlässigt, die gleichwohl einen interessanten Analysehorizont bei Dokumenten darstellen, und der Fokus auf die textlichen Daten mit ihren sprachlichen und argumentativen Feinheiten gelegt.

Literatur

Bayer, Klaus (2007): Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Diskowski, Detlef (2012): Bildung im Elementarbereich – Entwicklungslinien in der Steuerung und Koordinierung. In: Ratermann, Monique/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–143.

Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–55.

Hoffmann, Nicole (2018): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Weinheim: Beltz.

Jäger, Siegfried (1993): Text- und Diskursanalyse. Eine Anleitung zur Analyse politischer Texte. Duisburg: D. I. S. S. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2015): Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung? In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 6, S. 808–821.

Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

FalKi Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

Kultusministerkonferenz/Jugend- und Familienministerkonferenz (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010.

Leontjew, Alexej A. (1984): Sprachliche Tätigkeit. In: Viehweger, Dieter (Hrsg.): Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Berlin: Kohlhammer, S. 31–44.

Meyer, Sarah (2018). Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse. Wiesbaden: Springer VS.

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwartz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.

Wolff, Stephan (2013): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 502–513.

Meyer, Sarah (2021) Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 4, H. 1
ISSN (Internet) 2626-4773 | DOI: 10.18442/falki-4-1-5
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

FalKi Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung