

Interdisziplinäre Diskursforschung

Susann Fegter · Fabian Kessl
Antje Langer · Marion Ott
Daniela Rothe · Daniel Wrana *Hrsg.*

Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung

Empirische Analysen zu Bildungs- und
Erziehungsverhältnissen

Interdisziplinäre Diskursforschung

Herausgegeben von

Reiner Keller

Achim Landwehr

Wolf-Andreas Liebert

Martin Nonhoff

Seit Mitte der 1990er Jahre hat sich im deutschsprachigen Raum in den Geschichts-, Sprach- und Politikwissenschaften, in der Soziologie und in angrenzenden Disziplinen eine lebendige und vielfach vernetzte Szene der diskurstheoretisch begründeten empirischen Diskurs- und Dispositivforschung entwickelt. Die Reihe trägt dieser neuen interdisziplinären Aufmerksamkeit Rechnung. Sie bietet ein disziplinenübergreifendes Forum für die Entwicklung der Diskurstheorien sowie der empirischen Diskurs- und Dispositivforschung und stärkt dadurch deren Institutionalisierung. Veröffentlicht werden

- thematisch zusammenhängende inter- und transdisziplinäre Bände, die sich mit ausgewählten Theorien, Methodologien und Themen der Diskurstheorie sowie der empirischen Diskurs- und Dispositivforschung beschäftigen;
- disziplinspezifische Monographien und Diskussionsbeiträge, die theoretische, methodologische und methodische Reflexionen sowie Forschungsergebnisse aus einzelnen Disziplinen bündeln; und
- herausragende Theorie- und Forschungsmonographien.

Herausgegeben von

Reiner Keller
Universität Augsburg
Augsburg, Deutschland

Achim Landwehr
Universität Düsseldorf
Düsseldorf, Deutschland

Wolf-Andreas Liebert
Universität Koblenz-Landau
Campus Koblenz
Koblenz, Deutschland

Martin Nonhoff
Universität Bremen
Bremen, Deutschland

Susann Fegter • Fabian Kessl • Antje Langer
Marion Ott • Daniela Rothe • Daniel Wrana
(Hrsg.)

Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung

Empirische Analysen zu Bildungs-
und Erziehungsverhältnissen

Herausgebende

Susann Fegter
TU Berlin, Deutschland

Marion Ott
Goethe-Universität Frankfurt, Deutschland

Fabian Kessl
Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Daniela Rothe
Universität Wien, Österreich

Antje Langer
Universität Paderborn, Deutschland

Daniel Wrana
Pädagogische Hochschule in der
Nordwestschweiz,
Basel, Schweiz

Interdisziplinäre Diskursforschung

ISBN 978-3-531-18737-2

ISBN 978-3-531-18738-9 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-531-18738-9

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Katrin Emmerich, Daniel Hawig

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media
(www.springer.com)

Inhaltsverzeichnis

Susann Fegter, Fabian Kessel, Antje Langer, Marion Ott, Daniela Rothe, Daniel Wrana

Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung	9
Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen	

Prozesse der Bildung und Formierung

Pascale Delormas

Das Genre reflexiven Schreibens in der Lehrer_innenbildung	59
Eine diskursanalytische Studie	

Sabine Andresen

Die Produktion von Wissen im Tagebuch	75
Eine historische Diskursanalyse über die Bedeutung von Tagebüchern für die Forschung über Kindheit und Jugend	

Lisa Pfahl, Lena Schürmann, Boris Traue

Das Fleisch der Diskurse	89
Zur Verbindung von Biographie- und Diskursforschung in der wissens- soziologischen Subjektivierungsanalyse am Beispiel der Behindertenpädagogik	

Monika Jäckle

Geschlechterpositionierungen in der Schule	107
Eine Machtanalytik von Subjektivationsprozessen	

Daniel Wrana

Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken	123
Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien	

Tina Spies

„Ohne Geld kannst du draußen nicht überleben“	143
Zur Analyse von Biographien als Positionierungen im Diskurs	

Kerstin Jergus

Produktive Unbestimmtheit(en)	159
Analysen des Sprechens über Liebe und Verliebtheit	

Pädagogische Praktiken

Safiye Yıldız

Trivialisierung von Kritik und Ausblendung der Machtverhältnisse in der Debatte zu transkultureller Erziehung.....	177
---	------------

Felicitas Macgilchrist

Geschichte und Dissens	193
Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion	

Antje Langer, Sophia Richter

Disziplin ohne Disziplinierung.....	211
Zur diskursanalytischen Ethnographie eines ‚Disziplin-Problems‘ von Schule und Pädagogik	

Marion Ott

Praktiken der Aktivierung als komplexes Phänomen untersuchen	231
Zur Arbeit an einer machtanalytischen Ethnographie	

Inga Truschkat

Kompetenz im Übergang?	249
Methodologische Reflexion eines dispositivanalytischen Zugangs in der Übergangsforschung	

Politiken von Erziehung und Bildung

Stefanie Bischoff, Tanja Betz

„Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“	263
Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten	

Bernd Dollinger, Matthias Rudolph, Henning Schmidt-Semisch, Monika Urban

Von Spitzeln, Zeitbomben und der sozialen Feuerwehr.....	283
Die Analyse von Interdiskursen und Kollektivsymbolen am Beispiel von Jugendkriminalität in den 1970er und 1980er Jahren	

Fabian Kessl

Die England Riots 2011 – Krise als Normalität	301
Institutionelle Rationalisierungsmuster im Kontext transformierter Wohlfahrtsstaaten	

Susann Fegter

Die doppelte Krise der Jungen..... 325

(Neu-)Ordnungen von Geschlecht und Männlichkeit im Modus generationaler
Aufmerksamkeit und Sorge

Thomas Höhne, Martin Karcher

Bildung, Bevölkerung und politische Steuerung..... 347

Daniela Rothe

„Lebensbegleitendes Lernen für alle“ 363

Chancengleichheit – Chancengerechtigkeit – Bildungsgerechtigkeit.
Zur ambivalenten Produktivität einer begrifflichen Transformation

Adrian Schmidtke, Julia Seyss-Inquart

Bildungspolitik und Bildungsreform..... 385

Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit als Thema in österreichischen
und deutschen Bildungsreformdiskursen

Autor_innen 405

Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung

Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen

Susann Fegter, Fabian Kessl, Antje Langer, Marion Ott,
Daniela Rothe, Daniel Wrana

In den letzten Jahren haben sich diskursanalytische Studien in der Erziehungswissenschaft zu einem breiter werdenden Forschungsgebiet entwickelt. Ihr Interesse gilt den widersprüchlichen (Re)Produktions- und Transformationsprozessen sozialer und pädagogischer Ordnungen und Praktiken sowie der Konstruktion pädagogisch relevanter Gegenstände in fachlich-professionellen, wissenschaftlichen, bildungspolitischen und medialen Debatten. Der vorliegende Band zielt darauf, die empirische erziehungswissenschaftliche Diskursforschung in ihrer disziplinären Charakteristik, ihren interdisziplinären Anschlüssen sowie in ihrer methodologischen Konkretisierung sichtbar zu machen.¹ Für die Beiträge des Bandes hatten wir Autor_innen², die in den letzten Jahren empirische Diskursanalysen veröffentlicht haben, aufgefordert, ihre Arbeiten vorzustellen. Wir haben darum gebeten, den theoretischen und methodischen Zugang zu reflektieren und an konkreten Analysen von empirischem Material zu demonstrieren. Mit dieser Einleitung möchten wir eine Ordnung vorschlagen, die die Beiträge des Bandes und damit das Feld erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung aufeinander bezieht. Sie soll das, was die Beiträge disziplinär verbindet, ebenso thematisierbar machen wie das, was sie theoretisch, methodisch und gegenstandsbezogen unterscheidet.³

1 Zum Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung vgl. auch Koller und Lüders (2004), Langer und Wrana (2010), Kessl (2011), Truschkat und Bormann (2013), Wrana, Ott, Jergus, Langer und Koch (2014).

2 Wir verwenden die Schreibweise mit dem Unterstrich, die aus den *queer studies* stammt. Damit machen wir auf die Leerstelle geschlechtlicher Deutungsansprüche und die Existenz vielfältiger geschlechtlicher Seinsweisen aufmerksam (Herrmann 2007).

3 Leider haben Beiträge einiger angeschriebener Autor_innen aus verschiedenen Gründen keinen Eingang in den Band finden können und zudem sind seit unserem Aufruf eine ganze Reihe weiterer Arbeiten erschienen, die nicht mehr im Band repräsentiert werden konnten. Auch haben aufgrund der Dynamik des diskursanalytischen Forschungsfeldes die beteiligten Autor_innen bereits weitere Arbeiten vorgelegt, die im vorliegenden Band ebenfalls keine Be-

Erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen zeichnen sich meist dadurch aus, dass sie sich nicht darauf beschränken, einen Diskurs ‚über‘ Erziehung, Bildung oder Sorge zu rekonstruieren, sondern dass sie ihren Gegenstandsbereich als Zusammenhang von Wissensformierungen, Machtverhältnissen und Subjektivierungen untersuchen. Dies entspricht einem Vorschlag Michel Foucaults (1989: 10), den empirischen Gegenstand ausgehend von den analytischen Achsen Diskurs, Macht und Subjekt zu erschließen. Dieser Vorschlag ist gerade in der Erziehungswissenschaft besonders häufig aufgegriffen worden, weil er an die Gegenstandskonstruktionen der Disziplin anschlussfähig ist und es erlaubt, pädagogische Probleme in diesem analytischen Horizont zu thematisieren und empirisch zu bearbeiten.

Die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung schließt auch an die Entwicklung poststrukturalistischer Ansätze in der Bildungstheorie an, in denen seit den frühen 1990ern erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe reflektiert und revidiert worden sind.⁴ In gewisser Hinsicht kann die Diskursforschung als empirische Wende und Weiterführung dieser Debatten betrachtet werden, insofern Theorie als analytisches Instrumentarium begriffen wird, um Erziehungs-, Bildungs- und Sorgeverhältnisse empirisch zu untersuchen. Mit der Empirie rücken aber zugleich Widersprüche und Brüche in den Blick, sodass erziehungswissenschaftliche Theorie sich in der Arbeit am Material ausdifferenziert und transformiert. Die Empirie birgt damit das Potenzial, selbst zu einem Moment theoriebildender Praxis zu werden (vgl. Kalthoff 2008).

Auch wenn erziehungswissenschaftliche Diskursforschung in Bezug auf ihre Gegenstandskonstruktion eine disziplinäre Spezifik aufweist, so ist sie in Bezug auf die vertretenen Diskurstheorien oder die genutzten methodischen Konkretisierungen Teil eines interdisziplinären, sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschungsfeldes. Dementsprechend hat sie ihre Referenzen in so verschiedenen Gebieten wie der Linguistik und Semiotik, der historischen Anthropologie, der Wissenssoziologie, der Dekonstruktion oder der Machtanalytik. Der Zusammenhang von Diskurs, Macht und Subjekt wird in den Beiträgen dieses Bandes folglich theoretisch und gegenstandsbezogen sehr unterschiedlich gefasst und forschungsmethodisch verschieden untersucht. Während Diskurstheorie und Diskursanalyse also notwendig ein interdisziplinärer Zugang sind, lässt sich – so

rücksichtigung finden konnten. Die Auswahl der Beiträge bleibt daher notwendig exemplarisch eine immer schon ‚historische‘ Momentaufnahme. Zudem beschränkt sich die Auswahl auf den deutschsprachigen Raum. Für den Stand der englischsprachigen Diskursanalyse zu Erziehungs- und Bildungsverhältnissen kann auf folgende Handbuchartikel und Einführungen verwiesen werden: Gee, Michaels und O’Connor (1992), Temple Adger (2001), Gee (2005), Nikander und Vehviläinen (2010), Rogers (2011) sowie der Teil IV im Handbuch von Gee und Handford (2012).

4 Die Arbeiten seit den 1990er Jahren werden in folgenden Sammelbänden wieder aufgegriffen und weiter geführt: Pongratz, Wimmer, Nieke und Masschelein (2004), Ricken und Rieger-Ladich (2004).

unsere These – im Gegenstandsbezug von einer erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung sprechen.⁵

Um die unterschiedlichen Varianten diskursanalytischer Studien im erziehungswissenschaftlichen Kontext sichtbar zu machen und zu ordnen, haben wir ein von der üblichen Form von Einleitungen abweichendes Vorgehen gewählt. Wir stellen die Beiträge nicht in einer Reihe von Abstracts vor, sondern möchten diese ordnen und so ein ‚Mapping‘ erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung vorschlagen. Dabei gehen wir davon aus, dass Diskursanalysen in den folgenden drei Dimensionen methodologische Entscheidungen treffen: (1) Diskursanalysen schließen an Theorietraditionen an oder rekonstellieren diese und entwickeln dabei ihre analytischen Begriffe und sensibilisierenden Konzepte. (2) Sie entscheiden sich für ein methodisches Instrumentarium, gehen also auf eine spezifische Art und Weise vor, selektieren die zu untersuchenden Materialsorten und wenden Analysepraktiken an. (3) Sie formieren in der empirischen Praxis Lesarten ihrer Gegenstände und entwickeln damit einen eigenen Beitrag zu disziplinären Forschungsfeldern.

Da die interdisziplinäre Diskursforschung in den Dimensionen der theoretischen Zugänge und des methodischen Instrumentariums stark differenziert ist, müssen empirische diskursanalytische Projekte eine begründete Auswahl treffen und das Rezipierte in einer kohärenten Forschungsstrategie reformulieren. Dies erfolgt in den Beiträgen in Hinblick auf die dritte Dimension, in der der empirische Gegenstand vor dem Hintergrund disziplinärer Forschungsfelder formiert wird. Die mit diesen drei Punkten benannten methodologischen Zugzwänge greifen wir im Folgenden auf und zeigen, wie unterschiedlich dies in den Beiträgen erfolgt: Wir nehmen zunächst die theoretischen und begrifflichen Bezüge der einzelnen Beiträge in den Blick (1), um anschließend auf die Methoden, Materialien und Vorgehensweisen einzugehen (2) sowie schließlich die Gegenstandsbezüge herauszustellen (3).

Anstelle des hier vorgenommenen Ordnungsprinzips wäre auch ein klassischeres Vorgehen denkbar, das nach denjenigen Ansätzen unterscheidet, die sich in den letzten Jahren mit jeweils relativ homogenen theoretischen Postulaten und methodischen Herangehensweisen herausgebildet haben. Zu nennen wären dann mindestens die Kritische Diskursanalyse (Link 1999; Jäger 1999), die Diskursanalysen in der sozialphänomenologisch orientierten Wissenssoziologie (Keller 2008; Bührmann/Schneider 2008; Keller/Truschkat 2012), das weit verzweigte Feld der poststrukturalistischen Diskursanalysen (im Überblick Angermüller 2005a), dann jene Untersuchungen, die praxeologisch bzw. ethnographisch angelegt sind (vgl. Ott/Langer/Rabenstein 2012), Studien mit einem machtanalytischen Schwerpunkt etwa im Horizont der *governmentality studies* (Brö-

5 In diesem Band argumentieren denn auch *Dollinger, Rudolph, Schmid-Semisch* und *Urban*, dass die Thematisierung des Machtaspekts weniger von der Diskursanalyse als Ansatz her notwendig sei, sondern durch die erziehungswissenschaftlichen Felder selbst relevant werde und dass daher für deren Analyse diskursanalytische Ansätze präferiert werden, welche Machtaspekte einbeziehen.

ckling/Krasmann/Lemke 2000) und schließlich jene, die an die – im deutschen Sprachraum vielleicht weniger bekannte – französische Diskurspragmatik (Maingueneau 2004) anschließen oder diskursanalytische Konzepte, die im Anschluss an Pierre Bourdieus (2005) Theorem symbolischer Gewalt entwickelt werden.

Da diese Ansätze in den Beiträgen des vorliegenden Bandes auch aufgegriffen werden, wäre eine solche Ordnung möglich gewesen. Allerdings hätte diese Ordnung Gruppen von Studien konstruiert, während es uns darauf ankommt, die Weise, in der die empirischen Gegenstände im jeweiligen Fall bearbeitet werden, im Horizont des methodologischen Möglichkeitsraumes sichtbar zu machen. Zudem sind eine ganze Reihe der vorliegenden Beiträge nicht eindeutig einem Ansatz zuzuordnen, weil sie deren Perspektiven weiterentwickeln oder/und die von ihnen präferierten methodischen Instrumentarien in Kombination nutzen. Dieser Befund deutet ein weiteres Charakteristikum der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung an: Diese erweist sich – ähnlich wie z. B. die Ethnographie – als gegenstands- und fragestellungsbezogen flexible Forschung. Die Ausrichtung am Forschungsgegenstand erfordert in den Augen vieler Diskursanalytiker_innen immer wieder die Revision des theoretischen und methodischen Instrumentariums. Um dieser ‚methodologischen Arbeit‘ der Empirie gerecht zu werden, bedarf es also einer komplexeren Thematisierung der Beiträge, als sie das Ordnungsraster vorliegender diskursanalytischer Ansätze anbieten könnte. Mit der von uns hier vorgeschlagenen Ordnung hoffen wir daher, dem jeweiligen Verhältnis von theoretischen Grundlagen, analytischen Instrumentarien und empirischen Gegenständen, wie es in den einzelnen Studien realisiert wird, eher gerecht zu werden.

1 Theoretische und begriffliche Dimensionen

Da erziehungswissenschaftliche Diskursforschung zumeist den Zusammenhang von Wissensformierungen, Machtverhältnissen und Subjektivierungen untersucht, setzen wir im Vergleich der diskurstheoretischen und begrifflichen Dimension der Beiträge an den drei Begriffen Diskurs, Macht und Subjekt an und stellen die Frage, wie diese Begriffe in den einzelnen Beiträgen aufgegriffen und theoretisch gefasst werden.

1.1 Diskurs – diskursive Formationen und diskursive Praktiken

Die Worte ‚diskurieren‘ und ‚Diskurs‘ waren in der deutschen Sprache – auch in der Pädagogik – bis ins 18. Jahrhundert gebräuchlich, sind dann aber aus dem Sprachgebrauch verschwunden. Seit den 1970er Jahren ist wieder in stärkerem Maße die Rede vom ‚Diskurs‘, nicht nur als Terminus in verschiedenen wissenschaftlichen Kontexten und unterschiedlichen theoretischen Auseinandersetzungen, sondern auch in der öffentlichen Debatte, wie etwa im Feuilleton. Dass der Begriff schwer greifbar ist und in mehreren Bedeutungen gebraucht wird, liegt wohl u. a. daran, dass er in so verschiedenen Kontex-

ten zeitgleich etabliert wurde. Es soll in dieser Einleitung nicht darum gehen, allen diesen Verästelungen der Gebrauchsweisen und Theoretisierungen nachzugehen. Wir möchten vielmehr von der Frage ausgehen, unter welchen theoretisch-begrifflichen Bedingungen ‚Diskurs‘ in den Beiträgen dieses Bandes als empirisches Objekt erscheint und analysierbar wird. Damit soll der theoretische Raum skizziert werden, in dem sich erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen verorten.

Gemeinsam ist den verschiedenen Gebrauchsweisen von Diskurs auf den ersten Blick, dass Formen des Sprechens und Schreibens bezeichnet werden. Darauf, dass dies eine verkürzte Perspektive darstellt, werden wir in dieser Einleitung noch zurückkommen. Die für die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung relevanten Konzepte zeichnen sich außerdem dadurch aus, dass sie den Blick von den Produkten (Texte, Gespräche oder ganze Debatten) auf die soziale bzw. gesellschaftliche Tätigkeit richten, die diese Produkte hervorbringt, d. h. auf ihre Produktionsweise. Dabei lassen sich idealtypisch zwei Zugänge unterscheiden, die als ‚Diskurs‘ je verschiedene empirische Objekte fokussieren.

(1) Für den ersten Zugang ist ‚Diskurs‘ das, was einer größeren Menge von Artikulationen, die durch Raum und Zeit verstreut sind, gemeinsam ist. Der Diskurs wird als eine übergreifende symbolische Ordnung begriffen. Diese Einheit kann thematisch (z. B. ‚der Migrationsdiskurs‘) oder institutionell (z. B. ‚der Diskurs der Medien‘) bestimmt sein (vgl. Höhne 2003). Die Diskurse (im Plural) werden dann als Ensembles analysierbar, die über eine innere Homogenität verfügen, deren Eigenschaften sich bestimmen und deren Grenzen sich abstecken lassen. Die Diskursanalyse hat dann die Aufgabe, diese Diskurse als empirische Objekte zu isolieren und zu rekonstruieren. Varianten dieses ersten Zugangs unterscheiden sich darin, was jeweils als ‚Kern‘ des Diskurses verstanden wird. Für korpuslinguistische Ansätze bestehen die Diskurse aus Texten, die gesammelt und selektiert werden, oder aus Aussagen, aus denen Texte zusammengesetzt sind. In beiden Fällen bilden diese eine Gesamtheit, die auf die Verteilung sprachlicher Formen, etwa von Metaphern oder Argumentationen über einen bestimmten Zeitraum hin untersucht wird (z. B. Busse/Teubert 1994; Jung 2011). In vielen soziologischen Diskursanalysen wird Wert darauf gelegt, dass der Untersuchungsgegenstand ‚Diskurs‘ eine soziale und keine sprachliche Tatsache sei. Daher gelten nicht Texte als Elemente des Diskurses (sie sind hier nur Oberflächenphänomene), sondern beispielsweise sozio-epistemische Tiefenstrukturen (Diaz-Bone 2010), soziale Regeln des Sprechens (Keller 2008) oder machtförmig das Sprechen ordnende Dispositive (Bühmann/Schneider 2008). Gemeinsam haben alle Varianten dieses ersten Zugangs, dass sie Diskurse als empirisch isolierbare und in ihren Eigenschaften bestimmbare Objekte von übersituativer Reichweite begreifen und sie als symbolische Ordnung analysieren und rekonstruieren. Oft werden in den Forschungsdesigns verschiedene, zeitgleich widerstreitende oder zeitlich aufeinander folgende Diskurse herausgearbeitet und kontrastiert.

(2) Ein anderer, komplementärer Zugang fokussiert ‚Diskurs‘ als Modus lokaler Praktiken. Diskurs wird hier nicht als Objekt, sondern als Tätigkeit verstanden. Gesprochen wird daher auch von ‚dem Diskurs‘ im Singular – im Sinne eines situativen Geschehens – und nicht von ‚den Diskursen‘ im Plural – im Sinne von identifizierbaren Gegenstän-

den (vgl. auch *Magilchrist* i.d.B.). Diese pragmatischen⁶ Ansätze der Diskursanalyse untersuchen Artikulationen zunächst in ihrer Sequenzialität und Situiertheit. Zu diesen Zugängen gehören etwa die Konversationsanalyse (Sacks 1996), die Diskurspragmatik (Maingueneau 2004), die Ethnographie der Kommunikation (Gumperz/Hymes 1972) oder die Rahmenanalyse (Goffman 2005). Gefragt wird hier nicht nach den übergreifenden Ordnungen des Diskurses, sondern nach der Funktionsweise von Diskursivität. Zum Gegenstand der Analyse wird, wie soziale Ordnungen, kulturelle Hegemonien und Macht-Wissens-Systeme in konkreten, lokal situierten, diskursiven Praktiken produziert werden (vgl. Del Percio/Zienkowsky 2014).

Während also im ersten Zugang Diskurse als symbolische, ordnungsbildende Strukturen begriffen werden, ist Diskurs im zweiten Zugang die Weise, in der situativ das Symbolische gebraucht und symbolische Ordnung konstruiert wird. Einige Diskursanalysen in den Sprachwissenschaften oder der Soziologie konzentrieren sich auf einen der beiden Zugänge; andere – und durchgehend jene in der Erziehungswissenschaft – setzen Diskurs als Ordnung und Diskurs als Praxis in Bezug, wenn auch auf recht verschiedene Weise und mit unterschiedlicher Gewichtung.⁷ Gerade wenn Forschung gegenstandsbezogen ausgerichtet ist, genügt oft weder die Rekonstruktion regelbasierter Diskursobjekte noch die Beschreibung des situativen Gebrauchs von Diskursivität, weil das am Gegenstand zu Zeigende sich erst in einer Relationierung erschließt.

Es fällt ebenfalls auf, dass sich alle Diskursanalysen dieses Bandes auf die Diskurstheorie Foucaults beziehen, wenn auch in unterschiedlichen Lesarten. Die zentrale Bedeutung Foucaults ist in der interdisziplinären Diskursforschung keineswegs selbstverständlich – in der Erziehungswissenschaft hingegen offenbar schon. Foucault hat eine Reihe von Akzentuierungen in die Diskurstheorie eingeführt, zu denen nicht zuletzt gehört, dass die Perspektiven auf Diskurs als Ordnung und Diskurs als Praxis relationiert werden. Die Beiträge dieses Bandes schließen – vielleicht in einer Art ‚diskurstheoretischem Minimalkonsens‘ – an folgende Thesen Foucaults an: (a) Der theoretische Einsatz geht zwar mit dem *linguistic turn* davon aus, dass sich Wirklichkeit immer im Horizont der Sprache konstituiert, verschiebt aber den Fokus: es ist nicht ‚die Sprache‘, die die Wirklichkeit hervorbringt, sondern die Praxis des Sprechens. (b) Mit einer zweiten Verschiebung entfernt sich das Konzept Diskurs noch weiter von dem Fokus auf Sprache, denn im Kern ist die diskursive Praxis nicht eine des Sprechens oder Schreibens, sondern eine Praxis der Konstitution von ‚Wissen‘ und ‚Wahrheit‘, d. h. sie produziert die Be-

6 Der Begriff der Pragmatik kommt aus den Sprachwissenschaften. Dort begreifen pragmatische Ansätze die Sprache generell von der Tätigkeit des Sprechens her und grenzen sich damit von solchen ab, die ihren Gegenstand von einem Systemcharakter der Sprache aus konzipieren.

7 Diese Breite an theoretischen und methodologischen Bezügen für die Analyse des Diskurses als Ordnung und des Diskurses als Praxis ist repräsentiert in dem kürzlich erschienenen Wörterbuch (Wrana/Ziem/Reisigl/Nonhoff/Angermüller 2014), im Handbuch der interdisziplinären Diskursforschung (Angermüller/Nonhoff/Herschinger/Macgilchrist/Reisigl/Wedl/Wrana/Ziem 2014) sowie in einer neueren Sammlung von Grundlagentexten (Angermüller/Maingueneau/Wodak 2014).

deutung von Dingen und Handlungen, von gesellschaftlichen und politischen Geschehnissen oder Zusammenhängen, von Existenz- und Lebensweisen u. ä.; sie produziert aber auch die Gültigkeit, die dieses Wissen in einem bestimmten Kontext hat. In Frage steht dann nicht, ob Aussagen eine Wirklichkeit angemessen repräsentieren, sondern inwiefern sie produktiv sind und die von ihnen referierte Wirklichkeit mitkonstruieren. (c) Indem die Foucaultsche Diskursanalyse die Wahrheitsansprüche der Aussagen suspendiert und zeigt, wie Wissenskonstruktionen formiert und legitimiert werden, zeigt sie die historische Bedingtheit und damit die Kontingenz jeden Wissens auf. Sie verfährt insofern dekonstruierend, sie widerlegt Wissen nicht, um ein angemesseneres Wissen vorzuschlagen, sondern macht seine Bedingtheit erkennbar. (d) Diskursivität wird dabei doppelt bestimmt: als diskursive Formationen (isolierbare, relativ homogene und stabile Plateaus, die eine diskursive Ordnung ausbilden; Foucault 1981: 48 ff.) und als diskursive Praktiken (performativ-produktiver Vollzug von Diskursivität; ebd.: 128 ff.). Auch wenn Foucaults Theoretisierung dieser Beziehung für Interpretationen offen bleibt, fordert sie dazu auf, die oben genannten beiden Zugänge zum Diskurs auf die eine oder andere Weise zu relationieren.

Erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen – so lässt sich übergreifend sagen – untersuchen als Diskurs die Produktivität von Prozessen der Wissensformierung in einem erziehungswissenschaftlich relevanten Gegenstandsbereich, und zwar (a) in Bezug auf die Frage, *was* in diesen Prozessen *wie* konstruiert wird und (b) in Bezug auf die Frage, wie diesen Wissenskonstruktionen Geltung verliehen wird. Dies geschieht in den Beiträgen dieses Bandes in unterschiedlichen Varianten und Lesarten und daher soll im Folgenden gezeigt werden, wie ‚Diskurs‘ in den hier vorgestellten Studien näher bestimmt wird und inwiefern und auf welche Weise Diskurs als Ordnung bzw. als Praxis gedacht wird.

1.1.1 Diskursanalyse als Rekonstruktion diskursiver Formationen

Einige Beiträge dieses Bandes schließen eng an Foucaults (1981) Entwurf einer Methodologie der Diskursanalyse in der *Archäologie des Wissens* und an das dort entwickelte analytische Konzept der diskursiven Formationen an. Eine Formation wird als Zusammenhang von Aussagen verstanden, in dem der Gegenstand der Aussagen in ihrem Vollzug hergestellt wird. Als Formation untersucht wird etwa die ‚Krise der Jungen‘ von *Susann Fegter*, ‚Lebenslanges Lernen‘ von *Daniela Rothe* oder ‚Chancengleichheit‘ von *Adrian Schmidtke* und *Julia Seyss-Inquart*. Die Analysen in diesen Beiträgen zeigen, dass diskursive Formationen nicht einfach präexistente Gegenstände abbilden, sondern diese Gegenstände als gesellschaftliche Wirklichkeit erst etablieren und sie zeigen, wie diese Gegenstandsformierung funktioniert. Der Erkenntnisgewinn liegt damit in der Sichtbarmachung und Problematisierung der Quasi-Evidenz, der mit diesen Gegenständen verbundenen Wissensordnungen (Foucault 1981: 40; vgl. *Fegter*).

Das Konzept der diskursiven Formation wird dabei nicht als eine das Wahrnehmen und Handeln bestimmende Tiefenstruktur begriffen (wie etwa bei Diaz-Bone 2011), sondern als dynamische Regelmäßigkeit eines zuschreibenden und differenzierenden

diskursiven Handelns, das – wie *Rothe* schreibt – in der „sukzessiven Erscheinung von Aussagen, in ihrer Gleichzeitigkeit, in bestimmbar Positionen in einem gemeinsamen Raum, in ihrem reziproken Funktionieren sowie verbundenen und hierarchisierten Transformationen“ (*Rothe* 2011) besteht.⁸ Zwar werden Aussagen in dieser Regelmäßigkeit als wiederholbar betrachtet, aber diese Wiederholungen erfolgen nicht identisch, sondern mit einer differenziellen Bedeutungsverschiebung. Wenn in diesen Zugängen daher von der Regelhaftigkeit der Formationen die Rede ist, dann schließen die Autor_innen hier an Wittgensteins Regelbegriff an, gemäß dem Regeln nicht der Handlung als Norm vorausgehen, sondern im Vollzug ihres Gebrauchs konstituiert werden.

Das entscheidende Moment dieser Analysen besteht darin, die Produktionsweise herauszuarbeiten, mit der in der Formation als diskursiver Praxis die Gegenstände konsteliert werden. So arbeitet z. B. *Fegter* bezüglich der ‚Krise der Jungen‘ drei übergreifende Konstitutionsmomente diskursiver Praktiken heraus: Temporalisierung, Totalisierung und Dichotomisierung. Diese sind in den Texten immer wieder beobachtbar und konstruieren in ihrem Zusammenspiel legitime Identitäten und Körper von Jungen in einer Weise, die es Eltern und Pädagog_innen nahelegt, sie als Modelle und wahres Wissen anzuerkennen. In weiteren Beiträgen des vorliegenden Bandes (z. B. *Höhne/Karcher, Bischoff/Betz*) wird die Konstitutionsweise des Diskurses analysiert, indem diskurstragende Differenzen und Konnotationen herausgearbeitet werden, wie etwa ‚weniger vs. mehr‘ im Diskurs zur Bevölkerungsentwicklung.

Einige Autor_innen betonen den heuristischen Charakter nicht nur der Auswahlkriterien für die zu einer diskursiven Formation zugerechneten Dokumente, sondern des Formationsbegriffs selbst. Dieser verweise nicht auf eine empirische Realität, sondern sei ein analytisches Instrument. *Thomas Höhne* und *Martin Karcher* etwa formulieren, dass ‚der Diskurs‘ eine heuristische Konstruktion sei, eine Fiktion, die für seine Rekonstruktion notwendig ist. Die Bestimmung eines Diskurses erfolgt dabei anhand einer die Aussagen verbindenden Thematik und differenziert sich nach den Äußerungskontexten als Instanzen der Diskursproduktion, wie etwa Publikationsorganen oder Institutionen (*Höhne* 2003: 390).

An eine von *Jürgen Link* (2005: 86) begründete Variation und Differenzierung des Konzepts der diskursiven Formation knüpfen die Beiträge von *Bernd Dollinger*, *Matthias Rudolph*, *Henning Schmid-Semisch* und *Monika Urban* an. *Link* begreift Formationen zwar ebenfalls als unterscheidbare und relativ homogene Einheiten, weist diese Eigenschaft aber nur den spezialisierten und ausdifferenzierten Expertendiskursen zu. Darüber hinaus führt er einen anderen Typus von Diskurs ein: Seine These ist, dass ein die

8 Angermüller (2007: 106–116) weist darauf hin, dass der französische Begriff der „formation“ nicht wie das deutsche Wort ein tendenziell stabiles Gebilde bezeichnet, sondern ein Bewegungsbegriff ist, der eine dynamische Entwicklung impliziert. Die Weiterentwicklung des Konzepts der diskursiven Formation in Frankreich betont denn auch zunehmend deren Dynamik und entfernt sich von einem Container-Modell der diskursiven Formation, das sie als Einheit mit einer klaren Innen-Außen-Unterscheidung begreift (*Pêcheux* 1990; vgl. Angermüller 2007).

gesamte Gesellschaft umgreifender Interdiskurs die expertokratischen Spezialdiskurse aufgrund seines ‚Brückencharakters‘ untereinander sowie zum alltäglichen Denken vermittelt. Der Interdiskurs hat einen weit fragmentarischeren und deutungsoffeneren Charakter und funktioniert oft über kollektive Symbole und Metaphoriken.

1.1.2 Analyse von Konstellationen diskursiver Praktiken

Schon der zuletzt genannte Beitrag verweist mit dem Bezug auf das Konzept des Interdiskurses auf eine theoretische Herausforderung, die darin besteht, dass für die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung nicht nur diejenigen Gegenstandskonstruktionen relevant sind, die in wissenschaftlichen oder medialen Diskursen produziert werden. Vielmehr gilt es auch jene Konstruktionen in die Untersuchung einzubeziehen, die in Artikulationen von Lehrer_innen, Sozialpädagog_innen oder Erwachsenenbildner_innen, von Schüler_innen, Lernenden, Eltern oder auch von über ihre Subjektivität, Biographie oder Bildung sprechenden Personen vollzogen werden. Es besteht Konsens darüber, dass die von den Positionen der Sprecher_innen her artikulierten Gegenstandskonstruktionen nur bedingt unter die Charakteristik und Regelmäßigkeit einer diskursiven Formation subsumiert werden können. Der Vorschlag von *Dollinger, Rudolph, Schmid-Semisch* und *Urban*, den von Professionellen geführten Diskurs als Interdiskurs zu begreifen, der zwar spezialdiskursive Elemente aufgreift, aber anders funktioniert als ein pädagogischer Spezialdiskurs, ist eine der möglichen Antworten. Eine ganze Reihe von Beiträgen dieses Bandes (*Delormas, Jäckle, Jergus, Langer/Richter, Macgilchrist, Ott, Spies, Wrana*) gehen diese Herausforderung ebenfalls an, allerdings auf der Basis anderer diskurstheoretischer Prämissen.

In diesen Beiträgen werden verschiedene Orte und Ebenen diskursiver Praxis unterschieden und in ihren jeweiligen Artikulationsformen und Textgenres charakterisiert (vgl. Ott/Wrana 2010; Macgilchrist/van Hout 2011). Dabei gelten mittels Interviews erhobene Äußerungen von pädagogischen Professionellen, pädagogischer Klientel oder individuell Lernenden oder auch in pädagogischen Situationen beobachtete Gespräche und Interaktionen ebenso als diskursive Praxen wie von Expert_innen artikuliert wissenschaftliche oder bildungspolitische Texte. Dieser ausgedehnten Reichweite von ‚Diskurs‘ liegt zum einen die theoretische These zugrunde, dass es keine Artikulation geben kann, die sich jenseits von Diskursivität vollzieht, wie *Monika Jäckle* argumentiert. Zum anderen erfolgt eine Fokusverschiebung, auf die *Felicitas Macgilchrist* hinweist: Ins Zentrum rückt der Diskurs als Praxis; die entsprechenden Analysen zielen nicht auf die Rekonstruktion der Gesamtheit einer bestimmten diskursiven Formation, sondern fragen nach der Art und Weise, wie in einer lokalen Praxis Diskursivität vollzogen wird. Wie bei jenen Beiträgen, die diskursive Formationen rekonstruieren, zielt auch hier die Analyse auf die Operationsweisen, in denen Bedeutung und Gültigkeit hergestellt werden. Ihr analytischer Fokus richtet sich allerdings auf eine in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten verteilte situierte Praxis. Diese Variante der Diskursanalyse ist daher oft in der Ethnographie verortet und findet ihre theoretische Begründung in praxisanalytischen Ansätzen (Ott/Langer/Rabenstein 2012; Wrana 2012; Jergus 2014a).

Die Ausweitung der beobachteten Formen und Orte von Diskursivität, wie sie die letzte Gruppe von Autor_innen unternimmt, erfordert einen anderen Zuschnitt des Konzepts der diskursiven Praxis als jenen, der in Bezug auf diskursive Formationen erarbeitet wird. Die Analysen richten sich daher auf die diskursiven Brüche, Diskontinuitäten und Singularitäten und rücken das Minoritäre und Hybride in den Blick. Diese Verschiebung des Diskursbegriffs wird im Anschluss an Autor_innen wie John Austin, Louis Althusser, Jacques Derrida, Judith Butler sowie Ernesto Laclau und Chantal Mouffe vollzogen. *Kerstin Jergus* arbeitet im Anschluss an Laclau und Mouffe (1991) heraus, inwiefern jede diskursive Praxis einen Sinn konstituiert, der gleichwohl nicht abgeschlossen oder eindeutig ist, sondern vorläufig und relational. Beobachtet wird nicht der Sinn, den eine Äußerung objektiv oder subjektiv ‚hat‘, sondern die Weise, in der in einem Äußerungsakt Sinn eingegrenzt und modelliert, zugleich aber notwendigerweise auch geöffnet wird (vgl. auch Schäfer 2011). Diese These hat insofern Konsequenzen für den Begriff der diskursiven Ordnung, als jede Ordnung der Notwendigkeit unterliegt, permanent neu gesetzt und in ihrer Gültigkeit aktualisiert und reaktiviert zu werden. Ein wichtiger Bezugspunkt für viele Arbeiten sind Butlers (2006) Weiterführungen der Diskurstheorie (bei *Jäckle, Spies, Jergus, Ott* und *Wrana*; auch Reh 2003: 42; vgl. Jergus 2012). Indem Butler Austins Sprechakttheorie und Althussters Theorem der Anrufung verbindet, transformiert sie die abstrakten Begriffe zu konkreten Analyserastern, die Mikroszenen der Produktion von Diskursivität analysierbar machen (Butler 2006: 38 ff.). Jeder Sprechakt hat demnach das Potential, performativ Wirklichkeit herzustellen, insofern er vorausgehende gültige Sprechakte zitiert und deren Sinn borgt. Allerdings weist Butler auch jedem Sprechakt die Unvermeidbarkeit zu, die so zitierte Praxis zu verkennen, woraus für jeden Akt das Potential erwächst, auf eine andere Weise anzuschließen. Diese Kraft der Differenz des Anschlusses erwächst bei Butler nicht aus einem außer-diskursiven Prinzip, sondern ist für Diskursivität selbst konstitutiv. Daher verschiebt jeder Äußerungsakt aus dieser Perspektive das Gefüge Diskurs und konstellierte die Gegenstände auf differente Weise. Diese nicht-identische Wiederholung bezeichnet Butler im Anschluss an Derrida als Iterabilität (ebd.: 12, 30).

Auch wenn die eben dargestellte Perspektive nicht darauf zielt, diskursive Formationen als Ganzheiten zu rekonstruieren, so sind diese dennoch relevant. So wie die zuvor dargestellten Studien ausgehend von den Formationen als Analysegegenstand deren Reproduktion in den diskursiven Praktiken in den Blick nehmen, so wird in den hier resümierten Beiträgen umgekehrt beobachtet, wie in diskursiven Praktiken auf Formationen als übergreifende Wissensordnungen Bezug genommen wird. Dieses In-Relation-Setzen in der beobachteten Praxis wird allerdings nicht als Reproduktion einer vorausgehenden Ordnung verstanden. Elemente von Ordnungen werden in Iterationen aufgegriffen und neu konstellierte, aber wenn sie als Ordnung gelten sollen, dann muss diese Geltung in den diskursiven Akten immer aufs Neue hervorgebracht werden (vgl. Wrana 2012). Diese Praktiken der Autorisierung von Ordnung (vgl. Jergus/Schumann/Thompson 2012) können gelingen, aber auch misslingen. Daher werden mediale, wissenschaftliche, alltägliche und andere diskursive Praxen wechselseitig als mögliche Kontexte und Horizonte

begriffen, wobei die Frage verfolgt wird, welche Wissensordnungen auf welche Weise aufgegriffen und wie sie in diesem Aufgreifen als gültige reifiziert werden. So werden über verschiedene Analyseebenen und Materialien immanente Relationen rekonstruiert, die sich wechselseitig beeinflussen (*Langer/Richter, Ott, Wrana*). Situativ beobachtbare Artikulationen werden auf diskursive Ordnungen beziehbar, wobei theoretisch erklärbar und empirisch beschreibbar gemacht werden muss, wie Ordnung in den Artikulationen zugleich vorausgesetzt und hergestellt wird.

Diskursive Praktiken vollziehen sich in dieser Perspektive auch jenseits text- oder bildförmiger Materialien, nämlich ebenso in Situationen/Interaktionen sowie Raumstrukturen, Architektur oder institutionellen Rahmungen, worin sie spezifische Wirklichkeiten materialisieren. Eine entscheidende Voraussetzung für so angelegte Analysen ist, den Terminus ‚diskursiv‘ nicht mit ‚sprachlich‘ kurzzuschließen, sondern als Konstitutionslogik von Bedeutung und Geltung zu fassen. Ebenso wichtig ist es, soziale, materielle und diskursive Praktiken nicht mit der Unterscheidung diskursiv/nicht-diskursiv als sich gegenseitig ausschließend zu begreifen (*Wrana/Langer 2007; van Dyk/Langer/Macgilchrist/Wrana/Ziem 2014*), vielmehr ist in diesem Verständnis – so pointiert *Macgilchrist* im Anschluss an *Laclau/Mouffe* (1991) – alles Soziale auch diskursiv und umgekehrt (auch *Macgilchrist/Ott/Langer 2014*).

1.1.3 Diskurs in der Relation von objektivem und subjektivem Wissen

Weitere Beiträge in diesem Band schließen an soziologische Theorien an, die zwischen objektivem und subjektivem Wissen unterscheiden. Auf sehr unterschiedliche Weise geschieht dies im Anschluss an die hermeneutische Wissenssoziologie und im Anschluss an Bourdieus Theorem der symbolischen Gewalt.

Die Diskursbegriffe der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) und der Dispositivanalyse sind zwar von Foucault inspiriert, ihre Theoriekonstruktion erfolgt aber in zentralen konzeptionellen Punkten im Horizont der Wissenssoziologie von Karl Mannheim und der Sozialphänomenologie von Alfred Schütz, Thomas Luckmann und Peter Berger (vgl. grundlegend *Keller 2008; Schneider/Hirsland 2005*). Daran anschließend⁹ werden in den Beiträgen von *Lisa Pfahl, Lena Schürmann* und *Boris Traue* sowie von *Inga Truschkat* Diskurse als die objektive Seite gesellschaftlichen Wissens begriffen: Diskurse existieren als überindividuelle und institutionell stabilisierte soziohistorische Konstellationen von Wissen und leiten die Praktiken sozialer Akteure an. Sie werden demnach als handlungsleitende Regelsysteme und Ressourcen begriffen, die von sozialen Akteuren angeeignet und reproduziert werden. Ebenso wie in den Beiträgen der vorigen Gruppe wird die Frage gestellt, wie diskursive Praxis sich in verschiedenen Kontexten vollzieht und wie das individuelle und situative Sprechen analytisch gefasst und zu diskursiven Ordnungen in Bezug gesetzt werden kann. Dabei wird allerdings die theoretische Unterscheidung getroffen, dass nur dasjenige Sprechen als diskursive Praxis gelten soll, das den

⁹ *Fegter* greift in der methodischen Konkretisierung ebenfalls auf Vorschläge der WDA zurück, schließt in der Konzeption des Diskursbegriffs aber bei Foucault an.

handlungsleitenden Regeln der diskursiven Ordnungen folgt und diese reproduziert. Als diskursive Praxis gilt daher der Diskurs von Expert_innen und Wissenschaftler_innen über ‚Behinderung‘ (*Pfahl/Schürmann/Traue*) oder über ‚Kompetenz‘ (*Truschkat*). Diejenigen Aneignungsweisen, die den diskursiven Regeln nicht folgen, werden als diskursexterne, subjektive und alltägliche Aneignungsweisen konzipiert. Ausgehend von dieser Unterscheidung formulieren *Pfahl, Schürmann* und *Traue* die Frage, wie der „Eigensinn der Akteure“ (i.d.B.) im Umgang mit diskursiven Zumutungen systematisch zu fassen sei. Diskursive Praxis wird in diesen Beiträgen grundsätzlich als Ordnung konstituierende Praxis begriffen, während Praktiken, die diskursive Ordnung auflösen oder relativieren als nicht-diskursiv begriffen werden.

Auch *Stefanie Bischoff* und *Tanja Betz* greifen mit Bourdieus Theorie der symbolischen Gewalt auf eine soziologische Theorie zurück, in der die Unterscheidung von objektivem und subjektivem Wissen vorgenommen wird. Aufgrund der differenten Theoriekonzeption Bourdieus führt dies allerdings zu einem anderen Konzept von Diskurs: Die diskursive Praxis sei performativ, weil sie Dinge mit Wörtern schaffen und die Anerkennung sozialer Differenz durchsetzen kann. Diese Potenz, legitime und anerkennungsfähige Aussagen zu produzieren, wird allerdings an die institutionellen Positionen von Sprecherinnen gebunden gedacht. Wenn Aussagen nun zugleich den Klassifikationssystemen der objektiven Ordnung und den subjektiven Ordnungsstrukturen der Akteure entsprechen, dann werden sie zu einer selbstverständlichen ‚Doxa‘, einer mit quasi-natürlicher Geltung ausgestatteten Diskursivität. Als eine solche Struktur anerkannter Wissensbestände arbeiten *Bischoff* und *Betz* Thematisierungen ‚guter Elternschaft‘ heraus, indem sie sich zunächst an Dokumente halten, die von machtvollen institutionellen Sprecher_innenpositionen aus artikuliert werden. Auch in diesem Zugang wird die Frage bearbeitet, ob sich zu diesen Thematisierungen in den Artikulationen von Eltern, die im Diskurs weniger legitime Positionen einnehmen, Entsprechungen oder Gegensätze finden.

1.2 Machtverhältnisse, Machtpraktiken und Machteffekte

Um die Produktivität von Diskursen zu untersuchen, wird in der Diskursanalyse häufig auch auf die Machttheorie bzw. -analytik Foucaults zurückgegriffen (Foucault 1987: 255; Ricken/Rieger-Ladich 2004; zu dessen Entwicklung Lemke 1997). In dieser ist die Annahme leitend, dass Individuen sich nicht zunächst jenseits von Macht und Diskurs befinden und dann von Machtpraktiken begrenzt oder unterworfen werden, sondern, dass Individualität und Selbstbezug überhaupt erst in und durch Machtverhältnisse möglich werden. Macht wird daher nicht als repressiv, sondern als produktiv betrachtet; analysiert wird, wie in Machtverhältnissen ein Feld von Möglichkeiten eröffnet wird, das auf unterschiedliche Weise besetzt werden kann. Individuelle Freiheit gilt daher auch nicht als das der Macht per se entgegenstehende, sondern wird erst in Machtverhältnissen denkbar und lebbar. Einer gängigen Metapher gemäß setzen die Machtverhältnisse nicht

an Individuen an, sondern gehen ‚durch sie hindurch‘, d. h., dass die Akteur_innen sie in Praktiken (mit)vollziehen.

Im Rahmen der Diskursforschung wird häufig auf die interdisziplinären *governmentality studies* Bezug genommen (Burchell/Gordon/Miller 1991; Bröckling/Krasmann/Lemke 2000; Dzierzbicka 2006; Weber/Maurer 2006; Angermüller/van Dyk 2010), mit denen Machtverhältnisse und -praktiken in pädagogischen Institutionen als Praktiken des ‚Regierens‘ von Individuen und Bevölkerungen begriffen werden. Die *governmentality studies* erlauben es, pädagogische Machtverhältnisse nicht für sich, sondern im Rahmen gesamtgesellschaftlicher ‚Programme des Regierens‘ zu betrachten. Ein weiterer wichtiger Bezug, um die Dominanz bestimmter diskursiver Ordnungen gegenüber anderen theoretisch zu konzipieren, ist der von Laclau und Mouffe (1991) in die Diskurstheorie eingeführte Begriff der Hegemonie oder die Theorie symbolischer Gewalt von Bourdieu.

Mit der Abgrenzung zu einem repressiven Machtbegriff und der Perspektive auf die Produktivität von Machtverhältnissen rücken verschiedene analytische Gegenstände in den Blick: Kräfteverhältnisse, in denen (diskursive) Ereignisse stattfinden und die diese prägen und die wiederum Machtverhältnisse (re)produzieren; Programme des Regierens, deren ‚Rationalität‘ historisch-empirisch herausgearbeitet wird; Praktiken der ‚Machtausübung‘, also das Einwirken auf Handlungsweisen anderer in komplexen Arrangements von Praktiken. Für die Beiträge in diesem Band lassen sich unterschiedliche Varianten der Verwendung des Machtbegriffs bzw. der Machtanalytik ausmachen und damit verschiedene Auffassungen von Performativität und Produktivität differenzieren. Diese möchten wir im Folgenden genauer betrachten.

1.2.1 Machteffekte von Diskursen

Eine erste Variante des Gebrauchs fokussiert auf die Produktivität des Wissens, das in öffentlich zugänglichen Dokumenten materialisiert ist. Untersucht wird, mit welchen Mitteln Diskurse Machteffekte oder -wirkungen¹⁰ entfalten, insbesondere, wie die diskursiven Praktiken, die in verschiedenen Sorten von Texten produktiv sind, Wirklichkeiten auf anderer Ebene hervorbringen (z. B. in Texten bzw. Dokumenten, die Aussagen aufgreifen).

In dieser Variante werden u. a. steuerungspolitische Konzepte in Anlehnung an die Perspektive der Gouvernamentalität untersucht, um die darin (re)produzierten Weisen der Ökonomisierung von Bildung zu rekonstruieren (*Höhne/Karcher*). Ebenfalls mit der Gouvernamentalitätsperspektive zeigt *Rothe*, wie Machtverhältnisse bildungspolitisch organisiert und wie dabei Kategorien von Personen oder Gruppen gebildet werden, die Ein- oder Ausschluss von der Teilhabe an Bildung politisch legitimieren und organisie-

¹⁰ Zwischen ‚Wirkungen‘ und ‚Effekten‘ lässt sich in Anlehnung an Butler und Foucault insofern differenzieren, als Effekte im Unterschied zu Wirkungen nicht auf eine eindeutige Ursache zurückzuführen sind, sondern „ihrerseits beständig weiter[wirken]“ und „keine Macht als Ursache voraus[setzen], sondern [...] ganz im Gegenteil aus der Macht eine Aktivität der Bewirkung ohne Ursprung und Ziel [machen]“ (Butler 2003: 55).

ren. Die ‚Wirkmächtigkeit‘ diskursiver Formationen lässt sich auch hinsichtlich der (Re-) Produktion und Durchsetzung hegemonialen Wissens in (sich subordinationskritisch darstellenden) Debatten rekonstruieren. So zeigt *Fegter*, wie in der Debatte zur ‚Krise der Jungen‘ Konzepte hegemonialer Männlichkeit stabilisiert werden – die Rede über Jungen ist also eine, die über das Machtfeld der Geschlechterverhältnisse konfiguriert wird. Ausgehend von der kritischen Diskursanalyse arbeitet *Safiye Yildiz* heraus, inwiefern sich pädagogische Konzepte, die sich selbst als kritisch verstehen, ihrerseits die hegemoniale Ordnung stabilisieren, indem sie Differenzierungsraster für die Identifikation von Personen bereitstellen und dabei Machtverhältnisse dethematisieren.

Im Anschluss an Bourdieus Diskursbegriff (*Bischoff/Betz*) werden Machteffekte wiederum von der Möglichkeit der Machtausübung im Diskurs und damit von den Orten der Artikulation her konzipiert, denn ‚legitime Sprecher_innenpositionen‘ in gesellschaftlichen Bereichen wie der Politik, der Wirtschaft, der Wissenschaft, der Pädagogik usw. implizieren spezifische Rederechte und damit Macht im Sinne der Legitimität des Sprechens und des Gesprochenen. Machteffekte gehen hier von der sozialen Position aus und materialisieren sich in habituell geprägten Wahrnehmungs- und Handlungsweisen.

1.2.2 Machtverhältnisse in lokalen, situierten Praktiken

Eine zweite Verwendung des Machtbegriffs bzw. der Machtanalytik ist mit der Frage nach der Relation von Institutionalisierungsformen, programmatischem/n Wissen/Diskursen, Steuerungstechnologien und Handlungsweisen in Praktiken im Kontext der sie hervorbringenden Machtverhältnisse verbunden. Diese Frage wird vor allem dann relevant, wenn verschiedene Praxisformen und ihre Diskursivität in Beziehung gesetzt werden (vgl. die Differenzierungen unter 1.1). Im Folgenden soll gezeigt werden, inwiefern diese Relationierungen je nach machttheoretischen Prämissen auf andere Weise erfolgen.

Eine erste Variante der Relationierung von Praxisformen bietet die Dispositivanalyse (Bührmann/Schneider 2008), die nach den Machteffekten von diskursivem Wissen auf soziales Handeln fragt. *Truschkat* legt dazu zwei Analysen auf methodisch verschiedene Weise an und setzt diese in Bezug: In der einen wird ein Diskurs (über ‚Kompetenz‘) als expliziertes, institutionell geregeltes und potentiell handlungsanleitendes Wissen rekonstruiert und in der anderen das in lebensweltlichen Praktiken (von ‚Bewerbungsgesprächen‘) eingelagerte implizite praktische Wissen. Als Dispositiv arbeitet nun *Truschkat* den Zusammenhang dieser beiden Ebenen heraus. Das Machtverhältnis wird nicht als Wirkung der diskursiven auf die nicht-diskursiven Praktiken gefasst, sondern wird greifbar durch die Gemeinsamkeiten und Divergenzen, die sich zwischen den auf den beiden Ebenen herausgearbeiteten Modellen in zentralen Kategorien verdichten lassen.

Antje Langer und *Sophia Richter* nehmen Artikulationen von Lehrer_innen über Disziplin und Disziplinierung zu ihrem Ausgangspunkt. Sie beobachten dort eine von den Lehrer_innen gebrauchte diskursive Figur der Abwertung von Disziplinierung bei gleichzeitiger Aufwertung des positiven Zustands der Disziplin. Um diese Figur in den Artikulationen zu den ethnographischen Beobachtungen der Strategien der Disziplinierung im Unterricht in Bezug zu setzen, wählen sie als dritten Punkt der Relationierung

die Thematisierung von Disziplin in Fachzeitschriften und Lexika. Diese dreifache Konstellation von Perspektiven zielt nicht darauf, zwischen ‚dem Diskurs‘ und ‚den Praktiken‘ nach Übereinstimmungen oder Differenzen zu suchen, vielmehr gibt die gegenseitige Kontextualisierung Aufschluss über die diskursiven Verweisungszusammenhänge und somit über die Existenzbedingungen und die Logik der im Unterricht beobachtbaren situierten Praktiken.

In einigen Arbeiten werden die *governmentality studies*, die zumeist aus programmatischen Texten oder Handlungsentwürfen zur Machtausübung Programme und Rationalitäten des Regierens rekonstruieren, so erweitert, dass Rationalisierungen von Professionellen sowie die situierte Machtausübung im Vollzug in den Blick geraten können. *Kessl* erhebt in Interviews zu den England-Riots die Rationalisierungsmuster von sozialpädagogischen Professionellen und setzt diese zu Programmen und institutionellen Transformationen der englischen Jugendhilfe in Bezug. Dabei zeigt sich, wie die Professionellen trotz eines verstehenden Zugangs zur Klientel die historische Formierung von Jugendhilfe stabilisieren. Bezogen auf die Aktivierung Erwerbsloser nimmt *Ott* lokale Praktiken der Machtausübung ethnographisch in den Blick, um ihren Vollzug zu beobachten und die Frage zu stellen, wie (pädagogisch) auf das Handeln der Beteiligten Einfluss genommen wird. Zum einen wird damit deutlich, dass die lokal situierten Machtverhältnisse als Komplex mehrerer, miteinander verknüpfter Handlungskontexte betrachtet werden müssen, die teils gerade über ihre Widersprüchlichkeit Effekte produzieren. Zum anderen wird einsichtig, dass diese Kontexte von diskursiven Kämpfen bestimmt sind, in denen jede ‚Wirkung‘ aufgrund der Überdeterminiertheit der Verhältnisse ergebnisoffen und kontingent bleibt. In den zuletzt genannten Beiträgen zielt die Machtanalyse darauf, die komplexe Funktionsweise der Machtverhältnisse zu zeigen. Diese zeichnet sich zum einen durch ein konstitutives Nicht-Gelingen im Verhältnis von Programmatik und Machtausübung aus, zum anderen aber auch dadurch, dass sich Machtlinien und Unterwerfungen auch in repressiven Momenten entfalten, die in den explizierten Programmen nicht unbedingt vorgesehen sind.

1.2.3 Die Produktion von Diskursen

Schließlich wird mit einer dritten Verwendungsweise des Machtbegriffs untersucht, wie ein spezifisches Wissen oder ein spezifischer *Diskurs* produziert wird. So untersucht die ethnographische Diskursanalyse von *Macgilchrist*, wie ein Schulbuch – das als Medium der Durchsetzung von schulischem Wissen Geltung erlangt – in situierten Praktiken hergestellt wird und in welche Machtverhältnisse diese Produktion eingelassen ist. Dieser Blick ermöglicht es, neben den Stabilisierungen hegemonialen Wissens gerade die Brüche mit dem Konsens über das zu produzierende Wissen aufzuzeigen. Im Spiel der Transformation geraten die Momente der Unentscheidbarkeit und Kontingenz in den Blick, in denen verschiedene Optionen offenstehen. Die Verschiebung diskursiven Wissens findet nicht nur in einer zu den hegemonialen Ordnungen widerständigen Praxis statt, sondern inmitten derjenigen Machtpraktiken, die Diskurse hervorbringen.

1.3 Subjektposition, Positionierung, Subjektivierung

Die poststrukturalistische Diskurstheorie hatte einen wesentlichen Anteil an einer grundlagentheoretischen Verschiebung, die als „Dezentrierung des Subjekts“ (vgl. Koller 2001) bezeichnet wird. Während Individuen und Akteure in subjektorientierten Ansätzen als Sinnzentren ihrer Lebenswelten gelten und ihnen Entscheidungsmacht über ihr Handeln zugewiesen wird, verweisen diskurstheoretische Ansätze auf die jedem Denken und Handeln vorgängige Strukturiertheit von Sinn und damit auch jeder Entscheidung. Anders als manche Kritiker_innen mutmaßen, wurde mit Foucaults Diskurstheorie jedoch nicht die These vertreten, dass individuelles Handeln von Diskursen determiniert sei. Foucault (1974) hat vielmehr herausgearbeitet, dass das Subjekt in der Moderne als eigenartige theoretische Dublette erscheint: Es wird einerseits als frei, handlungsfähig und Bedingung der Möglichkeit seines eigenen Wissens und seiner selbst betrachtet, erscheint aber gleichzeitig in zahlreichen Theorien und Forschungen als bloßer Effekt seiner Gene, seiner Sozialisation oder seiner Tiefenpsyche. Diese unvermittelte Dublette einer transzendentalen und einer empirischen Subjektivität kann nach Foucault (ebd.: 384) als grundlegend für die Struktur modernen Wissens gelten. Das Theorieprojekt einer diskurstheoretischen Thematisierung des Subjekts ist es, Subjektivität jenseits dieser unvermittelt doppelten Thematisierung zu beschreiben. Der entscheidende Begriff ist dabei der der Subjektivierung. Darunter werden jene Mechanismen und Prozesse verstanden, in denen Subjekte überhaupt erst als solche hervorgebracht werden. Das Projekt diskurstheoretischer Ansätze ist es, diesen Prozess des ‚Werdens‘ jenseits des Dualismus von Freiheit und Determination theoretisch zu formulieren (vgl. Dreyfus/Rabinow 1994). Dieses Projekt wird – in den Debatten der letzten Dekaden ebenso wie in den Beiträgen dieses Bandes – auf verschiedene Weise und mit verschiedenen Mitteln weitergeführt.

1.3.1 Subjektivierung durch Anrufung im Diskurs

Eine erste Thematisierungsdimension von Subjektivierung sind Subjektpositionen (Foucault 1981: 7582). Foucault hat beispielsweise gezeigt, dass die Subjektposition des Arztes eine Bedingung für die Artikulation eines medizinischen Diskurses ist. Diese These ähnelt der Position Bourdieus, der die Macht des Diskurses von der Autorität der Subjektpositionen ableitet (vgl. *Bischoff/Betz*). Foucault schreibt dem Einnehmen einer solchen Subjektposition zugleich eine subjektivitätsformierende Performativität zu (vgl. *Wrana*). Hieraus ergibt sich ein erster möglicher Effekt von Diskursen auf Subjektivität: Wer eine Subjektposition einnimmt und aus dieser Position spricht, subjektiviert sich im Vollzug dieser Artikulation tendenziell anhand der im Diskurs gegebenen Subjektpositionen.

Während hier zunächst nach der Positionierung der Diskursproduzent_innen gefragt wird, wird der Begriff in den Beiträgen dieses Bandes noch auf andere Weise gebraucht. Die Wissenskonstruktion von ‚guter Elternschaft‘ (*Bischoff/Betz*), von ‚Junge-Sein‘ (*Fegter*) oder diejenige des ‚lernenden Erwachsenen‘ (*Rothe*) stellen zunächst diskursive Gegenstandskonstruktionen eines wissenschaftlichen, medialen oder politischen Diskurses dar. Zugleich werden diese diskursiven Gegenstände jedoch zu möglichen Subjektpositionen,

weil Individuen (Eltern, Jungen, Erwachsene) anhand der im Diskurs angebotenen Konstruktionen pädagogisch verstanden werden können oder sich selbst verstehen können. Subjektivierung vollzieht sich dann anhand einer im Diskurs formierten Normativität. Dieser zweite mögliche Subjektivierungseffekt entsteht durch die Mehrfachadressierung von Diskursen. Sie wenden sich immer an mehrere Adressat_innen, die je im Diskurs angerufen werden, der Norm gemäße Positionen einzunehmen oder als Professionelle ihre Sorge auf das Einnehmen dieser Positionen durch die Klientel zu richten. Die Gegenstandskonstruktion des ‚lernenden Erwachsenen‘ beispielsweise (vgl. *Rothe*) entwirft ein Subjektivierungsregime, das seine Wirkung vermittelt über zahlreiche Institutionalisierungen entfaltet, ohne dass die Lernenden die politischen Positionspapiere des Diskurses zum Lebenslangen Lernen dafür unmittelbar lesen müssen. Diesen diskursiven Effekt hat Althusser als Anrufung bezeichnet, ein Konzept, auf das viele Beiträge dieses Bandes Bezug nehmen (*Andresen, Fegter, Höhne/Karcher, Jäckle, Spies, Wrana*, ausführlich *Ott*; vgl. auch *Höhne/Kunz/Radtke* 2005). Durch die Anrufungsfunktion von Äußerungen werden Adressat_innen aufgefordert, die Ordnung des Diskurses, von der her die Anrufung konstruiert ist, anzuerkennen. Mit dieser Anerkennung der Ordnung ist ihnen zugleich Anerkennung als Subjekt in dieser Ordnung versprochen. Wer beispielsweise im Rahmen des hegemonialen legitimen Wissens die Geschlechterordnung anerkennt und realisiert oder zu realisieren vorgibt, kann umgekehrt mit Anerkennung durch die autoritätsstiftenden machtvollen Sprecherpositionen rechnen.

Eine solche Funktion der Anrufung arbeitet beispielsweise *Yıldız* empirisch heraus, indem sie aus der Perspektive der kritischen Diskursanalyse pädagogisches Wissen als zentrale Macht einer Kultur begreift. Diese operiert über Objektivierungen von Personen durch Kategorisierungen und ist mit pädagogischen Praktiken als Behandlungsweisen verbunden. *Yıldız* kritisches Argument ist nun, dass die Forderung nach Mündigkeit und Selbsttätigkeit in den von ihr untersuchten Äußerungen im pädagogischen Theoriediskurs gerade das erzeugt, gegen das sie scheinbar gerichtet ist, nämlich eine unterwerfende Subjektivierung. Dabei wird in der Analyse unterstellt, dass der Diskurs nicht nur gesellschaftliche Wahrnehmungen und Behandlungsweisen von kategorisierten Personen organisiert, sondern auch Bewusstseinsprozesse beeinflusst werden. Subjektivierung wird als Unterwerfungspraxis konzipiert, die durch diskursive Strategien erzeugt wird.

1.3.2 Praktiken der Subjektivierung und Positionierung

Subjektivierungseffekte werden auch ausgehend von Einteilungen, Kategorisierungen und Unterscheidungen untersucht, die sich in Praktiken des Tagebuchschreibens, des Berichtens, der Selbstoffenbarung etc. vollziehen. Die Gouvernementalitätsforschung hat die These stark gemacht, dass Praktiken der Subjektivierung mit der fortschreitenden Moderne Individuen immer weniger über klassische Disziplinierung objektivieren, sondern dass diese dazu gebracht werden, Praktiken der Subjektivierung auf sich selbst anzuwenden und sich so als Subjekte zu subjektivieren (vgl. *Dreyfus/Rabinow* 1994; *Lemke/Krasmann/Bröckling* 2000; *Wrana* 2006; *Gelhard/Alkemeyer/Ricken* 2013), wodurch Selbst- und Fremdregierung bzw. Formierung und Selbstformierung verschränkt werden

(solche Praktiken werden in unterschiedlicher Weise in den Beiträgen von *Delormas*, *Andresen* sowie *Pfahl/Schürmann/Traue* untersucht).

Mit diesen Thematisierungsweisen sind zunächst Prozesse markiert, mit denen Macht auf Subjekte ausgeübt wird. Hier kommen die Bedingungsgefüge in den Blick, unter denen sich Subjektivierungen vollziehen. Viele der Beiträge wenden allerdings die Perspektive und stellen die Frage, was ein diskursanalytischer Zugang über die Prozesse der Subjektformierung sagen kann, die sich in diesen Bedingungsgefügen vollziehen und inwiefern solche Prozesse empirisch untersucht werden können (neben den Beiträgen dieses Bandes auch Ricken 2007; Rose 2012; Reh/Ricken 2012).

Das macht zum Beispiel *Tina Spies* in ihrem Beitrag deutlich, wenn sie betont, dass der Aspekt der Unterwerfung in den frühen diskursanalytischen Arbeiten Foucaults zu stark betont sei. Erst in den späteren Arbeiten (ab *Sexualität und Wahrheit*) werde die doppelte Bestimmung des Subjekts als zugleich Unterworfenen und Widerständiges sichtbar. Mit Stuart Hall (1997) geht *Spies* noch weiter als Foucault und eröffnet somit eine um die Kategorie der Handlungsmacht erweiterte analytische Perspektive, mit der die Frage bearbeitet wird, wie Widerstand funktioniert und funktionieren kann. Wie Hall greift *Spies* auf das Konzept der Artikulation (Laclau/Mouffe 1991) zurück, da mit diesem nicht nur stabilisierende, sondern auch destabilisierende Momente im Verhältnis von Diskurs und Subjekt gefasst werden können. Darüber hinaus bezieht sich *Spies* auf das Konzept der Positionierungen, das in der diskursiven Psychologie entwickelt worden ist (vgl. Davies/Harré 1990), auf das auch andere Beiträge Bezug nehmen (*Jäckle*, *Wrana*).

Wie unterschiedlich diese Prozesse der Subjektivierung in Abhängigkeit der jeweils genutzten Perspektiven gefasst werden können, lässt sich am Vergleich der Beiträge von *Jäckle* sowie von *Pfahl*, *Schürmann* und *Traue* zeigen: Letztere verstehen Subjektivierung im Anschluss an die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Effekt eines Zusammenspiels von Diskursen auf der einen und eigensinnigen Akteur_innen, die sich kreativ auf Diskurse beziehen, auf der anderen Seite. Sie untersuchen daher diskursanalytisch wissenschaftliche Texte/Dokumente der Sonderpädagogik und in einem zweiten Schritt mit einer sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Methodologie biographische Erzählungen ehemaliger Schüler_innen. Mit der zweiten Untersuchungsebene wird die Subjektperspektive stark gemacht. Die Analyse geht von einer relativen Freiheit der Subjekte aus, auf die diskursiven Anrufungen zu reagieren. Sie arbeitet dann methodisch mit der deutenden Verdichtung der Selbstbeschreibungen, also mit der empirischen Perspektivierung vom Standpunkt des Subjekts. *Jäckle* wiederum schließt an das Subjektivierungsverständnis von Butler an und versteht Subjektivierung nicht als Effekt, sondern als relationale Größe im Prozess der Herstellung von Diskursen. Vor diesem Hintergrund analysiert sie Erzählungen von Schüler_innen ebenso wie Protokolle aus einer teilnehmenden Beobachtung diskursanalytisch als Bestandteil und Ausdruck performativer diskursiver Praxis.

Auf die Frage, was die Grundlage von Handlungsfähigkeit und Agency sei, gibt es verschiedene Antworten. Zwar besteht Konsens darüber, dass Diskursivität und Machtverhältnisse nicht negativ als Verbot wirken, sondern für die Individuen produktiv werden,

aber in der Interpretation dieser These gehen die Ansätze auseinander: In poststrukturalistischen Konzepten wird die Lesart vertreten, dass Heteronomie und Differenz notwendige Momente von Diskursivität und Machtverhältnissen sind. Positionierungen vollziehen sich dann in dieser Differenz als Akte der Schließung von Sinn. Diese Akte produzieren aber notwendig wieder Differenz und Heterogenität (*Jergus, Wrana*). Handlungsfähigkeit wird damit ohne Rückgriff auf ein eigenständiges Prinzip der Subjektivität aus der wiederholenden Praxis performativer Akte erklärt. Die Akte vollziehen sich nicht in einem einfach determinierten Raum, sondern in einem überdeterminierten Raum, der Freiheitsgrade produziert. „Die vielfach existierenden Positionierungen“, so schreibt Jäckle, „die widersprüchlich und unterschiedlich machtvoll ausgestattet sind, existieren nicht aus einer monolithischen Kraft heraus, sondern aus einem machtvollen Kräftefeld, welches stets dynamisch, da umkämpft ist“ (i.d.B.). Die eher hermeneutisch-wissenssoziologisch orientierten Konzepte hingegen halten zumindest tendenziell an einem starken Subjekt fest. Da hier meist ein determinierenderes Verständnis von Diskurs als handlungsanleitendem Regelwerk vertreten wird, benötigt dieses einen theoretischen Gegenpol, aus dem Handlungsfähigkeit erklärbar wird. Hinzu kommt, dass aus der hermeneutischen Perspektive das Subjekt als derjenige Ort gilt, an dem sich Operationen von Sinn vollziehen können, während für die praxeologisch-poststrukturalistische Perspektive die diskursive Praxis der Ort ist, an dem sich Sinnoperationen vollziehen (vgl. Keller 2011; Wrana 2014b). Der Analyse von Selbstäußerungen kommt daher in der erstgenannten Perspektive die Funktion zu – wie *Pfahl, Schürmann* und *Traue* formulieren – die „Weisen der Anwendung des diskursiv generierten Wissens in der Deutung der Subjekte ins Zentrum der Untersuchung“ (i.d.B.) zu rücken. Die meisten Beiträge dieses Bandes verorten sich auf der einen oder anderen Position oder entwickeln einen mittleren Standpunkt: *Spies* beispielsweise betont mit Michael Bamberg's Variante der *positioning theory* ein aktives Subjekt, verortet dieses aber nicht außerhalb der Diskursivität und arbeitet methodisch auch nicht mit der Verdichtung der Selbstdeutungen der Subjekte.

1.4 Varianten der Relationierung von Diskurs, Macht und Subjekt

Mit den Differenzierungen der in den Beiträgen verwendeten und weiterentwickelten Konzepte von Diskurs, Macht und Subjekt hat sich gezeigt, inwiefern die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung eine Reihe von wiederkehrenden Problemlagen bearbeitet. Eine gemeinsame Fragerichtung besteht darin, ausgehend von der Machtförderung der diskursiven Praxis, die Effekte und die sich vollziehenden Subjektivierungen in den Blick zu nehmen. Diese Ausrichtung erfordert zunächst eine Weiterentwicklung und Spezifikation des Theorierahmens. Deutlich wurde, dass in den Beiträgen verschiedene Wege gegangen werden und an verschiedene Theorien angeschlossen wird. Die Arbeit am empirischen Gegenstand erfordert eine Schärfung der analytischen Instrumente. Auch wenn die Theorieanschlüsse grundsätzlich kontingent sind, erzeugen sie in der Konstellierung im Forschungsdesign wirkmächtige Effekte. Ausgehend von einer

bestimmten Konzeption von Diskurs entstehen zum Beispiel Erfordernisse für den Subjektbegriff und umgekehrt. Das analytische Potenzial und damit der Wert der Begriffe erweist sich in der Empirie, wenn sie in der Arbeit am Material in einen Entwicklungsprozess eintreten. Diese Aufhebung der Trennung der Sphären Theorie und Empirie und ihre Relationierung hat Herbert Kalthoff (2008) als theoretische Empirie bezeichnet. Im nächsten Schritt möchten wir diskutieren, wie sich die in diesem Prozess entwickelten Theorierahmen in methodischen Forschungsdesigns konkretisieren.

2 Methodologie und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse

2.1 Zur Erkenntnispolitik von Methoden

Als Zellig Harris in den 1950er Jahren zum ersten Mal den Begriff „discourse analysis“ gebrauchte, hat er diese als „a formal method for the analysis of connected speech (or writing)“ (Harris 1952: 1) definiert, sie also als eigenständige Methode gekennzeichnet. Harris' discourse analysis war allerdings ein Verfahren, das zwar einem ‚harten‘ Methodenverständnis genüge, insofern es am selben Material immer dasselbe Ergebnis produzierte, aber zugleich war es darauf begrenzt, ein sehr spezielles linguistisches Phänomen zu untersuchen. Die meisten Diskursanalytiker_innen teilen dieses Methodenverständnis nicht. Diskursanalyse gilt ihnen nicht als eigenständige Methode, die sich charakteristisch von anderen Methoden unterscheidet und über gemeinsam geteilte Verfahrensschritte und Analysestandards definiert werden kann (wie etwa die Dokumentarische Methode oder die Objektive Hermeneutik). Sie gilt vielmehr als ein analytisches Instrumentarium und eine erkenntnisproduzierende Heuristik, d. h. sie ist von den sensibilisierenden Konzepten der zugrundeliegenden Diskurstheorien nicht zu trennen und kann auch von der konkreten forschungspraktischen Arbeit am empirischen Material nicht abstrahiert werden. Oft wird auch formuliert, dass die Diskursanalyse keine Methode, sondern eine analytische ‚Haltung‘ gegenüber den Gegenständen sei (im Überblick Reissigl 2007).

In der Diskursforschung wird oft die Metapher des ‚Werkzeugkastens‘ gebraucht, mit der markiert ist, dass das Methodische an der Diskursanalyse nicht ein Verfahren ist, das sich in idealen Handlungsabfolgen formulieren und reproduzieren ließe, sondern dass sie ein offenes analytisches Instrumentarium bereitstellt, das je nach Gegenstand, Material und Fragestellung in verschiedenen Kombinationen gebraucht wird. Zugleich markiert die Metapher den operativen Charakter des Methodischen. Die Instrumente werden am und in der Arbeit am Material ‚gebraucht‘: Sie machen etwas mit dem Material und mit sich selbst, sie erzeugen, so lässt sich sagen, im Gebrauch ihre analytische Schärfe und ihre Ergebnisse (siehe auch die methodologischen Reflexionen von *Truschkat*). Im disk-

ursanalytischen ‚Werkzeugkasten‘ finden sich – je nach epistemologischem Ansatz und disziplinärer Tradition – daher auch Instrumente verschiedenen Typs:¹¹

(1) Analytische Instrumentarien, die aus Rhetorik, Semiotik, Pragmatik, Textlinguistik oder Korpusforschung stammen. Diese Instrumente lassen sich als Raster und Formen gebrauchen, mit denen die spezifische Operationsweise von Diskursivität sichtbar gemacht werden kann. Metaphern, Narrationen, Argumentationen, Differenzen, Sprecher_innenwechsel, Genres, Positionierungen etc. erlauben so ein Aufschließen des untersuchten Materials, um davon ausgehend die Gegenstandskonstruktionen zu markieren (z. B. *Delormas, Höhne/Karcher, Langer/Richter, Jergus, Bischoff/Betz, Wrana*). Wer in diesem Sinn zum Beispiel an eine Analytik der Metapher anschließt, kann Metaphoriken des Lernprozesses in der pädagogischen Literatur untersuchen. Dieser Typus von Instrumenten, der qualitativ operiert, aber nicht auf die Rekonstruktion subjektiven Sinns zielt, hat Angermüller als quasi-qualitativ bezeichnet (Angermüller 2005b; vgl. Wrana 2014a).

(2) Methoden qualitativer Sozialforschung. Insbesondere die *grounded theory* findet hierbei ihren Einsatz, um beobachtete diskursive Phänomene im Korpus zu kartographieren (z. B. *Fegter, Rothe*). Aber auch Elemente aus der Biographieforschung werden aufgegriffen, wenn der Gegenstand dies nahelegt (*Spies, Pfahl/Schürmann/Traue*). In den entsprechenden Beiträgen wird deutlich, inwiefern die aufgegriffenen Methoden verändert und angepasst werden müssen, um theoretischen Prämissen gerecht zu werden, die sich von denen der Herkunftskontexte der Methoden unterscheiden.¹²

(3) Die Ethnographie. In den entsprechenden Arbeiten wird mit Methoden der Beobachtung und der Versprachlichung von Praktiken operiert. Um den Organisationskontext zu rekonstruieren, werden zudem Dokumentenanalysen und Expert_inneninterviews eingesetzt, des Weiteren auch ethnographische Interviews, um die Rekonstruktion der untersuchten Praktiken durch die Beteiligten nachzuvollziehen (z. B. *Macgilchrist, Ott, Langer/Richter, Kessl*).

(4) Historiographische Methoden. Erkenntnispraktiken wie die Archivarbeit oder die Techniken der Kontextualisierung werden auch in diskursanalytischen Arbeiten aufgegriffen (*Andresen*).¹³

11 Einführungen in die Diskursanalyse, die je einem bestimmten Methodenverständnis und einem bestimmten Instrumentarium folgen, finden sich bei Keller und Hafner (1986), Potter und Wetherell (1987), Maingueneau (1991, 2014), Titscher, Wodak, Meyer und Vetter (1998), Jäger (1999), Landwehr (2001), Keller (2013), Gee (2005, 2011), Spitzmüller und Warnke (2011) sowie Niehr (2014).

12 Ausführlich diskutieren dies etwa Reh (2003: 36 ff.) für die diskurstheoretische Revision der objektiven Hermeneutik oder Diaz-Bone (2010: 200 ff.) für das Ersetzen des Kodiermodells der *grounded theory*; Wrana (2014a) für die Reformulierung rhetorisch-semiotischer Raster als praxeologische Vollzüge oder Fegter in der Reformulierung der Phänomenkonstellation (aus der Wissenssoziologischen Diskursanalyse) als Phänomenkonstellierung.

13 In der Diskursanalyse wird durchaus auch mit quantitativen Methoden gearbeitet, beispielsweise mit der Lexikometrie (Mattisek/Scholz 2014). Die quantitativen Analysepraktiken die-

In der Diskursforschung gibt es auch verschiedene Haltungen zur Frage der Methodisierung, worunter das Ausmaß und die Art und Weise verstanden werden können, in der die Diskursanalyse ‚methodisch‘ vorgeht und den Gütekriterien eines gegebenen Forschungsfeldes genügt. Im Rahmen ihrer Etablierung als empirischer Forschungsansatz steht auch die Diskursforschung in der Anforderung des modernen Ideals der Wissenschaften, mit ihren Methoden valide und reliable Aussagen über Wirklichkeit zu machen und zugleich in ihren Methoden genauer und reproduzierbarer zu werden. Die Diskursforschung ist in ihren Theoriegrundlagen eng mit der kritischen und postempiristischen Epistemologie in Folge Bachelards, Kuhns und Foucaults (vgl. Rheinberger 2007) sowie mit der radikalen Erkenntniskritik des Dekonstruktivismus ebenso verbunden wie mit den erkenntnispolitischen Einsätzen der Kritischen Theorie (vgl. Langer/Nonhoff/Reisigl 2014). Auch in empirischen Studien wendet am Schnittpunkt Diskursforschung ihren Blick auf die Wissensproduktion von Wissenschaft als gesellschaftlicher Praxis etwa in den *science and technology studies* (etwa Latour/Woolgar 1979; Knorr-Cetina 1984; Maassen/Weingart 2000) oder in Arbeiten, die die Disziplinkonstitution der Erziehungswissenschaften (Forneck/Wrana 2005; Althans 2007) bzw. die Konstitution pädagogischen Wissens (Schäfer 2009; Krüger 2011) reflexiv in den Blick nehmen. Sie steht daher zugleich in der Herausforderung, das Problembewusstsein über die Erkenntnispolitik der Wissenschaft reflexiv auch auf ihr eigenes Tun anzuwenden.

Ob und wie die Diskursanalyse ‚methodisiert‘ und ‚standardisiert‘ werden kann und soll, ist umstritten. Inga Truschkat und Inka Bormann (2013: 102 f.) beobachten in einem Review, dass sich in der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung einerseits systematische und methodisch präzise Arbeiten finden lassen, andererseits aber auch eine ‚gewisse Freizügigkeit‘ vorherrscht, bei der das Vorgehen kaum oder gar nicht dokumentiert ist. Die Autorinnen betrachten das Feld dabei von der Position einer an ihrer eigenen Standardisierung und Etablierung arbeitenden qualitativen Sozialforschung aus, die ihre Geltung selbst gegenüber einer Normalwissenschaft des kritischen Rationalismus zu behaupten hat. Eine schwache Methodisierung erscheint dann als Mangel, weil die Explikation des eigenen Verfahrens eines der wichtigsten Gütekriterien qualitativer Forschung ist. Aus anderen Positionen erscheint aber genau diese, den Erkenntnispraktiken zugeschriebene Gewissheitsabsicherung als problematisch, weil sie ihre Nicht-Begründbarkeit ignoriert und den Erkenntnisgewinn ausschließt, der auch mit dem Unbestimmbaren verbunden ist (z. B. Koller/Lüders 2004: 72; Schäfer 2013).

Diese Fragen werden interdisziplinär kontrovers diskutiert (vgl. Gebhard/Schröter 2007; Feustel/Schochow 2010; Bröckling/Krasmann 2010; Wrana 2011; van Dyk/Feustel/Keller/Schrage/Wedl/Wrana 2014). Für eine Methodisierung wird ins Feld geführt, dass Geltungsansprüche der Analyse im Rahmen von Gütekriterien artikuliert werden können. Auch ihre Darstellbarkeit in Einführungen und ihre Lehrbarkeit in Methoden-

nen meist dem Kartographieren größerer Korpora oder der Hypothesengenerierung. Die in den Sozialwissenschaften gepflegte binäre Unterscheidung mit ihren Zuschreibungen ist in der Diskursanalyse aber nur bedingt hilfreich (vgl. Wrana 2014a).