

Steffen Großkopf

Diskursanalyse – ein Forschungsbericht über Etablierungsprobleme einer Analysestrategie¹

Discourse analysis? A research paper about problems with establishing an analysis strategy

Zusammenfassung:

Die Diskursanalyse ist ein sich in den Sozialwissenschaften etablierendes und zugleich wegen seiner schwierigen Umsetzung umstrittenes Forschungsverfahren.² Die Frage, ob die Diskursanalyse methodisierbar ist oder nicht, steht im Mittelpunkt der sozialwissenschaftlichen Diskussion um diesen Forschungsansatz und damit auch die Frage, ob Diskursanalyse als Methodik, Methodologie oder Methodenkritik zu begreifen ist.

Im Folgenden wird vor dem Hintergrund der Erfahrungen eines von der DFG geförderten und am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik an der FSU Jena durchgeführten Forschungsprojektes die Entwicklung und Umsetzung eines diskursanalytischen Forschungszugangs beschrieben. Es wird dafür plädiert, von strengen Methodisierungsversuchen Abstand zu nehmen. Diskursanalyse wird als Hybrid begriffen, d.h., sie ist sowohl gegenstandskonstituierende Theorie als auch Forschungsstrategie. Diese scheinbare strukturelle Schwäche verlangt zwar vom Forscher ein hohes Maß an Reflexionsvermögen und Plausibilität bei der Umsetzung, um der Gefahr eines sich selbst beweisenden Verfahrens zu entgehen, impliziert aber ebenso das erkenntnisgenerierende Potenzial der Diskursanalyse.

Der Aufsatz ist die Beschreibung einer Strategie oder exakter als Rationalisierung

Abstract:

On the one hand the method of discourse analysis is quite common among the social sciences. On the other hand it is controversial because it's difficult to handle. The question whether the discourse analysis is methodicable or not is the core issue of the discussion about that approach, as well as the question whether it is a single methodology, a study of different methodologies or a criticism of a methodology. Based on the experiences with a DFG-funded research-project, which was implemented by the professorship of general educational science and theory of social education at the FSU Jena, the following text describes the development and implementation of a discourse analytic research-approach during this project. The text recommends not to methodize the discourse analysis too strict. It is seen as an hybrid, that means it is a theory that constitutes its own subject and it is a research-strategy as well. This apparent weakness in structure demands from the researcher a high degree of reflectivity and verisimilitude to avoid the dangers of an self-fulfilling theory. But this weakness also implements the knowledge generating potential of the discourse analysis. The article contains the explanation of a strategy, or more precisely it must be understood as a retrospective reconstruction of a way of research. It will be explained how the group of researchers gained access to their material and how co-

eines retrospektiv rekonstruierten Forschungsweges zu begreifen. Dargestellt wird, wie die Forschergruppe zu ihrem Materialzugang gelangte, wobei auch der Zufall eine Rolle spielte. Im Kern geht es um die Entwicklung eines bestimmten Diskursverständnisses, welches von bisherigen Verfahren, die auf Foucault rekurren, abweicht und zugleich erklärt, warum ein streng methodischer Zugang die Erkenntnispotenziale der Diskursanalyse degradiert. Ein Kernproblem aber ist und bleibt die Materialauswahl. Untermuert wird die Bedeutung der Offenheit des Verfahrens, angeboten wird eine Methodologie, welche gerade die Fruchtbarkeit eines Zusammenfalls von Theorie und Methodologie belegt bzw. umgekehrt sich aus ihr ergibt.

Schlagworte: Diskursanalyse, Ausbildungsfähigkeit, Foucault, Foucaultsche Diskursanalyse

incidence helped them. The core issue of the article is the development of a new understanding about discourses, which differs from the common understanding that refers back to Foucault. This new perspective also explains why a strict methodical approach lowers the potential of gaining knowledge with the discourse analysis. A major problem stays the selection of the material. The importance of an open procedure/mode/process is also shown in the text. It also offers a methodology which proofs the advantages of the simultaneity of theory and methodology or respectively develops out of it.

Keywords: discourse analysis, Ausbildungsfähigkeit, Foucault, foucaultian discourse analysis

1 Ausgangspunkt: Ausbildungsfähigkeit

Im von 2009 bis 2011 laufenden Projekt „*Ausbildungsfähigkeit*“ – eine Diskursanalyse im erziehungswissenschaftlichen Publikationsraum wurde der konzeptionell kaum gefasste Begriff der *Ausbildungsfähigkeit* untersucht. Dieser erscheint aufgrund der über ihn entwickelten Maßnahmen (Gesetzestexte, Ausbildungspakt usw.) als Musterbeispiel diskursiver Macht im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Zusammenhang. Das Projekt hat seinen Ursprung in der im Jahr 2002 durchgeführten Untersuchung zur Ausbildungsfähigkeit Thüringer Jugendlicher (vgl. Winkler/Kratochwil 2002). Diese Untersuchung wurde – wenn auch skeptisch bezüglich der Angemessenheit der Methode – über einen sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch bezüglich des Gegenstandes seit den 1970er Jahren klassisch sozialwissenschaftlichen Zugang, nämlich als quantitative Befragung konzipiert, d.h. im Wesentlichen wurden Erwartungen von Personen, die im Ausbildungsbereich arbeiten, mit den Leistungen der Absolventen abgeglichen. Bedenklich schien dabei jedoch einerseits die Unterstellung, dass es (mangelnde) Ausbildungsfähigkeit als Eigenschaft gäbe – mithin wird die Behauptung durch solche Untersuchungen eher prolongiert als geprüft. Andererseits bleibt offen, ob die vielfach zum Maßstab erhobenen Erwartungen der Arbeitgeber als Gradmesser von Ausbildungsfähigkeit legitim sind. Darüber hinaus ist angesichts des Fehlens belastbarer Daten unklar, ob von einer Verschlechterung gesprochen werden kann, von der in den Debatten zum Übergang an der ersten Schwelle stetig zu hören ist und die deren Brisanz ausmachen. Pädagogisch betrachtet käme hinzu, dass selbst eine bessere Datenlage der

Komplexität des Phänomens kaum genügen würde, da die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen hinsichtlich des Aufwachsens und Arbeitens darin noch nicht reflektiert wären, was letztlich einen Vergleich der Generationen bezüglich ihrer Ausbildungsfähigkeit erschwert (vgl. auch Ehrental/Eberhard/Ulrich 2005). Im Zuge einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Thema in den letzten Jahren trat der – wissenschaftlich unbrauchbare, weil unklar und undifferenziert verwendete – Begriff der Ausbildungsfähigkeit selbst in den Fokus (vgl. Großkopf 2005), so dass sich das Erkenntnisinteresse zum Begriff als solchem verschob. Legitim erschien das insbesondere deshalb, weil Ausbildungsfähigkeit kaum sinnvoll als „empirische Fähigkeit“ oder Leistungsqualität erforschbar ist. Zu verschieden sind die Ansprüche der Ausbildungsberufe und selbst die Minimaldefinition der Bundesanstalt für Arbeit (vgl. BA 2009), die aus einer Auseinandersetzung mit der Debatte um Ausbildungsfähigkeit hervorging und auf berufsspezifische Aspekte verzichtet, überzeugt nicht.

Die nachweisbare Konstanz des unter Ausbildungsfähigkeit kursierenden Phänomens und der stets angeführte Vergleich der heutigen Jugend mit älteren Generationen deutet zudem auf eine Form funktionaler Kommunikation zur Erhaltung der Generationendifferenz hin (vgl. Großkopf 2012a). Zu lang ist das Phänomen – wenn auch unter verschiedenen Namen (Berufsreife, Ausbildungsreife, Ausbildungsfähigkeit) – bekannt und bildungsreformerisch bearbeitet worden, als dass man noch an seine Lösung glauben könnte. Sollte man dies doch tun, irritiert das Verfahren der „Bildungsverbesserung“. Dessen offenkundiges Scheitern belegt vielmehr die Funktionalität der Rhetorik bzw. basiert auf ihr. Mit anderen Worten: Die bisherige wissenschaftliche Untersuchung des Phänomens der Ausbildungsfähigkeit verfehlt möglicherweise dessen Kern, da sie relativ theorielos oder besser: alltagstheoretisch vorgeht. Mithin ist sie, obschon sie sich gern als Lösungsfaktor gibt, nur Generator und Profiteur der Debatte.³

In Folge dieser Überlegungen verschob sich der Forschungszugang zunehmend in eine Richtung, welche Ausbildungsfähigkeit nicht als mess- und veränderbare Größe, sondern funktional, als Teil der Konstruktion von Wirklichkeit bzw. einer Wissensordnung und damit verbundener Machtprozesse begreift. Zugleich wurde sich damit einer Tradition besonnen, welche Erziehungswissenschaft als Arbeit am Begriff bzw. als Analyse von Debatten, in denen das Phänomen Erziehung erst hervorgebracht wird, versteht (vgl. hierzu Winkler 2004; 2006, S. 92ff.; Schäfer 2005; Luhmann 2002). Beschreibung und Bearbeitung, also auch die Hervorbringung und der Umgang mit dem konkreten Fall, selbst wenn er als Stigmatisierung oder „bei genauerem Hinsehen“ nicht der „Wirklichkeit“ entsprechend begriffen wird, bleiben im Rahmen gesellschaftlicher Debatten, Wissensordnungen, Regularien sowie technischer Möglichkeiten verfangen und unterliegen darum diskursiver Herstellung und Macht. Demnach ging es um Grundlagenforschung, welche die Bedingung der Möglichkeit der genannten Zugänge untersucht. Mit Foucault formuliert:

„Ich versuche weniger zu untersuchen, was ich gesagt habe und was ich hätte sagen können, vielmehr bemühe ich mich, in der ihm eigenen und von mir schlecht beherrschten Regelmäßigkeit das erscheinen zu lassen, was das möglich machte, was ich sagte.“ (Foucault 1981, S. 166)

Aufgrund der Kontinuität der Debatten um den Übergang in die Berufsausbildung und der in diesem Kontext auffälligen Veränderungen der Begriffe erschien der diskursanalytische Forschungszugang nach Foucault als adäquates

Verfahren, um sich dem Phänomen „Ausbildungsfähigkeit“ insbesondere – gleichsam als Paradigmenwechsel (vgl. hierzu Piaget 1973) – im Hinblick auf neue Erkenntnis statt Replikation zu nähern. Ausbildungsfähigkeit wird darum anhand schriftlicher Dokumente bzw. als sprachvermittelte Konstruktion der Wirklichkeit analysiert. Foucaults *Archäologie des Wissens* (1981) ist dabei der entscheidende Referenztext. Unterstützt wird dieser Zugang dadurch, dass sich die Diskussion um den Übergang in den Beruf nicht nur wie ein roter Faden durch die Geschichte des 20. Jahrhunderts zieht, sondern die sie prägende Kritik mithin deckungsgleiche sprachliche Äußerungen über die nachfolgende Generation hervorbringt (vgl. Großkopf 2012b, S. 23ff.). Diese Kritik kann sowohl als Beleg für ein genuines Objekt der Erziehungswissenschaft gelten als auch für Foucaults Zweifel am die Moderne prägenden Fortschritt (vgl. auch Tenorth 2003, S. 73).

Zum Zeitpunkt der Antragstellung war die Diskursanalyse auf dem Weg, sich im sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Bereich zu etablieren (vgl. z.B. Weber/Maurer 2006; Koller/Lüders 2004; Pongratz u.a. [Hrsg.] 2004; Bührmann u.a. [Hrsg.] 2007; zu dieser Einschätzung vgl. auch Glasze 2008, S. 185), wenngleich die methodische Umsetzung sich als ein Kernproblem erwies (vgl. z.B. Keller 2007). In der Konsequenz wird die Diskursanalyse in den Sozialwissenschaften einerseits als Methode, andererseits als Methodenkritik bzw. philosophische Haltung begriffen (vgl. z.B. Klemm/Glasze 2004; Feustel/Schochow [Hrsg.] 2010). Obschon beide Positionen als akzeptiert erscheinen, wird zunehmend versucht, die Diskursanalyse zu methodisieren bzw. scheint ihre Etablierung als sozialwissenschaftlicher Forschungsansatz in den letzten Jahren mit einem starken Hang zur Methodisierung einherzugehen.⁴ Diskursanalytisch könnte formuliert werden, dass ihre Anerkennung in den Sozialwissenschaften gerade an diesen Prozess gebunden ist. Zwar fehlt in kaum einer Ausführung der Hinweis auf die Entwicklung der Methode am Gegenstand, z.T. erscheint auch der Hinweis auf offene Verfahren bei der Umsetzung, dennoch ist eine starke Formalisierungstendenz erkennbar, welche primär auf eine „rationale“ Korpusbildung als Basis des Verfahrens setzt und daran anschließend oft in inhaltsanalytischer Manier die Daten auswertet. Dieses Vorgehen wirft jedoch die Frage auf, inwiefern sich die Diskurs- von der Inhaltsanalyse unterscheidet bzw. worin das *Mehr* der Diskursanalyse besteht (Foucault 1981, S. 74).

Die mit den Methodisierungsbestrebungen einhergehende Anerkennung der Diskursanalyse eröffnete die Möglichkeit, überhaupt einen Forschungsantrag bei der DFG zu stellen, da die Darstellung des methodischen Vorgehens wesentlich ist und die inzwischen vorliegende Literatur eine methodische Umsetzbarkeit zu belegen schien. Dennoch schwebte das Damoklesschwert des „am Material entwickeln“ über dem Projekt. Eine Anlehnung an die stärker formalisierten Zugänge der Materialauswahl, z.B. Kellers Konstruktion der Diskursanalyse über Subdiskurse (vgl. z.B. Keller 2004, S. 207; ähnlich Jäger 1997), welche methodisch relativ elaboriert und insgesamt gut unter methodischen Gesichtspunkten nachvollziehbar sind, schien „antragstechnisch klug“, erwies sich jedoch aus heutiger Perspektive bezüglich der Erkenntnisgenerierung als weniger fruchtbar.

Der Erstantrag wurde mit der Empfehlung einer Überarbeitung des methodischen Vorgehens abgelehnt, so dass die bereits eingeleitete Methodisierung der Foucaultschen Diskursanalyse weiter vorangetrieben wurde. Der vorge-

schlagene Korpus aus pädagogischen Nachschlagewerken und den Zeitschriften *Zeitschrift für Pädagogik* und *Pädagogische Rundschau* wurde um *Bildung und Erziehung*, die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* sowie *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* erweitert. Die Forderung der DFG nach der Erweiterung der Textbasis ergab sich aus unserer Perspektive jedoch primär daraus, dass Diskursanalyse inhaltsanalytisch gedacht wurde, weniger aus einer diskursanalytischen Notwendigkeit.⁵ Dass diese Überlegungen zutreffen, zeigt nicht nur die Zurückweisung des Erstantrages als zu stark an der Perspektive Foucaults orientiert, in welcher Theorie und Methode zusammenfallen (vgl. Großkopf 2007, S. 42), sondern auch die Forderungen nach einer detaillierten Bestimmung des zu untersuchenden Diskursraumes für den die Aussagen gelten sollen (im Nachhinein wissen wir, dass dieser erst im Forschungsprozess sichtbar wird). Die von der DFG geforderten Überarbeitungen erscheinen als Konsequenz eines Sich-nicht-Einlassens auf die enge Verbindung von Theorie und Methode und damit auf die prinzipielle Offenheit der Foucaultschen Diskursanalyse, die zuerst eine philosophische Haltung ist. Zudem ist es eine die Differenz zur Inhaltsanalyse im Versuch einer streng methodischen Umsetzung verwischende Vorstellung der Diskursanalyse, da so die kontrollierte Erkenntnisgewinnung verloren zu gehen scheint. Dabei spielt vermutlich auch die doppelte Bedeutung des Diskursbegriffs eine nicht unwesentliche Rolle (s.u.), denn es wurde auch das Fehlen von Wirkungsanalysen (im Antrag war von „Ausbildungsfähigkeit als Musterbeispiel für die Wirkung diskursiver Macht“ die Rede) kritisiert und empfohlen, das „Verhältnis von Diskursanalyse und gesellschaftlicher Kontextbedingungsanalyse“ ausführlich zu erläutern und im Forschungszugang umzusetzen.⁶ Diese Empfehlung erinnert stark an eine Agenda-Setting-Perspektive, der wir jedoch folgten, indem wir die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* als Medium zur Kontextanalyse in Betracht zogen. Folgerichtig wurde seitens der DFG konstatiert, dass Diskursanalysen nach Foucault in einem „sozialwissenschaftlich-inhaltsanalytischen Sinn“ tatsächlich rar in der Erziehungswissenschaft seien. Es wurde, wie sich bereits in der Formulierung zeigt, eine stärkere Zuhilfenahme der etablierten inhaltsanalytischen Verfahren empfohlen, damit „das foucaultsche Konzept nicht zum Analyseinstrument und zur gegenstandskonstituierenden Theorie zugleich wird“.

Im Verlauf des Forschungsprojekts zeichnete sich jedoch immer stärker eine Unzufriedenheit mit diesem Vorgehen ab. Es stellte sich die Frage, worin das „Mehr“ der Diskursanalyse bestehen sollte, wenn doch eigentlich ein Projekt vor uns lag, welches im Grunde in eine klassische Agenda-Setting-Untersuchung führte. Es fällt schwer, die Ereignisse und Entscheidungen, die zur heute im Projekt verfolgten Strategie führten, präzise darzustellen – trotz Protokollierung. Diese Daten geben zwar Aufschluss, doch erzeugen sie keine stringente Notwendigkeit und Logik. Vielmehr verweisen sie auf Versuch und Irrtum, auf Zufall und Aha-Erlebnisse mithin auf Abduktion sowie ein Unbehagen gegenüber dem, so kann man heute sagen, durch strenge Methodisierung sich (wieder) einschleichenden Alltagsdiskursbegriff.

2. Produktives Scheitern als Forschungsstandsbeschreibung – Reflexionen

Nach eineinhalb Jahren Projektlaufzeit wurde ein Antrag auf Weiterförderung gestellt. Dieser begann mit der Feststellung, dass die bisherige Projektarbeit von der Entwicklung einer Forschungsstrategie in Auseinandersetzung mit dem Material und durch intensive Theoriediskussionen geprägt war. Nach dem ersten Versuch des in Folge der Antragstellung und der Überarbeitung des Designs methodisch (scheinbar) abgesicherten Verfahrens der Diskursanalyse mittels eines aus Artikeln zum Übergang an der ersten Schwelle gebildeten Korpus wurde deutlich, dass der Begriff Ausbildungsfähigkeit keine Erwähnung findet.⁷ Stattdessen fanden sich vielfach die Begriffe Studierfähigkeit, Berufsfähigkeit, Berufsreife/Berufswahlreife, die vermutlich strukturell ähnliche gelagerte Phänomene wie Ausbildungsfähigkeit beschreiben. Die Sichtung des Zeitschriftenmaterials als Basis für die Bildung eines zu analysierenden Textkorpus gab wenig Aufschluss über einen „Diskurs“ Ausbildungsfähigkeit, sondern vielmehr den Hinweis, dass dieser und die eben genannten Begriffe an der „Oberfläche“ der Diskurse erscheinen (vgl. Foucault 1981, S. 83ff.).

Dieser erste Zugang, insbesondere der Versuch einer Korpusbildung, welche einen Diskurs „Ausbildungsfähigkeit“ repräsentieren sollte, erfolgte gemäß dem überarbeiteten Antragstext, erwies sich jedoch schon bald als unfruchtbar. Der Irrtum bestand in der Annahme, von einem Ausbildungsfähigkeitsdiskurs auszugehen. Als problematisch erwies sich – wider Erwarten nach der intensiven Beschäftigung mit der Thematik in der Antragsphase – erneut der Begriff des Diskurses selbst und der daraus resultierende Forschungszugang. Denn es zeigte sich, dass das dahinterstehende Diskursverständnis noch immer eher eines der alltäglichen Verwendung, als ein Foucault folgendes war. Die fehlende Präzision des Diskursbegriffs (vgl. z.B. Keller u.a. 2006, S. 11f.) hat demnach – das kann durchaus positiv gesehen werden – in Sackgassen geführt. Diese Problematik ist Foucault selbst zu verdanken, aber ebenso den sozialwissenschaftlichen Methodisierungsbestrebungen inhaltsanalytischer Prägung, die dazu führen, dass der Diskurs als in einem Textkorpus systematisch erfass- und repräsentierbar erscheint (vgl. auch Schrage 1999). Eine Konsequenz dessen ist, dass der Diskurs so immer wieder zu einem „Diskurs über“ wird.

Die zentrale Problematik bestand nun darin – es geht möglicherweise gar nicht anders – mitten in der Arbeit am Material die eigenen wohlgeordneten Vorstellungen und planmäßigen Abläufe verwerfen zu müssen. Die Forschergruppe musste erfahren, was es heißt, am Material die Auswertungsstrategie zu entwickeln. Wie erwähnt wurde die Forschungsarbeit von der lauter werdenden Frage begleitet, worin denn der Anspruch des „Mehr“ der Diskursanalyse besteht. Will man diesen einlösen, muss das Wagnis der Foucaultschen Diskursanalyse, „Analyseinstrument und [...] gegenstandskonstituierende[...] Theorie zugleich“ zu sein, eingegangen werden. In der Verbindung von theoretischer Perspektive und Instrument liegt die Option der Erkenntnis, also eben jenes „Mehr der Diskursanalyse“ (Schrage 1999, S. 63; Diaz-Bone 2005, 6). Der Schlüssel zum „Mehr“ der Diskursanalyse bestand also darin, ein klares Verständnis des Diskursbegriffs zu gewinnen – allerdings primär im Sinne einer Ausschlussdiagnose, also vor der Folie dessen, was der Diskurs nicht ist. Es

wurde im Zuge der Analyse der Nachschlagewerke deutlich, dass die Begriffe „Diskussion/Debatte“ vom „Diskurs“ als Struktur, Aussagensystem bzw. darin begründetem Deutungsschema (Heuristik) explizit zu trennen sind.⁸ Eigentlicher Ausgangspunkt der Untersuchung wurde darum die vor dem Hintergrund der empfohlenen Methodisierungsversuche zunächst verlorene Erkenntnis, dass es keinen Ausbildungsfähigkeitsdiskurs gibt, sondern lediglich eine Debatte, welche mit diesem Begriff operiert. Aber es gibt im Verborgenen einen Diskurs, welcher den Begriff Ausbildungsfähigkeit hervorbringt. Diesen zu identifizieren ist die Aufgabe der Diskursanalyse.

Infolge dieser Erfahrung und erneuter theoretischer Überlegungen ergab sich eine Strategie der Defokussierung (der Thematik Ausbildungsfähigkeit), um sich dem gewonnenen Diskursverständnis folgend dem Phänomen Ausbildungsfähigkeit später erneut nähern zu können. Wissenschaftlich und forschungspragmatisch erscheint das als Katastrophe. Statt einen Korpus zu bilden und zu selektieren, mussten in der Konsequenz die bereits gesichteten Zeitschriften in Gänze als Textbasis gelten – vorerst ohne auch nur eine Idee der Materialreduktion jenseits der Aufsatztitel zu haben. Die praktizierte Defokussierung ist der vorhandenen Literatur zur Umsetzung von Diskursanalysen nirgends zu entnehmen. Das Kernproblem ist die Bestimmung des Ausgangsmaterials, wenn diese nicht entlang des Forschungsthemas erfolgen soll. Wir sind zu der Erkenntnis gelangt, dass der Diskurs, der einen Begriff zirkulieren lässt, gerade nicht an Debatten erkennbar ist, die unter diesem geführt werden. Das Ausgangsmaterial muss in jedem Fall mehr umfassen, als es die Forschungsfrage auf den ersten Blick nahelegt. Der Hinweis steckt im Kontext. Das umzusetzen ist das Problem der Diskursanalyse (insbesondere wenn man Forschungsgelder beantragt): Es ist eben kaum rational zu begründen, warum man die gesamte pädagogische Kommunikation analysieren will, um Ausbildungsfähigkeit – ein Begriff, der noch nicht einmal in irgendeiner Zeitschrift Erwähnung findet – diskursanalytisch zu erforschen. Die strategische Desorientierung war ein Befreiungsschlag angesichts der unbefriedigenden Situation, die uns das seit der Überarbeitung des Antrags noch enger gewordene methodische Korsett der inhaltsanalytischen Herangehensweise vorgab. Heute kann von einem „produktiven Scheitern“ gesprochen werden, wodurch der Weg zur Diskursanalyse frei wurde (vgl. Foucault 1981, S. 48).

In der Konsequenz distanzierte sich die Forschergruppe von der im Erstantrag formulierten Orientierung am Schema „Diskurs definiert durch Subdiskurse“, da dieses Diskurse nach bereits bekannten Kriterien definiert und dann analysiert, nicht jedoch durch Analyse sichtbar macht bzw. (re-)konstruiert (vgl. Bublitz 2001, S. 237; Keller 2005, S. 62ff.). Vielmehr behauptet diese Vorgehensweise einen Ausbildungsfähigkeitsdiskurs, der durch Subdiskurse definiert werde (solche wären z.B. Lehrplanfragen oder bildungstheoretische Reflexionen, insofern sie verdeutlichen, was Schulabsolventen können sollen, aber auch Aussagen zum Abschneiden deutscher Schüler in Leistungstests sowie einzelne Artikel zur Berufsorientierung). Methodisch ist dieses Vorgehen zwar nachvollziehbar (vgl. auch Jung 2006), bleibt jedoch etwas, was eher Debattenanalyse genannt werden sollte. Damit wird vermutlich auch die Differenz zur Inhaltsanalyse deutlich. Wer Diskurs und Diskussion/Debatte (ob thematisch, akteursbezogen oder bünnenspezifisch gedacht, vgl. Keller 2006, S. 138) gleichsetzt, unterliegt einem Kategorienfehler, der die Erkenntnismöglichkeiten der Diskursanalyse massiv einschränkt (vgl. hierzu auch Angermüller 2010, S. 78). Die

verworfenen Überlegungen und methodischen Vorgehensweisen unterlagen also dem Irrtum einer Identifikation von Debatte und Diskurs. Jetzt wurde uns sehr viel klarer, was Schöttler meinte, als er sagte: „[I]mmer, wenn das Wort Diskurs in Verbindung mit den Präpositionen ‚über‘, ‚um‘, ‚an‘ oder ‚zu‘ auftritt (oder auftreten könnte), hat der Autor oder die Autorin nicht Foucault im Hinterkopf, sondern Habermas – und oft nicht einmal den“ (Schöttler nach Schrage 1999, S. 63). Diese viel diskutierten Probleme mussten von der Forschergruppe erfahren werden, um das untrennbare Konglomerat von Theorie und Methode am Material entwickeln zu können. Das zuvor stark inhaltsanalytisch zugeschnittene Verfahren wurde sowohl empirisch als auch theoretisch sowie erkenntnistheoretisch als inadäquat erfahren. Es war zwar bereits im Erstantrag formuliert worden, dass Diskurse „nicht einfach ‚vorgefunden‘ oder ‚erkannt‘ [werden], sondern [...] semantische Komplexe konstruierend und rekonstruierend, ‚erschlossen‘“ werden (Bublitz 2001, S. 237), weshalb die Materialauswahl sorgfältig zu plausibilisieren ist und technische Unschärfen durch theoretische Stringenz auszugleichen sind (vgl. hierzu auch Diaz-Bone 1999; Schwab-Trapp 2003, S. 171ff.; Steinke 2004; Waldschmidt 2003, S. 155f.; Wrana 2006, S. 117f.). Dennoch ließen sich die tatsächlichen Implikationen dieser Aussagen erst am Material gewinnen (vgl. auch Feustel 2010, S. 82f.).

Der Aspekt der theoretischen Begründung wurde zu einem zentralen Leitmoment. Denn die Erforschung von Wissensordnungen ist gerade nicht über eine jenseits des Materials angesiedelte und einer kausalen Logik der Strukturierung des Materials folgenden „Überstülpung“ von Kategorien möglich, sondern kann – wenn überhaupt möglich – nur am Material gewonnen werden, bei gleichzeitigem maximalen Zurückstellen bekannter Ordnungsvorstellungen. Die von Keller (2003) beschriebene Logik der strukturierenden Abstraktionsebene der Diskurse verbleibt in einem herrschenden Diskurs bzw. gehorcht der „Ordnung der Dinge“ (vgl. Foucault 1991; vgl. auch Feustel 2010, S. 91; Bröckling/Krasmann 2010, S. 32f., 39). Gegen ein solches Vorgehen spricht auch eine Überlegung zur Struktur von Diskursen (s. Abbildung 1). Theoretisch stellt sich nämlich die Frage: Ist Diskursanalyse überhaupt möglich? Die konsequente Annahme einer radikalen Diskursimmanenz lässt diesbezüglich nur eine negative Antwort zu (vgl. auch White 1974/1986). Dies würde beispielsweise auch den Eindruck erklären, warum in der Gouvernementalitätsforschung immer wieder auf einen neoliberalen Diskurs verwiesen wird, welcher jedoch kaum *erkannt*, als vielmehr vorausgesetzt zu werden scheint (vgl. hierzu den Band Angermüller/van Dyk 2010). Bröckling und Krasmann (2010, S. 33) sprechen von einer repetitiven Tendenz der Gouvernementalitätsanalysen „die immer gleiche Rationalität und [...] Strategien und Technologien des Neoliberalismus“ nachzuweisen. Das Dilemma ähnelt dem der kritischen Theorie, welche einerseits um die eigene Verfangenheit im „Falschen“ wusste und doch die Option der Distanzierung im Rahmen der Wissenschaft als Kritischer Theorie behauptete.

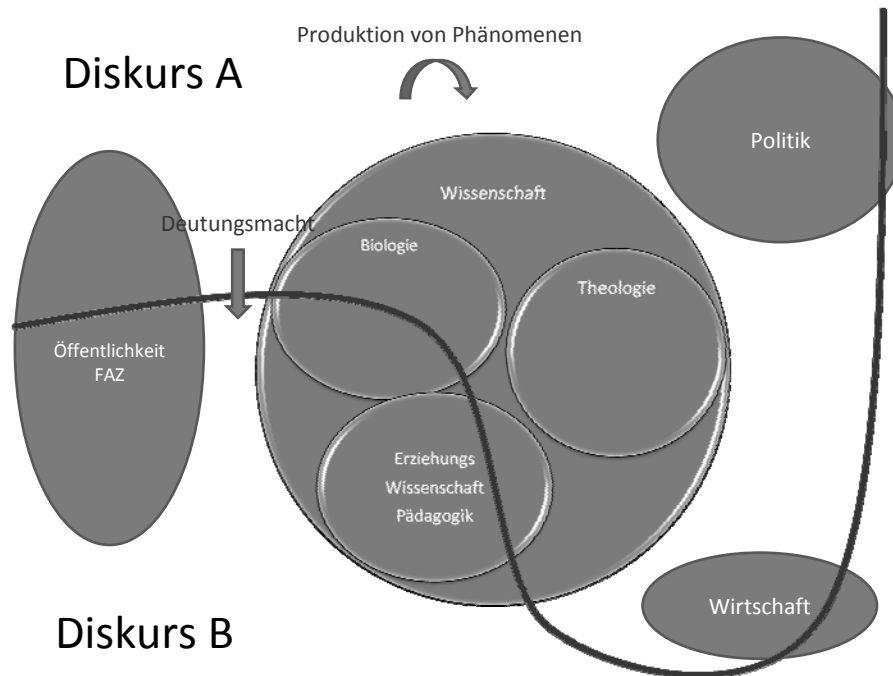
Die Forschergruppe unterlag demnach zu Beginn des Projektes einer Denkweise (in Folge eines dominanten Diskurses), welche zwar im Erstantrag explizit abgelehnt wurde, sich jedoch über den eher standardisierten methodischen Zugang wieder einschlich. Wird mangelnde Ausbildungsfähigkeit über die an der definitorischen Erzeugung beteiligten Subdiskurse hergeleitet, verbleibt man im bekannten Schema der Debatten um mangelnde Ausbildungsfähigkeit, d.h., Ausbildungsfähigkeit wird als Qualität von Absolventen und damit als pädagogisch behebbares Problem gesetzt. So wird die bekannte Logik der Her-

stellbarkeit repetiert, die davon ausgeht, dass durch die gezielte Veränderung bestimmter Faktoren – wie Reformen, Schule, Elternhaus usw. (Elemente der am definitorischen Prozess beteiligte Subdiskurse) – eine Problemlösung erreicht werden könne. Diese Erkenntnis entwickelte sich beim Versuch der Umsetzung des ursprünglich geplanten und z.T. durchgeführten Vorgehens auf Basis der Bildung eines Textkorpus' zum Übergang (explizite Thematisierungen des Übergangs und am definitorischen Prozess beteiligte Subdiskurse). Dieses Vorgehen erwies sich jedoch nicht nur in dieser Hinsicht als fragwürdig, sondern auch als praktisch hochgradig problematisch, da die Forschergruppe anhand von Kriterien versuchte, in Zweiergruppen je eine Zeitschrift zu sichten und sich dabei herausstellte, dass die Interkoderreliabilität (vgl. Mayring 2008, S. 45ff.) in der Gruppe relativ hoch war, jene zwischen den Gruppen jedoch zunehmend differierte. Diese Entwicklung war offensichtlich auch an die sich verändernde Art Aufsatztitel zu formulieren – auf deren Basis die Korpusbildung erfolgte – gebunden. Die Forschergruppe vermutete, dass auch darin eine Wirkung von Diskursen zu sehen ist. Problematisch für eine systematische Auswahl der Artikel erwiesen sich zudem die sich stetig wandelnden Rubriken in den Zeitschriften. Für einen harten Methodiker ist dies negativ, aus einer diskursanalytischen Perspektive ist auch das erkenntnisversprechend und verweist nochmals auf das Erkenntnisbehindernde eines bereits im Vorfeld festgelegten methodischen Zugangs, da diese Veränderungen als Ausdruck diskursiver Entwicklungen zu begreifen sind und daher Beachtung als Phänomen und nicht als methodisches Problem verdienen.

Grundsätzlich erwies sich die Überlegung Subdiskurse zu identifizieren und in den Korpus aufzunehmen als kaum durchführbar, weil alle Thematisierungen von Entwicklungen im Schulsystem und Fragen der Allgemeinen Pädagogik ebenso wie die Lehrerbildung nicht mehr plausibel ausgeschlossen hätten und im gegebenen Zeit- und Personalrahmen nicht bewältigt werden können. Hätte man sich hingegen auf ein strengeres Verfahren auf der Abstraktionsebene „Diskurs – Ausbildungsfähigkeit“ bzw. der Übergangsthematisierung zur Korpusbildung festgelegt, wäre der Korpusumfang relativ gering ausgefallen. Der Erkenntnisgewinn wäre auf der Feststellung der Konstanz des Phänomens, welches heute unter Ausbildungsfähigkeit kursiert, verblieben bzw. hätte auf die bekannten Optionen ihrer Herstellung verwiesen. In Folge der beschriebenen Entwicklungen verwarf die Forschergruppe das angewendete inhaltsanalytisch orientierte Verfahren.

Die Schärfung des Bewusstseins der Forschergruppe aufgrund theoretischer Überlegungen sowie der Auseinandersetzung mit dem Material legte das in Abbildung 1 dargestellte Verständnis der Struktur von Diskursen nahe, deren Erkenntnis im zuvor verwendeten, stark methodisierten Verfahren systematisch ausgeschlossen war. Diese Konstruktion differiert massiv von thematisch oder auch an Debatten orientierten, z.T. systemtheoretisch anmutenden (der wissenschaftliche Diskurs) oder auch von stärker einer Kontinuität der Geschichte bzw. einem Entwicklungsgedanken mit Ursprüngen oder auch einem (evolutionären) Ausdifferenzierungsgedanken folgenden Diskursmodellen, wie es aus unserer Perspektive die Diskursstränge/-fragmente Jägers (1997, 2006) oder das Modell „Diskurs definiert durch Subdiskurse“ tun (vgl. hierzu auch Foucault 1981, S. 34f.).⁹

Abb. 1: Beispiel für die Deutungsmacht von zwei Diskursen



Im dargestellten Modell durchschneiden die Diskurse die bekannten Ordnungen und verändern sie graduell. Der Diskurs zeigt sich durch Disziplinen, gesellschaftliche Teilsysteme sowie Themen hindurch. Er ist Deutungsmacht von Phänomenen, welche er einerseits selbst hervorgebracht hat (geschwungener Pfeil); andererseits kann er aber ebenso seine Deutungen auf Phänomene eines anderen Diskurses anwenden und damit tendenziell seine Deutungsmacht erweitern (gerader Pfeil). Auch das Phänomen konstanter Thematisierungen – wie im Falle der Kritik an Jugendlichen an der ersten Schwelle (vgl. Großkopf 2012a; 2012b, S. 23ff.) – kann so noch immer auf differente Diskurse verweisen, insofern das Phänomen je nach herrschendem Diskurs eine Deutung bzw. begriffliche Fassung erfährt – in unserem Fall: Berufsreife, Ausbildungsreife, Ausbildungsfähigkeit. Die so gedachten Diskurse schaffen in der Ordnung der Dinge Implikationen, die dann doch als Differenz im Konstanten begriffen werden können und zugleich unbemerkte oder gar wider Erwarten stattfindende Veränderungen (in der thematischen Konstanz) sichtbar machen können.

Dieser theoretische Zugang begründet, warum eine Auswahl des Analysematerials erschwert ist bzw. der Pferdefuss der Diskursanalyse ist. Weder garantiert eine an der konkreten Forschungsfrage (Thema) orientierte Auswahl noch eine an erziehungswissenschaftlichen Debatten orientierte oder eine akteursorientierte Auswahl Erfolg. Die Defokussierung hat uns zwar auf einen als erziehungswissenschaftliche Debatte benennbaren Korpus zurückgeworfen, das war jedoch rein zufällig. Im Kontext der Nachschlagewerke wurde verschiedenstes Material für die Sensibilisierung für diskursive Entwicklungen benötigt. Das

beschriebene Verfahren entgeht der Gefahr, Thema, Debatte und Diskurs identisch zu behandeln und so entscheidende Kontexte zu übersehen. Zudem wird nicht von nur *einem* – auf den ersten Blick naheliegenden – Diskurs ausgegangen, der je nach Abstraktionsebene der allgemeinpädagogische, Bildungsdiskurs oder spezifischer der Ausbildungsfähigkeitsdiskurs benannt wird bzw. von anderen pädagogischen Subdiskursen definiert wird. Ein solcher Zugang würde eine Diskursanalyse qua Diskursdefinition als wenig ertragsfähig ausweisen.

3. (Neu-)Justierungen

Im Zuge der Defokussierung wurde der Versuch einer kriterienorientierten Korpusbildung verworfen und die Gesamtheit der Inhaltsverzeichnisse der Zeitschriften erneut gesichtet. Im Kontext der Forschungserfahrungen entwickelte sich während vieler ergebnisloser Ordnungsversuche ein Bewusstsein für eine über die verwendeten Begriffe herstellbare Differenz im Material. Der sprachlich-semantische Aspekt erwies sich (im Gegensatz zum inhaltlichen) als erkenntnisgenerierend. Wie von Foucault beschrieben, reicht eine Analyse der „Oberfläche“ (Ebene der Aufsatztitel), um Diskurse zu identifizieren. Mit anderen Worten: Unabhängig vom spezifischen Erkenntnisinteresse Ausbildungsfähigkeit – dieses ist nur der Aufhänger der Analyse¹⁰ – sind Diskurse auffindbar.

Als entscheidende Strategie Diskurse zu identifizieren zeigte sich – an die Überlegungen Foucaults anknüpfend – nicht nur die Sensibilisierung für heute z.T. unüblich scheinende Begriffe und Formulierungen und damit die Identifikation semantischer Differenzen in der Wissenschaftssprache, sondern auch eine darauf aufbauende „semantische Analyse“ einzelner, aus dem Material gewonnener auffälliger Komposita (vgl. hierzu auch Mattisek 2010). Die semantische Analyse meint das Aufspüren von bestimmten Implikationen oder Widersprüchen in Komposita. Solche Widersprüche waren der Ausgangspunkt für die Analyse der Nachschlagewerke. Beispielsweise irritieren die heute üblichen Begriffe Berufsorientierung und Berufswahl vor dem Hintergrund historischer Überlegungen, da der (christliche) Beruf dem Leben Orientierung sowie Sinn gab und gerade als nichts zu Wählendes erschien. Die Analyse der Nachschlagewerke, welche als Dissertationsprojekt mit einigem Vorlauf begann und den Zugang über Begriffe intensiv verfolgte, hatte bereits erste schlüssige Ergebnisse ausgewiesen. Allerdings war das Vorgehen bezüglich des Materials, der zu untersuchenden Zeiträume und der Sichtung von für relevant gehaltener Literatur offen und bezog sich nicht nur auf einen im Vorfeld bestimmten Korpus von Nachschlagewerken (vgl. Großkopf 2012). Die Ergebnisse der Untersuchung wurden jedoch der Forschergruppe nicht mitgeteilt, um so genannte Primingeffekte zu verhindern und zugleich die Chance auf eine unabhängige Replikation der (re-)konstruierten Diskurse und damit Validität zu erhalten. Es zeichnete sich bei der Analyse der Zeitschriften ab, dass die Forschergruppe verwandte Auffälligkeiten entdeckte und das Vorgehen sowie Erkenntnisse beider Analysen sich ähnelten bzw. ergänzten. Dies verweist auf eine intersubjektive Qualität der Strategie und deren wissenschaftliche Tragfähigkeit. Aus diesem Grund kann von einer intersubjektiven Reproduzierbarkeit der Strategie gesprochen

werden oder kritischer: zumindest von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit.¹¹ Definitiv ließen sich die anhand der Nachschlagewerke nachgewiesenen diskursiven Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft auch in den allgemeinpädagogischen Periodika aufzeigen.

Im Falle der Zeitschriften waren wegweisende Begriffe solche, die heute als unüblich auffallen und zugleich auf eine spezifische Weltdeutung verweisen wie z.B. der bis in die 1960er Jahre oft verwendete Begriff der Begegnung. Ferner fanden sich Komposita, wie der heute kaum noch verwendete Begriff der Jugendpflege, welcher zu der These veranlasste, dass Jugend heute weitaus autonomer verstanden wird, da der Begriff der Pflege semantisch eine stärkere Einschränkung der Selbständigkeit impliziert, insofern die Verantwortung der älteren Generation höher ist, als dies im heute üblichen Ausdruck der Jugendhilfe impliziert ist. Insbesondere in der Semantik des Hilfebegriffs steckt heute auch der Aspekt der Hilfe zur Selbsthilfe, was die Verantwortung der älteren Generation relativiert und die Selbständigkeit der Jugend stärkt. Zudem steckt im Begriff der Pflege eine bereits in der Analyse der Nachschlagewerke auffällige Naturmetaphorik (Pflege des Gartens), welche seit den siebziger Jahren eine zunehmend geringere Rolle in der pädagogischen Sprache spielt. Diese Qualitäten galt es zu identifizieren und mit Thesen bezüglich der Deutung der Welt auszuliegen, die dann wiederum in einem progressiv regressiven Durchgang durch das Material auf Tragfähigkeit überprüft wurden, so dass sich ein erstes Bild über veränderte (Be-)Deutungen ergab. Diese Veränderungen wurden als Folge der Ablösung bzw. Schwächung eines Diskurses durch einen anderen interpretiert. Es konnten zwei Diskurse, vorerst mit A und B bezeichnet, am Material (re-)konstruiert werden. Die Texte, die dem bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts dominanten Diskurs A zugeordnet wurden bzw. ihn zu identifizieren halfen, verwiesen beispielsweise vielfach auf einen impliziten Sinnhorizont in ihren Argumentationen durch die verwendete Metaphorik der organischen Ganzheit bzw. des Organismus. Dies zeigt sich noch daran, dass eine nur geringe Spezifität bzw. aus heutiger Perspektive Unterkomplexität in den Überschriften sichtbar war, welche später von einem zerteilenden Denken und Sprechen in Systemen abgelöst wurde (Diskurs B). Zudem zeichneten sich einige Themen als besonders sensibel für Veränderungen – diskurstheoretisch gesprochen: als Kampffelder – aus, an denen die Deutungsmachtverschiebungen explizit wurden, aufgrund der Art einen Gegenstand zu thematisieren. Auf Basis dieser Wahrnehmung wurden Thesen formuliert. Anschließend wurden alle in diesem Kontext relevanten Artikel gesucht und gelesen, um die Gültigkeit der These zu prüfen. Die Thesen haben im Gegensatz zu Kategorien keinen Ausschließlichkeitsanspruch; im Gegenteil: Sie ermöglichen zwar, wie eine Kategorie, Relevantes zu erfassen, aber ebenso Entwicklungen zu erkennen. Mithin kann gerade in einer gehäuftten Doppelzuordnung von Artikeln zu verschiedenen Thesen der Zusammenhang zwischen diesen entscheidende Erkenntnisse generieren.

Als ein Kampffeld der Diskurse erwies sich die Sprache, so dass die These formuliert wurde: Sprache wird vom Kulturgut mit Eigenwert zum Instrument der Verständigung. Diese These wurde anhand aller relevanten Artikel bestätigt. Für die daraus letztlich polarisierend erscheinenden (re-)konstruierten Diskurse ergab sich unter anderem, dass ein Diskurs A bewahrend, also mit der Tendenz zur Stasis und der Sprache einen Eigenwert gebend beschrieben werden kann, während ihm gegenüber ein Diskurs B steht, der Sprache instrumen-

tell, nützlich und mit Blick auf produktive Verwertbarkeit deutet und insofern auch als eher dynamisierend beschrieben werden kann. Auf diesem Wege wurde versucht, Merkmale der Diskurse zu identifizieren bzw. bereits identifizierte in den Texten zu finden und in deren Kontext weitere, die Deutungsmacht der Diskurse anzeigende, zu extrahieren. Mit diesem progressiv-regressiven Verfahren konnten diskurstypische Begriffe gefunden werden, die zugleich im Text analoge Denkweisen und Deutungen identifizierbar machten, so dass anhand dieser bzw. den sich über die Jahrgänge herausstellenden Unterschiede aber auch am Verschwinden und neu Erscheinen von synonym scheinenden Begriffen die Diskurse sichtbar gemacht werden konnten.

Dabei zeichnete sich eine Gegensätzlichkeit in den Deutungen ab, die es nahelegte die Diskurse polar zu (re-)konstruieren, d.h. über Merkmale eines Diskurses die des anderen zu bestimmen. Diese polar rekonstruierten Merkmale wurden jedoch immer wieder am Material geprüft, mussten sich also empirisch bewähren. So beinhaltet Diskursanalyse hermeneutische und streckenweise spekulative Elemente, doch werden diese an die Empirie zurückgebunden. Das ist es, was mit Foucault als die Arbeit im Gelände begriffen werden könnte, welche die Linien entmischt (vgl. Deleuze 1991, S. 157). Dieses Verfahren ist grundlegend abduktiv, es entspricht der Befreiung der „diskursiven Fakten [...] von allen Gruppierungen [...], die sich als natürliche unmittelbare und universelle Einheiten geben [...] durch eine Menge von beherrschten Entscheidungen, andere Einheiten zu beschreiben“ (Foucault 1981, S. 45). Denn unter Angabe der Bedingungen ist „es legitim, ausgehend von korrekt beschriebenen Beziehungen, diskursive Mengen zu bilden, die nicht arbiträr wären, indessen aber unsichtbar geblieben wären“ (ebd.).

Auf einen solchen Gegensatz wies z.B. der Wandel in der Art der Thematisierung von Phänomenen und dessen begriffliches Korrelat, wie im Falle der „Natur“, die zur „Umwelt“ wird. In diesem Wandel wird ein Gegensatz sichtbar, der beiden Diskursen ein Merkmal hinzufügt bzw. eines bestätigt. Bestätigt werden – darüber ist die Identifikation der Diskurszugehörigkeit möglich – die Merkmale Ganzheit (Natur, Teil dieser) und definitive Zerteilung (Umwelt). Zugleich ergibt sich das neue Gegensatzpaar außen vs. innen, insofern Umwelt auf das Außen verweist (Diskurs B) und darüber das Innen als Merkmal von Diskurs A konstruiert werden kann (diese konstruierte Polarisierung entspricht nicht derjenigen, vor welcher Foucault warnte, vgl. Foucault 1981, S. 38).¹² So entstand ein Raster, welches immer mehr Einzelmerkmale aufwies, die sich zu einem Diskurs bzw. dessen Deutungsmacht verdichteten bzw. polarisierend verdichtet wurden. Mit anderen Worten: An den semantischen Merkmalen der Überschriften wurde eine Sensibilität entwickelt, die dann auch in den Inhalten eine bestimmte Art der Deutung und Argumentation zu erschließen vermochte. So konnten infolge semantischer Überlegungen, am Duktus der Texte sowie an konkreten Inhalten ausgewählter Kampffelder progressiv-regressiv die Diskurse prägende Merkmale und Deutungsweisen bestätigt und weiterentwickelt werden (vgl. Tabelle 1). Diese sind als die durch die Diskursanalyse gesuchte Regel der Diskurse zu begreifen.¹³ In diesem Prozess konnte das Raster der Diskurse immer weiter verfeinert werden. Inzwischen sind die Thesen soweit eruiert, dass die verbleibenden systematisch am Material untersucht werden können, wobei sich im Forschungsprozess noch immer Thesen ergeben, welche aber aus Zeitgründen derzeit zurückgestellt werden müssen.

Tab. 1: Merkmale der Diskurse¹⁴

Diskurs A	Diskurs B
Kreis	Pfeil
Stasis	Dynamik
Innen	Außen
ganzheitlich	zerteilend
organisch/reifen	mechanisch/herstellen
ganzes Haus	institutionalisierte Welt
organisches Ganzes/Organismus	System
Einzigartigkeit	Austauschbarkeit (Gleichheit)
Handwerk	Industrie
materiale Bildung	formale Bildung
Kunst/Geisteswissenschaft	Naturwissenschaft
Arbeit an „sich“	„produktive“ (Lohn-)Arbeit
Teleologie, Norm	Wertfreiheit
(irrational)	(rational)

Die Texte zum Übergang in den Zeitschriften waren für diese Art der Analyse kaum geeignet. Die Antwort auf die Forschungsfrage ergibt sich vielmehr aus einer vor dem Hintergrund der beiden konstruierten Diskurse verständlich werdenden Betrachtung des Begriffs Ausbildungsfähigkeit bzw. der semantischen Analyse des Begriffs und seiner Synonyme. Betrachtet man nämlich Ausbildungsfähigkeit, Berufs- und Ausbildungsreife komparativ in ihrer Semantik sowie der darüber vermittelten Implikationen, bestätigt sich der Begriff „Ausbildungsfähigkeit“ als Konsequenz des Deutungsmachtgewinns von Diskurs B bzw. als von diesem in Umlauf gebracht. Werden nämlich die Begriffe in ihre Komposita Beruf, Reife, Ausbildung und Fähigkeit zerlegt, weisen sie völlig unterschiedliche Semantiken auf (vgl. Großkopf 2012b, S. 333-383). Die Semantik gibt Hinweise auf die Diskurszugehörigkeit bzw. auf Merkmale der Diskurse und verweist zugleich auf weitere Merkmale. Das Erscheinen der Begriffe folgt aus den beiden und wie gezeigt zugleich in diesem Stil identifizierten Diskurse. So ergibt sich z.B. ein Hinweis bezüglich des Zeitaspektes der Diskurse, dieser ist im Falle von Beruf und Reife ein deutlich anderer, als im Falle von Ausbildung und Fähigkeit (bei letzterem ist er inexistent). Weiterhin verweist der Berufsbegriff noch immer auf Berufung, mithin auf (gottgegebene) soziale Ordnung, und der Begriff der Reife auf Natur – beides sind Größen, welche sich menschlichem Einfluss entziehen. Ausbildung und Fähigkeit aber legen die Herstellbarkeit durch den Menschen nahe. Explorative Hilfskonstruktionen, die dies bestätigen, sind Überlegungen zu möglichen Verbformen der Begriffe, welche wiederum auf die Möglichkeit des menschlichen Einflusses verweisen (z.B. „befähigen“ vs. das unglücklich klingende und nicht verwendete „bereifen“). Durch den Verweis auf dem Menschen entzogene Größen, die von Gott bzw. der Natur gegeben sind, worin zugleich auch eine als Eigenzeit zu bezeichnende Größe liegt, ist der Begriff der Berufsreife klar Diskurs A zuzuordnen. Der Begriff der Ausbildungsfähigkeit hingegen weist keinerlei dem Menschen entzogene Größen auf, sondern über den Aspekt des Befähigens sogar die Herstellbarkeit durch ihn. Zudem wird über den Aspekt der Ausbildung der Zeithorizont verkürzt und flexibel. Die zeitliche Schrumpfung (vom Beruf zur Ausbildung) ist Implikat der Herstellbarkeit. Bestätigt wird dieses Ergebnis dadurch, dass zumindest der Begriff der Berufsreife zunehmend aus der Übergangsdiskussion

verdrängt wurde. Der „Zwischenbegriff“ der Ausbildungsreife zeigt – die Analyse der Nachschlagewerke belegt das vielfach –, dass es neben der Tilgung von Begriffen auch Aneignungsstrategien gibt, mit Hilfe derer sich ein Diskurs die Begriffe des anderen assimiliert. Dies geschieht nicht nur über die Redefinition von Begriffen, sondern eben auch über Kompositabildungen (vgl. hierzu auch Glasze 2008).¹⁵ Hier zeigt die Aneignung des Begriffes durch Diskurs B den Machtverlust des Diskurses A. Es kann festgehalten werden, dass heute Diskurs B die Erziehungswissenschaft dominiert.

Bezüglich einer weiteren Validierungsstrategie der beiden Diskurse durch den Vergleich von Aufsätzen aus der Gründungszeit der Zeitschriften mit älteren Jahrgängen ist anzumerken, dass diese zum einen relativ präzise dasselbe Thema haben müssen und zum anderen Differenzen nicht einfach dem Zeitpunkt des Erscheinens entsprechen müssen. Denn nicht jeder Artikel in den Anfangsphasen der Zeitschriften wurde von ein und demselben Diskurs dominiert, sondern – und das spricht für die Strategie und das Bewusstsein, dass es eine Zeit vor dem Material gab – es sind durchaus Artikel erschienen, die bereits einen Deutungsmachtwechsel indizieren, welcher sich in anderen Bereichen erst später abzeichnete. Fanden sich jedoch zwei Artikel, die jeweils von einem anderen Diskurs beherrscht wurden, fand sich vielfach auch ein Artikel, der die Verschiebung der Deutung eines Phänomens von einem Pol zum anderen explizit zu machen schien (vgl. hierzu auch Foucault 1981, S. 36). Dieser wurde auf Basis der Aufsatztitel gefunden und befand sich nicht automatisch in der Mitte zwischen den Erscheinungszeitpunkten der beiden anderen Artikel. Über diese Strategie der Extrempunkte konnte die Deutungsmacht und der Deutungsmachtwechsel der Diskurse ebenso herausgearbeitet werden.

Es kann festgehalten werden, dass der Defokussierungsansatz zwei Diskurse identifizieren konnte, welche global in der Pädagogik wirken und so – nach der Entfernung vom ursprünglichen Erkenntnisinteresse – der Begriff Ausbildungsfähigkeit als konsequente Folge einer diskursiven Entwicklung zu betrachten ist. Anders formuliert: Es wurde ein diskursives Deutungsschema entwickelt, mit welchem nicht nur Ausbildungsfähigkeit, sondern verschiedenste Phänomene interpretierbar sind bzw. als Effekte den beiden Diskursen zugeordnet werden können. Dabei ist davon auszugehen – das unterscheidet bekanntlich die Foucaultsche Sichtweise vom Entwicklungsgedanken und der Annahme eines historischen Fortschritts –, dass bis heute beide Diskurse wirken, wenn auch unterschiedlich stark in ihrer Deutungsmacht. So kann beispielsweise die Existenz des dreigliedrigen Schulsystems noch immer als Wirkung der Praxis eines in der Erziehungswissenschaft derzeit nicht besonders wirkungsmächtigen Diskurses A gelten. Darüber hinaus ist bezüglich des Diskursraums und der Frage der Wirkungsanalyse davon auszugehen, dass die beiden gefundenen Diskurse weit über die Pädagogik hinaus wirken.

Leider konnten wir die Arbeit nicht beenden und somit auch die Frankfurter Allgemeine Zeitung in die Analyse nicht mehr einbeziehen, obschon interessante Erkenntnisse bezüglich der Wirkmächtigkeit von Diskursen zu erwarten gewesen wären. Eine Weiterförderung des Forschungsprojektes wurde – trotz eines positiven Gutachtens – von der DFG abgelehnt.¹⁶

4. Methodologische Schlussfolgerungen

Das praktizierte Verfahren der Diskursanalyse ist als eine am Material und über die Zeit entwickelte „Kunstlehre“ zu begreifen (Reichert/Schröder 1994, S. 80ff.) und war Folge einer kritischen Distanzierung von einer strengen, standardisierten methodischen Annäherung bzw. der Trennung von Methode und Theorie, da diese einen inadäquaten Diskursbegriff forciert. Basal sind Intuition, Sprachgefühl und eine unvoreingenommene Annäherung an das Material, welche zugleich dafür sensibilisieren soll, begriffliche Widersprüche zu finden/zu entwickeln bzw. progressiv-regressiv Thesen (keine Kategorien) zu formulieren und zu prüfen. Wesentlich ist zudem die Reflexivität des Forschers, der sich selbst im Machtgefüge der gefundenen Diskurse begreifen muss (philosophische Haltung). Das bedeutet auch zu bedenken, dass der Forschungsprozess post factum beschrieben wurde und so möglicherweise die Diskursanalyse als methodisierbar im Sinne eines offenen Verfahrens nur *erscheint*, da auch hier die „kontinuierliche Geschichte [...] das unerlässliche Korrelat“ einer „Stifterfunktion des Subjekts [ist]: Die Garantie, daß alles, was ihm entgangen ist, ihm wiedergegeben werden kann“ (Foucault 1981, S. 23). Wird davon abgesehen, ist das Kernproblem des Verfahrens in dem nicht eindeutig mit der Forschungsfrage bestimmbar Material zu sehen, welches zur notwendigen Sensibilisierung führen soll.

Da Diskurse theoretisch ganze Wissensgebiete dominieren können, ist eine disziplinspezifische Korpusbildung, wie sie bei uns (nicht vorsätzlich, sondern aus der Not heraus) entstand, keine Garantie für den Erfolg der Analyse, da diese theoretisch nur einen Diskurs repräsentieren kann (s. Abbildung 1). Ist dies der Fall, kann die notwendige Differenz im Material nicht gefunden werden, d.h. es können – folgt man einem streng empirischen Zugang – immer nur Diskurse, nicht aber ein Diskurs identifiziert werden. Ein gedankenexperimenteller Zugang zur Konstruktion eines zweiten Diskurses ist vorstellbar, widerspricht aber einem empirischen Anspruch.¹⁷ Insofern ist anzunehmen, dass der Zufall eine entscheidende Rolle für diese Art der Forschung spielt, da die Materialwahl gerade nicht nach bekannten systematischen und quasi technisch umsetzbaren Prozeduren erfolgen kann. Rechnet man dies zum Anspruch eines methodischen Zugangs, ist die Diskursanalyse nicht methodisierbar.

Sicherlich kann behauptet werden, dass einige Forscher bezüglich der Umsetzung einer Diskursanalyse auch auf das offene Verfahren der Grounded Theory verweisen (z.B. Keller) und dieser Zugang die beschriebenen Fehlschläge vermutlich von Anfang an vermieden hätte, zumal sich offenbar im Nachhinein Ähnlichkeiten ergeben. Hierzu ist einerseits festzuhalten, dass die Empfehlungen seitens der DFG zur Überarbeitung des Forschungsantrags keinerlei offene Verfahren wie die Grounded Theory nahe legten.¹⁸ Andererseits trifft diese Annahme insofern nicht zu, da die Forschergruppe nach dem Scheitern des ersten Zugangs zum Material die Grounded Theory in ihre Überlegungen zum Fortgang des Projektes einbezog, darin aber kein besonderes Lösungspotenzial entdeckte, denn auch in diesem Kontext wird vielfach bei der Materialauswahl ein Diskurs festgelegt, der anschließend mit dieser Methodologie untersucht wird.¹⁹ Auch wenn im Rahmen dieses Verfahrens der Textkorpus im Fortgang der Analyse korrigiert bzw. erweitert werden kann (vgl. Keller 2007, S. 31), ist dies nicht zu vergleichen mit der von uns vorgenommenen Vorgehensweise, die den

an der Forschungsfrage entwickelten Datenkorpus aus Unzufriedenheit völlig verwarf und relativ orientierungslos das gesamte Zeitschriftenmaterial erneut zur Analyse heranzog.²⁰ Ähnlichkeiten zur Grounded Theory sehen wir daher primär auf der Ebene der Etablierung einer Forschungsstrategie, dem offenen Charakter des Verfahrens und dem Aspekt der Kunstlehre.

Hilfreich wäre vermutlich die uns gerade nicht empfohlene „starke“ Orientierung an Foucault gewesen, welche durch die Methodisierungsversuche geradezu in Vergessenheit geriet (vgl. hierzu auch Allolio-Näcke 2010), formuliert doch Foucault in der *Archäologie* eindeutig: Der Diskursanalyse geht es um die Aufhebung der Einheiten, um sie dann wiederzufinden (Foucault 1981, S. 43), um

„[d]ie Beziehungen der Aussagen untereinander [...], Beziehungen zwischen so aufgestellten Gruppen von Aussagen (selbst wenn diese Gruppen nicht die gleichen Gebiete oder benachbarte Gebiete betreffen, selbst wenn sie nicht das gleiche formale Niveau haben [...]); Beziehungen zwischen Aussagen oder Gruppen von Aussagen oder Ereignissen einer ganz anderen (technischen, ökonomischen, sozialen, politischen) Ordnung. Den Raum in seiner Reinheit erscheinen zu lassen, in dem sich die diskursiven Ereignisse entfalten, heißt nicht zu versuchen ihn in einer Isolierung wiederherzustellen [...]; es heißt, sich frei zu machen, um in ihm, und außerhalb seiner, Spiele von Beziehungen zu beschreiben.“ (ebd., S. 44f.)

Geht es aber gerade darum, dann ist das „sich befreien“ bereits Teil der Analysearbeit, also des Forschungsprozesses und bleibt zuvor eben nur ein Postulat. Schnell, fast automatisch, verfällt man dem üblichen Sprachgebrauch und -verständnis des Diskursbegriffs, gerade beim Versuch einer systematisch gesicherten Materialauswahl und Analyse (vgl. auch Foucault 1981, S. 156). Den Diskurs als „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören“ (Foucault 1981, S. 156) zu begreifen, verlangt sich der bekannten Ordnung der Dinge zu entziehen, was die Materialauswahl problematisch macht.

Die Aufhebung der Einheiten und die Möglichkeit der Beschreibung von Relationen kann im Vorhinein gar nicht klar sein, denn es ist der Kern dessen, was die Analyse impliziert und leisten soll. Wüsste man vorher, wie Diskurse zu finden sind, dann wäre das Ergebnis der Analyse ja bereits klar und insofern würde sich Forschung erübrigen. Diskursanalyse ist darum ein offenes Verfahren ähnlich der Grounded Theory.²¹ Zugleich fällt sie aufgrund der Unterstellung von Diskursen sowie unterschiedlichen „Forschungsinteressen und Anwendungsfelder[n]“ (Keller 2007, 31) nicht mit dieser zusammen.²²

„Dass die Diskursanalyse selber eine Praxisform ist, wird deutlich, wenn man ihr methodologisches Problem sieht: sie hat zunächst nur einen unsicheren Anfangspunkt, sie unterstellt, dass diskursive Praktiken vorliegen, aber sie kennt anfänglich die Gestalt dieser Regeln nicht und muss (abduktiv) aus dem Material auf die das Material hervorbringende Praxis schließen.“ (Diaz-Bone 2005, 19)

So wird *dann* der Diskursbegriff zum strukturierenden Mittel, ggf. kommt die Vorstellung vom „Kampf der Diskurse“ hinzu (vgl. Schwab-Trapp 2003).

5. Schlussbemerkungen

Im Nachhinein kann die Möglichkeit der Diskursanalyse selbst unter Beibehaltung der totalitären Annahme radikaler Diskursimmanenz bejaht werden. Minimalbedingung dafür ist die Existenz einer Differenz im Sinne Luhmanns, also die Existenz von wenigstens zwei Diskursen. Erst die Wirkmacht beider ermöglicht eine Identifikation. Dass das Verfahren allerdings nicht auf Dualität beschränkt ist – eine polare Konstruktion könnte das vermuten lassen – würde sich daran zeigen lassen, dass die Strategie mehr als zwei Diskurse identifizieren kann. Erst dann wäre das Verfahren empirisch gehaltvoll und würde sich nicht aus einer schlichten polarisierenden Logik, möglicherweise einer dem Verfahren impliziten „Gouvernementalitätslogik“ (vgl. hierzu auch Langemeyer 2007), her erklären. Alternativ könnte die Unvorstellbarkeit aber auch Indikator für die radikale Diskursimmanenz, also die Deutungsmacht der beiden Diskurse sein, insofern keine anderen gedacht werden können. Generell ist von der Möglichkeit eines dritten Diskurses auszugehen. Dieser mag bereits wirken, wurde aber noch nicht eindeutig identifiziert. Würde er das und würde seine Regel erkannt – was jederzeit passieren kann – ist anzunehmen, dass bereits Artikel existieren und auch gelesen wurden, die seine Wirkung ausweisen. Ein Indiz für einen dritten Diskurs kann im Begriff des Netzwerkes gesehen werden. Während die beiden identifizierten Diskurse basal mit den Begriffen „Organismus“ bzw. „System“ operieren und sich entsprechend regulieren, könnte der in jüngster Zeit zunehmend verwendete Netzwerk-Begriff einen dritten Diskurs andeuten. Ein weiterer Hinweis auf einen solchen dritten Diskurs findet sich wiederum im Zusammenhang mit der Sprache, denn es gibt Indizien für die Akzeptanz einer Sprache, die weder normativ-korrekt (Diskurs A) noch instrumentell auf Verständigung (Diskurs B) gerichtet ist, sondern als beliebig charakterisiert werden muss (Diskurs C?).

Der besondere Wert der entwickelten diskursanalytischen Perspektive liegt jedoch in der Möglichkeit die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zu begreifen, welche auch in der (Post-)Moderne immer wieder in Erscheinung tritt. Effekte von Tradition und Beharrung sowie „nationalstaatliche Besonderheit“ in einer primär als beschleunigt und globalisiert begriffenen Welt können erfasst werden. Diskursanalyse bietet demnach die Möglichkeit empirisch eine Theorie großer Reichweite aufgrund eines interessierenden Phänomens zu entwickeln. Es ist nicht notwendig bzw. wäre geradezu kontraproduktiv Gouvernementalitätstheorie und Diskursanalyse zu integrieren (vgl. hierzu Mattissek 2010, S. 130), denn die Diskursanalyse ist ebenso wie das

„Konzept der Gouvernementalität in der Lage [...], in makrosoziologischer Hinsicht aufzuzeigen, dass und inwiefern in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen Veränderungen stattfinden, die ähnlichen Argumentationslogiken und Legitimationsmustern folgen“ (ebd.).

Allerdings zeichnet sich die Diskursanalyse durch eine weitaus geringere Normativität als die Gouvernementalitätsforschung aus (vgl. hierzu die Beiträge in Angermüller/van Dyk [Hrsg.] 2010; Weber/Maurer 2006) und kann insofern eher als wissenschaftliche Forschungsstrategie gelten (vgl. hierzu auch Wickham/Kendall 2008).²³ Selbstverständlich hinterlässt eine solche Analyse dann eine gewisse Leere beim Leser, da dieser sozusagen mit den „Fakten“ alleinge-

lassen wird. Gerade das aber wäre dann die Kunst, hätte man sich doch so scheinbar – wie in unserem Fall – dem Optimum der Wissenschaft (nun anders begründet) angenähert: die Diskurse zu beschreiben und doch keinem den Vorzug zu geben. Die Kritik an einem wäre nur die Perpetuierung der Deutungsmacht des anderen – sofern nicht ein dritter erscheint.

Anmerkungen

- 1 Ich danke der Projektkollegin Julia Schreiber für die intensive Diskussion des Aufsatzes. Weiterhin danke ich Michael Winkler, Bruno Hildenbrand, Christine Wiezorek und der Redaktion der ZQF, insbesondere Frau Dr. Griese, für kritische Anmerkungen und die dafür investierte Zeit.
- 2 Wenn im Folgenden von Diskursanalyse im Singular geschrieben wird, ist evident, dass es „die“ Diskursanalyse nicht gibt, sondern nur Interpretationen (vgl. z.B. Keller 1997, S. 325). Eine gewisse Zuspitzung, die durch den Singular erreicht wird, ist dennoch beabsichtigt, um eine Interpretation des Verfahrens stark zu machen, die durch den Rekurs auf weitere Ansätze eher verhindert worden wäre.
- 3 Dafür spricht auch die Gründung eines *Zentrums für Sekundarbildung und Ausbildungsfähigkeit* an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
- 4 Als Beleg kann das *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* von Keller u. a. gelten, welches inzwischen in der 3. Auflage (2008) erschienen ist.
- 5 Darum sollten nicht nur zwei der zum erziehungswissenschaftlichen Kernbestand gehörenden Zeitschriften betrachtet werden, sondern alle vier, und darüber hinaus auch – da es um den Übergang ging – eine Zeitschrift aus dem Bereich Berufspädagogik. Der Autor hatte ursprünglich ein globaleres Verständnis von Diskursen und ging davon aus, dass sich keine erziehungswissenschaftliche Zeitschrift dem/n Diskurs/en entziehen kann und daher – qualitativ – die Analyse von zwei Zeitschriften genüge.
- 6 Dieser Hinweis verdeutlicht, dass Diskurs als „wissenschaftlicher Diskurs“ begriffen wurde, welcher Kontextbedingungen habe.
- 7 Wider Erwarten findet sich „Ausbildungsfähigkeit“ jedoch bereits in der kanonisierten Textform, d.h. in einem Wörterbuch der Pädagogik (vgl. Schaub/Zenke 2000).
- 8 Die Problematik einer Gleichsetzung von Debatte mit Diskurs korreliert vermutlich auch mit der „Übersetzung“ von diskursiv/nicht diskursiv in sprachlich/nicht sprachlich (vgl. hierzu auch Wrana/Langer 2007; Bröckling/Krasmann 2010, S. 24; Denninger u.a. 2010, S. 212).
- 9 Jungs Anmerkungen, derer gemäß sich kein „Text [...] durch seine Zugehörigkeit zu einem Diskurs vollständig erfassen“ ließe und auch „in thematisch einschlägigen Texten [...] Inhalte vor[kommen], die man nicht zum gleichen Diskurs rechnen möchte, weil offensichtlich zwischenzeitlich das Thema wechselt“ (Jung 2006, S. 38, ähnlich Jäger 2006, S. 99), ist demnach bezüglich der Aussage zur eindeutigen Zuordnung von Texten zu Diskursen zuzustimmen, allerdings erfolgt unsere Begründung gerade nicht thematisch.
- 10 Es ist zu vermuten, dass auch bezüglich einer anderen Forschungsthematik – wenn diese auf Basis desselben Materials diskursanalytisch untersucht worden wäre – ein deckungsgleiches Vorgehen mithin Ergebnis entstanden wäre.
- 11 Alloio-Näcke (2010, 53) verweist auf Plausibilität als zentrales Validitätskriterium der Diskursanalyse. Dem kann hinzugefügt werden, dass in unserem Fall die Tragfähigkeit der gefundenen Diskurse auch an anderen Materialien/anderen Themen geprüft werden kann. Im Falle der sozialwissenschaftlichen Debatte um die Familie hat sich dies bereits in einer ersten Exploration bestätigt. Bezüglich der Nachvollziehbarkeit muss jedoch eingeschränkt werden, dass Semantiken unsicherheitsbehaftet sind bezüglich der ausgelösten Assoziationen, mithin zwischen den Generationen differieren bzw. disziplinspezifisches Wissen wirksam wird (vgl. auch Teubert 2006, S. 11f.). Zum Beispiel löste die „genetische Methode“ bei den jüngeren Projektmitarbeitern Assoziationen zu Biologie und Naturwissenschaft aus, während in der Fachsprache der

(alten?) Pädagogik schlicht (altgriechisch) entwickelnd gemeint ist. Dies kann also bereits bei der Auswahl von Texten zu Verwirrungen führen. Diese sind jedoch produktiv zu verstehen, zeigen sie doch an, wie sich Diskurse Begriffe aneignen und semantisch besetzen bzw. Verbindungen löschen. Saussure verwies auf das Arbiträre zwischen Signifikant und Signifikat. Zugleich wird deutlich, dass eine altersdifferentielle Zusammensetzung des Forscherteams forschungsstrategisch sinnvoll, mithin notwendig ist. Dennoch wurden die Begriffe/Begriffskombinationen in ihrer Semantik intersubjektiv ähnlich beurteilt, so dass sich das Vorgehen als praktikabel erweist (vgl. hierzu auch Angermüller 2010, S. 98) – andernfalls würden Diskurse so generationsabhängig werden, dass die Konzeption zur reinen Zeitgeistforschung transformiert. Belegt wird so jedoch definitiv die Unhintergebarkeit der Hermeneutik (vgl. hierzu auch Allolio-Näcke 2010, 46ff.).

- 12 Ähnlich verhält es sich mit dem gefundenen Gegensatzpaar rational vs. irrational. Es ist Folge dessen, dass die Forschergruppe selbst von einem Diskurs dominiert wird und darum einem Rationalitätsverständnis folgen muss, aber auch kann, welchem Irrationalität, wie wir den Begriff heute verstehen, gegenübergestellt wird. Mit anderen Worten: Die Beschreibung des derzeit weniger dominanten Diskurses erfolgt aus Perspektive des dominanten und seiner Begriffe. Dass der so beschriebene (weniger dominante) Diskurs in sich „rational“ ist, aber muss klar sein, nur dass diese Qualität uns irrational erscheint. Dieser Diskurs beansprucht für seine Selbstbeschreibung ebenso Rationalität. Evident wird der Kampf der Diskurse z.B. an Marcuses *Der eindimensionale Mensch* (Marcuse 1998; er arbeitet mit zwei Rationalitäten). Ähnliches scheint in der *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer/Adorno 1988) der Fall zu sein. Dabei ist es die Macht des aktuell herrschenden Diskurses, der dieses Phänomen mit sich selbst erklärt und damit seiner Regel folgt, nämlich der Rationalität der Aufklärung. Aus unserer Perspektive ist es die Dominanz eines anderen Diskurses, welche stetig in diesen Werken durchbricht, weshalb sich Adorno beispielsweise letztlich in das „rational“ nicht mehr Fassbare, das Sprachlich nicht ausdrückbare, also in Kunst und Musik flüchtet. Dass die Positionen dennoch nachvollzogen werden können, wir eine „Idee“ des Gemeinten haben können, zeigt – radikale Diskursimmanenz vorausgesetzt – die Deutungsmacht beider Diskurse.
- 13 Die so entschlüsselten Regeln, welche die Diskurse hervorbringen, verweisen nochmals auf den qualitativen Aspekt der Forschung, denn das Schema, welches uns anleitete, wurde nicht zwingend angewandt, sondern diente als Heuristik, um Grundmerkmale der Diskurse zu entschlüsseln. So konnte später, wenn es zu Begriffsaneignungen durch einen Diskurs kam bzw. ein Artikel oberflächlich auf der Ebene der Begriffe und ihrer Semantik (z.B. im Falle des Elitebegriffs) nach dem einen Diskurs „klang“, dieser Artikel über die Regel bzw. seine Logik dennoch geprüft werden, ob er dem vermuteten Diskurs tatsächlich zuzuordnen ist. Zentral war es also, einen Weg zur Regel zu finden, selbst wenn das Schema, diese zu finden, später brüchig, und uneindeutig wurde.
- 14 Obschon die Relativität der Begriffe und Merkmale, welche den Diskursen zugeordnet bzw. aus denen diese re-/konstruiert wurden, durchaus explizit werden kann, so ist in der Gesamtheit gesehen wiederum das Argument der Plausibilität zentral.
- 15 Die Methodik der Korpuslinguistik (z.B. Teubert 2006; Glasze 2008; Glasze/Mattisek 2009) ist uns leider erst seit kurzem bekannt. Das hier als semantische Analyse beschriebene Verfahren zeigt Bezüge zu diesem, sich in jüngster Zeit in der deutschen Diskursanalyse etablierenden Verfahren. Unser Verfahren folgt der Distanzierung Inhaltsanalysen gegenüber (vgl. Glasze 2008, S. 196ff.) sowie der zentralen Überlegungen die – auch wenn dies nicht statistisch ermittelt, sondern „herausgelesen“ wurde – Frequenz von Worten und deren Kontexte zu beachten und semantische Aspekte einzubeziehen. Unser Ausgangspunkt eine qualitative Differenz in den Begriffen Ausbildungsfähigkeit und Berufsreife findet sich prinzipiell in den Überlegungen Teuberts (2006 Abschnitt 7). Jedoch basieren die semantischen Überlegungen auf der Zerteilung der Komposita und dem semantischen Vorwissen des Forscherteams. Zudem muss in unserem Fall überlegt werden, wenn Begriffe von Diskursen angeeignet werden können, inwiefern nicht (wie im Fall des Bildungsbegriffs) zuerst die Semantik entleert über Kompositabildungen (Bildungsökonomie, Bildungsreserve usw.) wird

und dabei der (Teil-)Begriff Bildung neue Qualität erhält. In der Folge kann er nach einiger Zeit wieder allein stehen ohne automatisch die Semantik aufzuweisen (sicherlich gibt es auch hier generative Differenzen), welche er 50 Jahre zuvor noch implizierte. Mithin sind hier Überlegungen anzuschließen, wie das erziehungswissenschaftliche Studium gestaltet werden sollte. Folgt man den Überlegungen, welche insbesondere im Zusammenhang mit den Arbeiten von Mouffe/Laclau erscheinen, dass es die Aufgabe der Diskursanalyse sei, auf die Redefinition von sozialer Wirklichkeit aufmerksam zu machen – das prominenteste Beispiel hierfür ist die inzwischen enorm wirksame Diskussion um das (soziale) Geschlecht: Gender und deren enorme Machtwirkungen in der sozialen Praxis (vgl. hierzu Glasze/Mattisek 2009a, S. 43ff.) –, muss überlegt werden, inwiefern das Studium der Pädagogik Klassiker zur Pflicht macht und wann diese zu lesen sind, denn genau das könnte über die Semantik des Bildungsbegriffs bei den zukünftigen Experten entscheiden.

- 16 Ausschlaggebend war ein Gutachten, welches die Forschungsstrategie als zu intransparent beurteilte bzw. die im Forschungsprozess entwickelte Methodenkritik und die daraus folgende forschungsstrategische Neuausrichtung als Begründung für eine Abweichung vom ursprünglich geplanten Vorgehen nicht akzeptierte (vgl. kritisch hierzu im Kontext der Diskursanalyse Keller 2011, S. 84). Unser Hinweis auf eine Kunstlehre wurde als ungenügend kritisiert.
- 17 In der dokumentarischen Methode ist diese Art der Validierung im Rahmen der komparativen Analyse bekannt: „Die Erhöhung der Validität einer Fallanalyse ist also nicht nur an die zunehmende empirische Fundierung des jeweiligen Falles selbst, sondern auch an die zunehmende empirische Fundierung der Vergleichshorizonte gebunden, indem an die Stelle gedankenexperimenteller Vergleichshorizonte empirische, also andere empirische Fallanalysen treten.“ (Bohnsack 2007, S. 137)
- 18 Vermutlich würde auch ein konsequent daran ansetzender Projektantrag relativ aussichtslos bezüglich einer Bewilligung sein, da Methoden und Untersuchungsplan in diesem zentral sind: „Wenn sie dort angeben: Ich werde mit einem Fall [oder Artikel, S.G.] anfangen und dann sehen wie es weiter geht, und außerdem benutze ich dafür folgende Leitlinien [z.B. Foucaults vier Formationen, S.G.], sind sie schon aus dem Rennen. [...] Wenn sie [...] bestehen wollen, müssen sie einen Plan erfinden für etwas, was nicht zu planen ist, zumindest nicht im Detail.“ (Hildenbrand 1999, S. 15, Anm. 1).
- 19 Keller legt beispielsweise zuerst den zu untersuchenden Diskurs fest: Dies „kann thematisch (der Diskurs über Abtreibung), disziplin- bzw. bünnenspezifisch (der öffentliche Diskurs, der medizinische Diskurs...) und akteursbezogen (der Diskurs eines Industrieverbandes) erfolgen“ (Keller 2006, S. 138; vgl. auch Jung 2006; Jäger 1997; Link 2006; Foucault 1981, S. 35).
- 20 Selbstverständlich kann behauptet werden, dass dies auf die Möglichkeit einer rationalen Korpusbildung verweist, die eben einem „pädagogischen Diskurs“ entspricht, insofern die Zeitschriften die Disziplin repräsentieren. Das kann zutreffen, war jedoch nicht unser Motiv, sondern ergab sich aus der Situation und konnte nur erfolgreich aufgrund eines langen Erscheinungszeitraums der Zeitschrift sein. Obschon die Option der Erweiterung des Textkorpus der Grounded Theory implizit ist, verweist das „theorieorientierte Sampling“ darauf, „dass die Auswahl von Daten (bspw. Textpassagen) zur Analyse nicht zufällig erfolgt und auch nicht an statistischer Repräsentativität orientiert ist, sondern sich an Kriterien der Forschungsfragen orientiert“ (Keller 2007, 32). Folglich beginne die Untersuchung mit einem als wesentlich erscheinenden Dokument (in unserem Fall einem Aufsatz über Übergangsprobleme Jugendlicher an der ersten Schwelle), welches analysiert wird, um dann ein kontrastierendes Dokument heranzuziehen. Sinn dieses Vorgehens ist es, das „Aussageereignis, etwa mit dem Ziel, die gesamte Bandbreite der Aussageereignisse eines Diskurses im typisierenden Zugriff zu erschließen“ (ebd.). Nach diesem Ansatz hätte sich die Korpusbildung wiederum in die Richtung, in der sie oben beschrieben wurde, entwickelt, d.h. Dokumente zum Übergang wären fokussiert worden. Im Hinblick auf die theoretische Sättigung ist zu konstatieren, dass diese einerseits auftritt bezüglich der (Re-)Konstruktion der beiden Diskurse, andererseits jedoch weiter gesucht werden muss nach Nicht-Zuordenbarem, um einen weiteren Diskurs nicht systematisch auszuschließen.

Auch das Verfahren der maximalen Kontrastierung (Polarisierung) scheint der Identifikation von zwei Diskursen zu dienen, während z.B. Wagenknecht das „Gesamtspektrum des Diskurses“ vermisst (Wagenknecht 2011, S. 33 – wobei auch hier der Diskurs bereits bekannt ist und nicht erst entdeckt wird).

- 21 In der methodologischen Diskussion der Grounded Theory ist dieses Problem bekannt. Hildenbrand konstatiert zur Entwicklung des Hilfsmittels (!) Kodierparadigma: „Im Lauf der Zeit nimmt dieses Hilfsmittel allerdings [...] ein gewisses Eigenleben an. Ich stimme Glaser zu: Je mehr die Grounded Theory auf ein Handwerk reduziert wird, desto mehr besteht die Gefahr, daß Kreativität und Rekonstruktionslogik, also die Methodologie als Kunstlehre, Schaden nehmen. In der Grounded Theory ist dieser Schaden bereits angerichtet. Studierende mit wenig Sicherheit im Forschungsprozeß und Forscher mit prekären wissenschaftlichen Grundlagen beziehen sich eher auf ‚Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung‘ (Strauss und Corbin 1996), das ihnen Handlungsregeln als Ersatz für Kreativität zu versprechen scheint, als auf ‚Grundlagen qualitativer Sozialforschung‘ (Strauss 1991), in welchem methodologische Reflexion, Beispiele und einige wenige Faustregeln einander abwechseln und der Leser seinen eigenen Weg in der Bearbeitung seines Forschungsthemas finden muß.“ (Hildenbrand 2004, S. 185)
- 22 Erwähnenswert ist, dass etwa Keller (2007, 31) sich relativ bedeckt hält, inwiefern Grounded Theory und Diskursanalyse nicht vielleicht dasselbe tun. Er verweist auf ein Dokument, in welchem u. a. Foucault textbezogene Kategorien bildete, „die auch eine Grounded Theory wohl nicht anders anlegen würde“ (ebd., 14; vgl. auch Diaz-Bone 2005, 6f.). Sollten Experten der Grounded Theory feststellen, dass wir nichts anderes als diese praktiziert haben, lassen wir uns den Vorwurf gern gefallen. Eine Kritik, dass wir dies hätten wissen müssen, vertragen wir vor dem Erlebnis einer unwissentlichen, quasi eigenen Entdeckung des Verfahrens in der Forschungspraxis. Zweifel haben wir dennoch, dass das Projekt – bis auf eine mögliche Weiterförderung – so verlaufen wäre, hätten wir es vorsätzlich mit dem Verfahren der Grounded Theory „nach Lehrbuch“ verfolgt. Jedenfalls konnten wir den hierzu gelesenen Texten nicht die Anregung für die letztlich entstandene Forschungsstrategie entnehmen.
- 23 Obschon unsere Untersuchung einen als „gouvernemental“ zu bezeichnenden Diskurs aufgedeckt hat (vgl. Bröckling/Krasmann 2010, S. 26f.), hat sie ebenso die Entdeckung eines anderen Diskurses ermöglicht. Zudem besteht ein Erkenntnisgewinn in der zeitlichen Vergewisserung des Deutungsmachtgewinns/-verlusts der beiden Diskurse, die mithin thematisch spezifiziert werden können. Die Zwangsläufigkeit, mit der sich auch bei der Diskursanalyse eine „Gouvernementalitätslogik“ einzuschleichen scheint, verweist so gesehen auf die Deutungsmacht eines solchen Diskurses, der sich der Forscher nicht entziehen kann.

Literatur

- Allolio-Näcke, L. (2010). Diskursanalyse – Bestandsaufnahme und interessierte Anfragen aus einer dichten Foucault-Lektüre. In: FQS 11(3), Art. 26. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1555/3066> [20.06.2012].
- Angermüller, J. (2010): Widerspenstiger Sinn. Skizze eines diskursanalytischen Forschungsprogramms nach dem Strukturalismus. In: Angermüller, J./Dyk, S. van (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M., S. 71–100.
- Angermüller, J./van Dyk, S. (Hrsg.) (2010): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M.
- Bundesanstalt für Arbeit (2009): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> [20.08.2011].

- Bohnsack, F. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die qualitative Methode. Opladen/Farmington Hills.
- Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Frankfurt a.M.
- Bröckling, U./Krasmann, S. (2010): Ni Méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernamentalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung. In: Angermüller, J./van Dyk, S. (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernamentalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M. S. 23–42.
- Bublitz, H. (2001): Differenz und Integration. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen, S. 226–260.
- Bührmann, A./Diaz-Bone, R./Gutiérrez Rodríguez, E./Kendall, G./Schneider, W./Tirado, F. (Hrsg.) (2007). Von Michel Foucaults Diskurstheorie zur empirischen Diskursforschung. In: FQS 8(2). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-07/07-2-E1-d.htm> [02.01.2008].
- Deleuze, G. (1991): Was ist ein Dispositiv? In: Francois, E. von/Waldenfels, B. (Hrsg.): Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt a.M., S. 153–171.
- Denninger, T./Dyk, S. van/Richter, A./Lessenich, St. (2010): Die Regierung des Alter(n)s. Analysen im Spannungsfeld von Diskurs, Dispositiv und Disposition. In: Angermüller, J./Dyk, S. van (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernamentalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M., S. 207–235.
- Diaz-Bone, R. (1999): Probleme und Strategien der Operationalisierung des Diskursmodells im Anschluss an Michel Foucault. In: Bublitz, H./Bührmann, A./Hanke, Ch./Seier, A. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a.M., S. 119–135.
- Diaz-Bone, R. (2005): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: FQS 7(1), Art. 6. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-06/06-1-6-d.htm> [10.11.2006].
- Ehrenthal, B./Eberhard, V./Ulrich, J.G. (2005): Ausbildungsfähigkeit – auch unter Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB Expertenmonitors. <http://www.bibb.de/de/21840.htm> [20.08.2011].
- Feustel, R. (2010): „Off the record“. Diskursanalyse als die Kraft des Unmöglichen. In: Feustel, R./Schochow, M. (Hrsg.): Zwischen Sprachspiel und Moderne. Perspektiven der Diskursanalyse. Bielefeld, S. 81–98.
- Feustel, R./Schochow, M. (Hrsg.) (2010): Zwischen Sprachspiel und Moderne. Perspektiven der Diskursanalyse. Bielefeld.
- Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (1991): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a.M.
- Glasze, G. (2008): Georg Vorschläge zur Operationalisierung der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe in einer Triangulation von lexikometrischen und interpretativen Methoden. In: Historical Social Research 33 (1), S. 185–223.
- Glasze, G./Mattisek, A. (2009a): Diskursforschung in der Humangeographie: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Operationalisierungen. In: Glasze, G./Mattisek, A. (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie und die sozial-und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld, S. 11–59.
- Glasze, G./Mattisek, A. (Hrsg.) (2009): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie und die sozial-und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld.
- Großkopf, S. (2005): „Ausbildungsfähigkeit“. In: Sozial Extra 29(5), S. 6–11.
- Großkopf, S. (2007): Rezension zu: Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider & Willy Viehöver (Hrsg.) (2006). Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band I: Theorien und Methoden. In: FQS 9(1), Art. 14. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-08/08-1-14-d.htm> [01.02.2008].

- Großkopf, S. (2012a): Die Rhetorik der Generationendifferenz. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 10(1), S. 3–18.
- Großkopf, S. (2012b): Industrialisierung der Pädagogik. Eine Diskursanalyse. Würzburg.
- Hildenbrand, B. (2004): Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege: Grounded Theory und Objektive Hermeneutik im Vergleich. In: Sozialer Sinn 5 (2), S. 177–194.
- Horkheimer, M./Adorno, T. (1988): Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.
- Jäger, S. (1997): Bemerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen. Vortrag auf der Tagung „Das große Wuchern des Diskurses. Der Diskurs als unberechenbares Ereignis“ am 3. und 4.7.1997 in der Universität GH Paderborn. http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung_Diskursanalyse.htm-edn1 [18.04. 2011].
- Jäger, S. (2006): Diskurs und Wissen. Theoretische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen, S. 83–114.
- Jung, M. (2006): Diskurshistorische Analyse – eine linguistische Perspektive. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen, S. 31–53.
- Keller, R. (1997): Diskursanalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 309–335.
- Keller, R. (2001): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen, S. 113–143.
- Keller, R. (2004): Der Müll der Gesellschaft. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Bd. II: Forschungspraxis. Opladen, S. 197–232.
- Keller, R. (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz 2005, S. 49–75.
- Keller, R. (2007): Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. In: FQS 8 (2), Art. 19. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198> [10.03.2012].
- Keller, R. (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (2006): Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse – Eine Einführung. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen, S. 7–27.
- Klemm, J./Glasze, G. (2004): Methodische Probleme Foucault-inspirierter Diskursanalysen in den Sozialwissenschaften. Tagungsbericht „Praxis-Workshop Diskursanalyse“. In: FQS 6 (2), Art. 24. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-24-d.htm> [20.10.2006].
- Koller, H.-C./Lüders, J. (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 57–76.
- Langemeyer, I. (2007): Wo Handlungsfähigkeit ist, ist nicht immer schon Unterwerfung – Fünf Probleme des Gouvernementalitätsansatzes. In: Bettinger, F./Stehr, J./Anhorn, R. (Hrsg.): Michel Foucaults Analytik der Macht und die Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 69–85.
- Link, J. (2006): Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen, S. 407–430.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

- Marcuse, H. (1998): *Der eindimensionale Mensch*. München.
- Mattisek, A. (2010): Stadtmarketing in der neoliberalen Stadt. Potentiale von Gouvernamentalitäts- und Diskursanalyse für die Untersuchung aktueller Prozesse der Stadtentwicklung. In: Angermüller, J./Dyk, S. van (Hrsg.): *Diskursanalyse meets Gouvernamentalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt a.M., S. 129–154.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- Piaget, J. (1973): *Der Strukturalismus*. Olten.
- Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W./Masschelein, J. (Hrsg.) (2004): *Nach Foucault. Diskurs- und Machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden.
- Reichertz, J./Schröer, N. (1994): Erheben, Auswerten, Darstellen: Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In: Schröer, N. (Hrsg.): *Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*. Opladen, S. 56–84. http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/991/reichertz-schroer-erheben_auswerten_darstellen.pdf [10.12.2010].
- Schäfer, A. (2005): *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim.
- Schaub, H./Zenke, K.G. (Hrsg.) (2000): *DTV-Wörterbuch der Pädagogik*. München.
- Schrage, D. (1999): Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen, „mehr“ ans Licht zu bringen. In: Bublitz, H./Bührmann, A./Hanke, Ch./Seier, A. (Hrsg.): *Das Wuchern der Diskurse*, Frankfurt a.M., S. 63–74.
- Schwab-Trapp, M. (2003): Methodische Aspekte der Diskursanalyse am Beispiel „Kosovokrieg“. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. II: Forschungspraxis*. Opladen, S. 169–195.
- Steinke, I. (2004): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek, S. 319–331.
- Tenorth, H.-E. (2003): Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner Thematisierung. Über Kontinuität und Variation pädagogischer Reflexion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (1), S. 69–85.
- Teubert, W. (2006): Korpuslinguistik, Hermeneutik und die soziale Konstruktion der Wirklichkeit. In: *Linguistik online* 28, 3 (6). http://www.linguistik-online.de/28_06/teubert.html [20.05.2011].
- Wagenknecht, A. (2011): *Das Automobil als konstruktive Metapher*. Wiesbaden.
- Waldschmidt, A. (2003): Der Humangenetik-Diskurs der Experten: Erfahrungen mit dem Werkzeugkasten der Diskursanalyse. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. II: Forschungspraxis*. Opladen, S. 147–168.
- Weber, S./Maurer, S. (2006): Die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden. In: Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.): *Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen-Macht-Transformation*. Wiesbaden, S. 9–36.
- White, H. (1974/1986): Der historische Text als literarisches Kunstwerk. In: White, H.: *Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses*. Stuttgart, S. 101–122.
- Wickham, G./Kendall, G. (2008): Critical Discourse Analysis, Description, Explanation, Causes: Foucault's Inspiration Versus Weber's Perspiration. In: *Historical Social Research* 33(1), pp. 142–161.
- Winkler, M. (2004): *Erziehung*. In: Krüger, H.-H.; Helsper, W. (Hrsg.): *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 57–78.
- Winkler, M. (2006): *Kritik der Pädagogik*. Stuttgart.
- Winkler, M./Kratowil, S. (2002): *Ausbildungsfähigkeit von Regel- und Berufsschülern in Thüringen*. Jena.
- Wrana, D./Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: *FQS* 8 (2), Art. 20. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-07/07-2-20-d.htm> [18.04.2011].