

AOR'in Dr. Margarete Menz und Luisa Abdessadok, M.A.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Kontaktadressen: margarete.menz@ph-gmuend.de

luisa.abdessadok@ph-gmuend.de

Working Paper 1 zum Projekt „Bildung im Elementarbereich: Positionierungen von Eltern und Fachkräften“

Die Lexikometrische Analyse: Positionsbestimmungen von Träger- und Einrichtungskonzepten im Elementarbereich

1. Das Projekt

Debatten um den Elementarbereich erfahren nach wie vor große Beachtung, vor allem im Zuge der Forderung, „Kindertageseinrichtungen als *Bildungsorte*“ (Rauschenbach 2010, S. 11; Herv. i. O.) zu verstehen. Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Projekt „Bildung im Elementarbereich: Positionierungen von Eltern und Fachkräften“¹ setzt an diesem Profilierungsprozess der Kindertagesstätten an und untersucht das Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften. In bildungspolitischen Diskursen werden für die beiden zentralen Akteur_innen Positionen vorgesehen, die u.a. zu verbesserten Bildungsbiographien der Kinder und mehr Chancengleichheit beitragen sollen (vgl. kritisch dazu Baader/Cloos 2012). Das soll im institutionellen Rahmen der Kindertagesstätten eingelöst werden. Um die darin stattfindenden Prozesse, die wir als diskursive Positionierungen (i.S. Stuart Halls z.B. 2006) verstehen, zu analysieren, haben wir in vier Kindertagesstätten in zwei Bundesländern Konzepte, Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften, Elterngespräche, sowie Interviews mit Eltern und Fachkräfte erhoben. Damit lassen sich in unterschiedlichen Diskursräumen Prozesse der Diskurs(re)produktion und Subjektpositionierungen untersuchen.

Im Folgenden stellen wir das methodische Instrumentarium der Analyse des pädagogischen Konzepts einer Kindertagesstätte unseres Samples in den Mittelpunkt, das vom Träger der Einrichtung verfasst wurde. Konzeptpapiere, die Leitbilder und Selbstverständnisse der Einrichtungen formulieren werden hinsichtlich ihrer Bildungskonzeptionen analysiert. Daraus folgt die Frage, welche Implikationen hinsichtlich Aufgaben und Zuständigkeiten der Eltern entstehen, wie die herzustellenden Subjekte aussehen sollen, was die Anforderungen an Pädagog_innen sind und wie für unterschiedliche Gruppen unterschiedliche Positionierungen entworfen werden. Die Konzepte können als bildungspolitische Dokumente verstanden werden, die zudem eine Positionierung des Trägers im elementarpolitischen Diskurs beinhalten.

¹ Das Projekt wird seit Juni 2014 an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd unter der Leitung von AOR'in Dr. Margarete Menz und der Mitarbeit von Luisa Abdessadok sowie an der Europa-Universität Flensburg unter der Leitung von Prof. Dr. Christine Thon und Mitarbeit von Miriam Mai durchgeführt.

2. Die Lexikometrische Analyse

Die Konzepte der Einrichtungen unterscheiden sich insofern von den anderen Textsorten, als dass es sich hier nicht um ad hoc produzierte Texte handelt. Vielmehr sind es aggregierte, bearbeitete Texte, die sich an bestimmte, z.T. öffentliche (zum Beispiel bei einem im Internet frei zugänglichen Konzept) Adressat_innen richten und deren Wort- und Sinnzusammenhänge einer anderen, eher strategischen, Stringenz unterliegen.

Für den ersten Schritt des Analyseprozesses wurde ein methodisches Instrumentarium im Sinne der „lexikometrischen Analyse“ nach Dzudzek/Glasze/Mattissek et al. 2009 entwickelt. Die Bedeutungen, die z.B. dem Begriff ‚Bildung‘ zugewiesen werden, lassen sich mit Glasze (u.a. 2009) und auch Keller (2011) als Ergebnis von Differenzbeziehungen verstehen. Der Begriff gewinnt seine spezifische Bedeutung also durch weitere Begriffe, mit denen er in (unterschiedlich zu deutender) Beziehung steht.

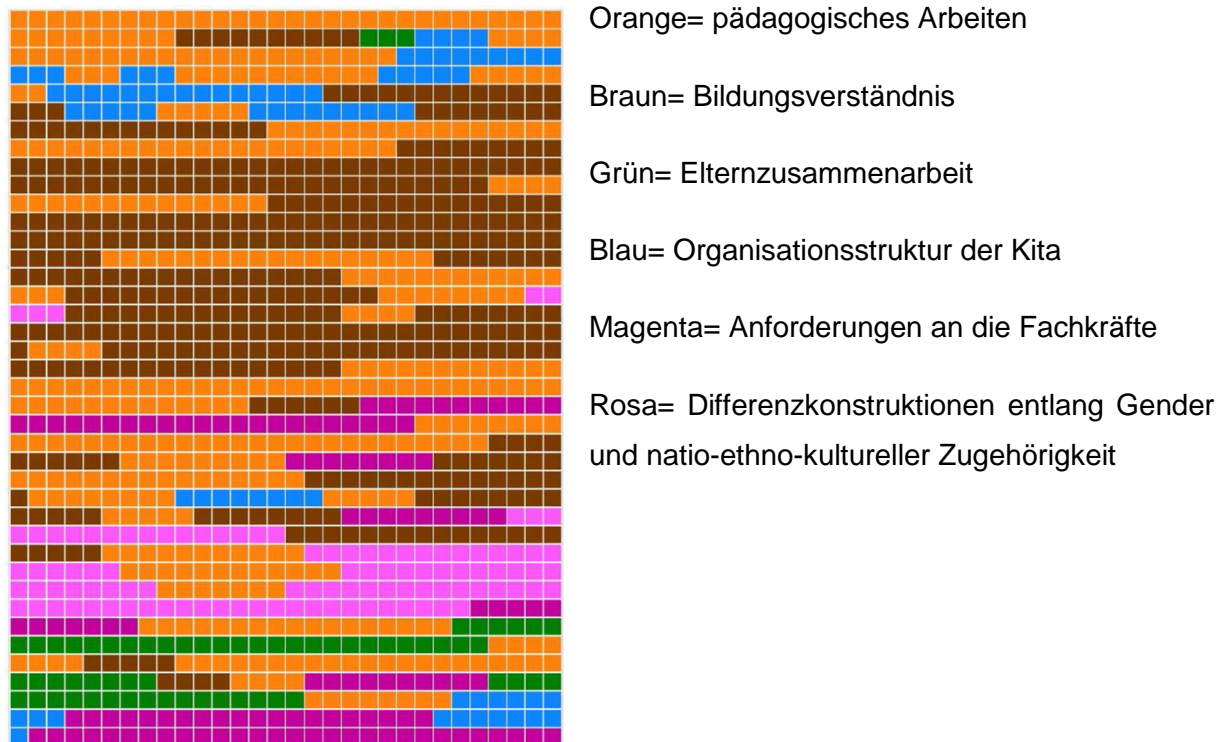
Diese Differenzbeziehungen lassen sich nun unter Rückgriff auf Laclau/Mouffe (Z.B. 2006) auf die Relationierung verschiedener Wörter übertragen. Ihrer diskurstheoretischen Ausarbeitung liegt zugrunde, dass sprachliche Elemente ihre Bedeutung aus der Beziehung zu anderen Elementen erhalten (im Working Paper 2 entfaltet Christine Thon in diesem Zusammenhang das Konzept der Artikulationen). Im Zentrum kann (muss aber nicht) ein sogenannter „leerer Signifikant“ stehen, welcher als „vereinheitlichendes Zeichen, das letztendlich die gesamt-Identität des Diskurses bezeichnen will“ (Keller 2011 S. 162), verstanden werden kann. Um diesen Begriff herum gewinnen Elemente Bedeutung in Relation zur Struktur der diskursinternen Differenzierungen. Relationierung meint hier also die Verbindung unterschiedlicher Wörter, die sich in unmittelbarer ‚Nachbarschaft‘ befinden. In der folgenden Analyse zeigen wir das Vorgehen anhand des Morph ‚Bild‘².

Auf dieser Basis haben wir ein mehrschrittiges Vorgehen entwickelt, das uns forschungsmethodisch stärker an Wort- und Sinnzusammenhänge anbindet, ohne aber eine qualitative Sequenzanalyse zu vernachlässigen. So haben wir zuerst eine **Kodierung des Gesamttextes (A)**, vorrangig durch aus dem Projektinteresse generierte Codes³, vorgenommen. Mithilfe der Analysesoftware MAXQDA⁴ und farblich unterschiedlich markierten Codes konnten wir die Struktur des Textes erkennen.

² im Sinne von Bildung, sich bilden, gebildet etc.

³ Diese Codes können als Beobachterkategorie zweiter Ordnung verstanden werden (vgl. Luhmann 2002, S. 155f).

⁴ <http://www.maxqda.de/> [letzter Zugriff: 16.06.2016]



(eigene Darstellung 2014)

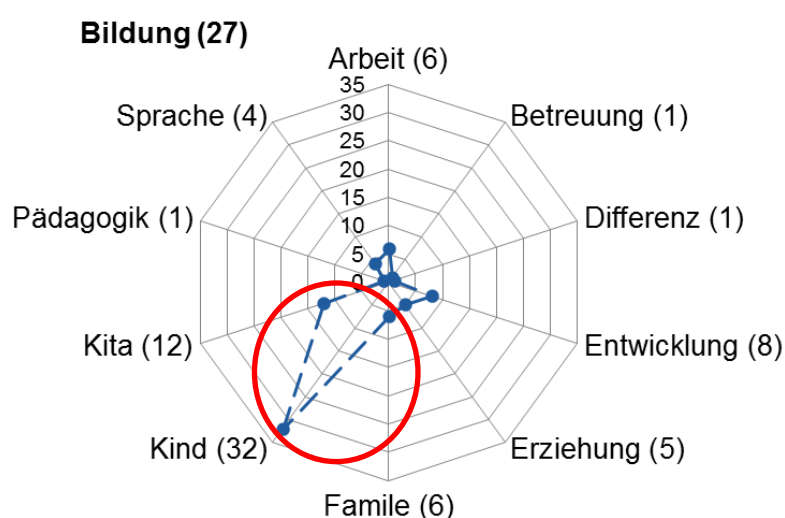
Die Kästchen markieren hier nicht ein Wort oder ein Satzende, sondern sind als Orientierungshilfe zu verstehen, um durch die Farbbalken die prozentuale Verteilung der Codes im Text zeigen. Überlappungen der Codes (z.B. durch Doppelcodierung) wurden bei dieser Darstellungsform ausgeblendet, da es uns bei diesem Analyseschritt darum geht, den codierten Text überblickshaft zu visualisieren. So kann festgestellt werden, dass die verschiedenen Themen nicht gleichmäßig über den gesamten Text verteilt sind, sondern gehäuft an bestimmten Stellen vorkommen. Folglich ließe sich annehmen, dass Bildung (braune Farbe) nicht das Querschnittsthema darstellt, sondern eher an bestimmten Stellen thematisiert wird.

Nun ist interessant, wie Bildung konturiert wird. Um das zu untersuchen, haben wir in einem weiteren Schritt eine **Analyse der Konkordanzan (B)** des Morphs Bild* vorgenommen. In Anlehnung an das Verfahren einer „Konkordanzanalyse“ (Dzudzek/Glasze/Mattisek et al. 2009, S. 242) lassen sich nun die relationalen Sinnproduktionen untersuchen, die durch die Verwendung spezifischer Wörter innerhalb einer festgelegten Einheit (Konkordanz) entstehen. Diese Einheit stellt im vorliegenden Material der Satz dar d.h. eine Markierung durch ein Satzzeichen (außer Kommata) beendet die Einheit und lässt eine neue beginnen. Die folgende Darstellung zeigt Ausschnitte ausgewählter Konkordanzanzen.

dem Explorationsstreben, Herausforderung der Menschen	Bildungshunger Bildungsprozesse bilden	und der Wissbegier der Kinder durch Erwachsene. sich ganz individuell
---	--	---

(eigene Darstellung 2016)

Jene Begriffe, die in den Konkordanzen wiederholt auftauchen und für den Forschungsfokus des Projekts von Relevanz sind⁵, haben wir herausgegriffen. Die quantitative Zusammenschau dieser als relevant markierten Begriffe, die in einem relationalen Sinnzusammenhang zu Bild* stehen, zeigt, dass Bildung nach ‚Kind‘ am häufigsten mit ‚Kita‘ in Verbindung steht. Die Bedeutungsverweise dieser und weiterer Begriffe mit dem Signifikanten Bildung lassen sich graphisch wie folgt als Netzdiagramm darstellen.



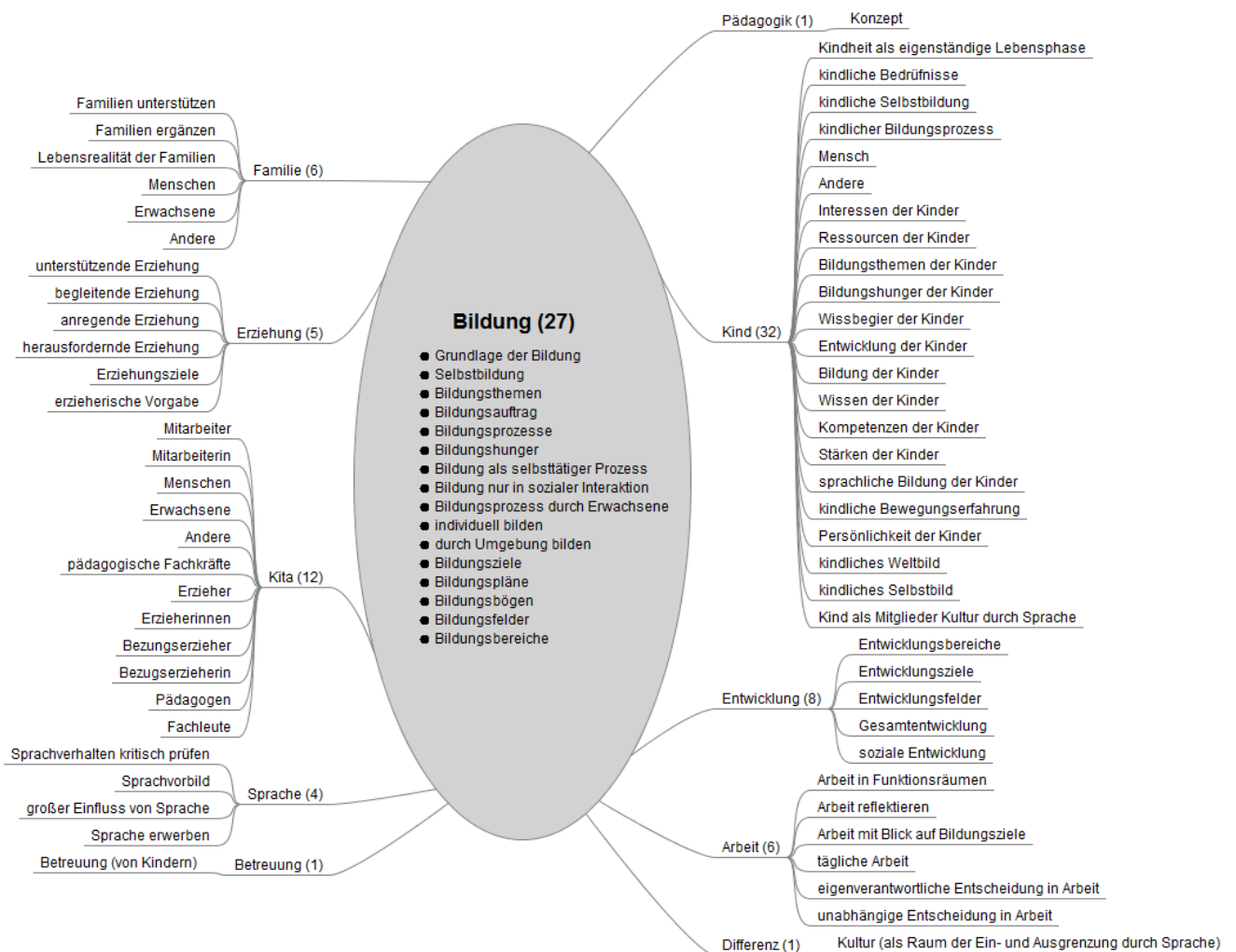
(eigene Darstellung 2015)

Es lässt sich hier erkennen, dass das Morph Bild* im gesamten Konzept 27 Mal explizit genannt wird, 32 Mal in Verbindung mit Kind (Kinder, kindlich etc.) - was nicht weiter verwunderlich ist - und 12 Mal mit Kita (Erzieher_innen, Kindertagesstätte etc.). Das ist interessant vor dem Hintergrund, dass Familie (Eltern, Mutter/Mütter, Vater/Väter etc.) lediglich 6 Mal im Zusammenhang mit Bildung gebracht wird. Denn nach dem Modell der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft stehen Elternhaus und Kita gemeinsam in der Verantwortung für kindliche Bildungsprozesse (vgl. kritisch dazu Rabe-Kleberg 2010). Wenn wir nochmals auf die eingangs formulierte Frage nach den Aufgaben und Zuständigkeiten zurückkommen, können wir hier schon beobachten, dass Bildung vor allem bezogen auf das Kind gedacht wird und der Kindertagesstätte zugeordnet wird. Auch Betz (2010) stellt fest, dass mit dem „Siegesszug der Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen [...] Familie [...] nicht als Bildungsort wahrgenommen [wird].“ (ebd., S. 117).

⁵ Auf der Grundlage sog. „sensitizing concepts“ (Blumer 1954, S. 684).

Auf die Relevanzsetzung zu den anderen im Netzdiagramm aufgeführten Begriffen (Erziehung, Entwicklung usw.) gehen wir an dieser Stelle nicht weiter an, da es hier vorrangig um unser methodisches Vorgehen gehen soll. Es soll nur noch der Hinweis gegeben werden, dass wir Netzdiagramme dieser Art auch noch mit anderen Morphen entworfen haben.

Als nächsten Schritt haben wir **Mind Maps⁶ (C)** zu den Begriffen erstellt, um die Wortzusammenhänge auszudifferenzieren. Diese können wie folgt gestaltet werden.



(eigene Darstellung 2014)

Hier lässt sich erkennen, wer beispielsweise unter Kita subsumiert. Zudem können erste Aussagen dazu gemacht werden, in welchem Kontext Bildung gedacht wird. Dementsprechend dient auch dieser Schritt dazu, tiefer in die Relationierungen der Signifikanten ‚einzutauchen‘. An dieser Stelle zeigt sich jedoch auch die Grenze der Wortrelationierungen.

⁶ <http://freemind.de.softonic.com/> [letzter Zugriff: 16.06.2016]

3. Ausblick

Wie die verschiedenen Zusammenhänge im Gesamtkontext hergestellt werden, wie Bildung nun genau konzipiert wird und wer dabei in den Blick genommen wird, muss sequenzanalytisch herausgefunden werden. An die WDA nach Keller (2011) und Grounded Theory nach Strauss/Corbin (1996) anknüpfend können in einem weiteren Schritt die **Relationierungen sequenzanalytisch rekonstruiert (D)** werden. Im Zuge dessen zeigt sich dann, wie sich die unterschiedlichen Positionierungsprozesse vollziehen und Diskurs(re)produktionen stattfinden. Ergebnisse dazu werden noch veröffentlicht.

4. Literatur

- Baader, M. S./Cloos, P./Hundertmark, M./Volk, S.(2012): Soziale Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Kuhnhenne, M./Miethe, I./Sünker, H./Venzke, O. (Hrsg.): (K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck. Opladen u.a., S. 17– 49.
- Betz, T. (2010): Kindertageseinrichtung, Grundschule, Elternhaus: Erwartungen, Haltungen und Praktiken und ihr Einfluss auf schulische Erfolge von Kindern aus prekären sozialen Gruppen. In: Bühler-Niederberger, D./Mierendorff, J./Lange, A. (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden, S. 117–144.
- Blumer, H. (1956): Sociological Analysis and the Variable. *American Sociological Review* 21, S. 683-690.
- Dzudzek, I./Glasze, G./Mattissek, A./Schirmel, H. (2009): Verfahren der lexikometrischen Analyse von Textkorpora. In: Glasze, G./Mattissek, A. (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld, S. 233-260.
- Hall, S. (2006): Who needs 'Identity'. In: Hall, S./du Gay, P. (Hrsg.): Questions of Cultural Identity. London, S.1-17.
- Keller, R. (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Laclau, E./Mouffe, C. (2006 [1991]): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus, 3. Aufl. Wien.
- Luhmann, N. (2002): Einführung in die Systemtheorie. Hrsg. v. Baecker, D, Heidelberg.
- Rabe-Kleberg, U. (2010): Bildungsgemeinschaft? Überlegungen zu einem ungeklärten Verhältnis von Erzieherinnen und Eltern im Kindergarten. In: Schäfer, G. E./Bilstein, J. (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin.
- Rauschenbach, T./Borrmann, S. (2010): Wenn die Privatsache Kinderbetreuung öffentlich wird. Zur neuen Selbstverständlichkeit institutioneller Kinderbetreuung. In: Cloos, P./Karner, B. (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. *Baltmannsweiler (25)*, S. 11–25.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim.