

Carl-Christian Fey

## Zur Aktualisierung einer ideologiekritischen Forschungsperspektive auf Lehrmittel

### *Abstract*

*This paper focusses on the possibilities of (re-)establishing an analytical perspective on educational media that is based on the concept of "Criticism of Ideology". This concept has been frequently used by textbook researchers in the past (mainly from the 1960s to the 1980s), but has also been heavily criticized, e.g., by Johnsen (1992) or lately by Höhne (2003). Key elements of the criticism are being discussed briefly and are in return questioned by redefining the concept of "ideology" through an investigation of its elaborate formulation in the Critical Theory (Frankfurter Schule). Subsequently, the methodological dilemmas, which are inherent in such a perspective (e.g., comprehensive societal references to establish a framework for qualifying something as ideology), are discussed and the possibility of a corpus-immanent methodology, that is derived from specific concepts of discourse-analysis (e.g., Höhne 2010, Langer/Wrana 2010, Hirseland/Schneider 2006) is outlined. This methodological approach and its possible results are then briefly exemplified by referencing a research-project conducted by the University of Augsburg, which analyzed free online-educational-media under the topic of "Sustainability/Sustainable Development", summarizing some of the methodological developments and their application that are documented more detailed in Fey/Neumann 2013, Neumann 2014, and Fey 2014).*

### **1. Zur Kritik der Ideologiekritik**

Eine ideologiekritische Forschungsperspektive ist in der Tradition der Schulbuchforschung in der Vergangenheit wiederholt zur Geltung gebracht worden. Johnsen (1992) stellt übersichtlich eine Reihe von Forschungsarbeiten aus den 1960er-, 1970er- und 1980er-Jahren vor, die den Versuch unternehmen, Schulbücher auf ihren „ideologischen“ Gehalt hin zu untersuchen. Dabei stellt er unter anderem fest, dass das in diesen Arbeiten zu Grunde gelegte Verständnis von „Ideologie“ 1.) nicht immer gleich und 2.) nicht immer transparent herausgearbeitet bzw. systematisch reflektiert war (vgl. Johnsen 1992, S. 79–83). In einem allgemeinen Sinne definiert Johnsen selbst Ideologie als „a prominent, more or less explicitly stated system of values which is constantly being defended and/or attacked“ (S. 80). Entsprechend stellt er in Bezug auf die von ihm in den Blick genommenen Studien fest: „Studies may be motivated by the desire to promote or to defend traditional values that appear threatened or by the desire to offset or eliminate the dominance of these same values“ (ebd., S. 81). Damit wird insbesondere

die Position der Forscherin bzw. des Forschers, die/der ideologiekritisch arbeiten möchte, problematisiert, denn Johnsen zufolge erfolgt die Kritik des (vermeintlich) Ideologischen immer aus einer bestimmten Perspektive, die selbst wiederum „ideologisch“ ist/sein kann, da sie – wissenschaftstheoretisch gesprochen – einem bestimmten Bezugssystem (Werten, Vorannahmen, Begriffsbestimmungen etc.) zugehörig ist, welches nicht sozusagen auf neutralem, objektivem Boden steht. So lautet die zentrale Kritik Johnsens, dass in ideologiekritisch motivierten Arbeiten letztlich lediglich ein „Diskurs“ von einem anderen überlagert wird („the overlay of one discourse on another“, S. 82).

In jüngerer Zeit wendet sich auch Höhne (2003) gegen eine ideologiekritische Forschungstradition, wie sie sich in der Schulbuchforschung entwickelt hat. Er wertet den Anspruch, Schulbücher ideologiekritisch analysieren und diese auf der Basis einer solchen Analyse „verbessern“ zu wollen, als Indiz für eine in der – wie er es nennt – „herkömmlichen“ Schulbuchforschung lange Zeit (bis in die 1980er-Jahre) vorherrschende *normative* Ausrichtung (vgl. S. 13), in der davon ausgegangen wurde, dass „Schulbuchinhalte eindeutig und das vermittelte Wissen transparent und entsprechend wissenschaftlich eindeutig analysierbar seien“ (ebd.), und in der man weiterhin davon ausging, dass „verzerrte bzw. falsche Darstellungen [...] aufgezeigt und unter Rückgriff auf objektive Kriterien korrigiert werden“ könnten (S. 13). Das „Aufklärungsziel“, der rekurrierende Bezug zum „Vorurteilsansatz“ (vgl. ebd., S. 13) und schließlich die inhärente „Normativität“ dieser Forschungsperspektive werden von Höhne aufgrund der nur scheinbar gegebenen „wissenschaftlichen Objektivität“, die mit dieser Perspektive verbunden sei, kritisiert. Er stellt fest: „Somit greifen objektivistisch-positivistische und universalistische Bestimmungen wissenschaftlichen Wissens ineinander, die der Wissenschaft einen privilegierten Beobachterstatus in der Gesellschaft sichern sollen“ (ebd., S. 29). In diesen (seinem Verständnis nach) Prämissen einer ideologiekritischen Perspektive liege ein Proprium deutschsprachiger Schulbuchforschung, die – so seine Kritik – methodisch über inhaltsanalytische Betrachtungen nicht hinauskomme (was er als „Methodenmonismus“ bezeichnet; ebd., S. 13). Diese Prävalenz inhaltsanalytisch-ideologiekritischer Verfahren verbaue systematisch die Sichtweise auf die *Struktur* von Schulbuchwissen (vgl. ebd.), welches Höhne als „spezifische Artikulationsform soziokulturellen Wissens“ (ebd., S. 46) unter wissenssoziologischer, diskursanalytischer und medientheoretischer Perspektive neu zu erschließen sucht (vgl. ebd., S. 155).

Das diese am Beispiel von Johnsen und Höhne deutlich gewordenen Einschätzungen zwar in Bezug auf die historische Entwicklung der Forschungsdisziplin der Schulbuch- bzw. Lehrmittelforschung, gerade auch im Hinblick auf die Entwicklung und Ausdifferenzierung ihres methodischen Instrumentariums, zutreffend sein mögen, jedoch eine ideologiekritische Forschungsperspektive sowohl in ihrem wissenschaftstheoretischen Fundament als auch in ihren methodisch-praktischen Möglichkeiten unterschätzen bzw. diesen nicht gerecht werden, ist eine These dieses Beitrags.

## **2. Voraussetzungen einer ideologiekritischen Perspektive im Anschluss an die Vertreter der Kritischen Theorie**

Zur Überprüfung der Kritik, die bezüglich des Vorhabens der „Ideologiekritik“ geäußert wird, lohnt es sich, ihre theoretischen Voraussetzungen in den Blick zu nehmen, die sich

in ihren Ursprüngen bis hin zur Aufklärung zurückverfolgen lassen (vgl. Hirsland/Schneider 2006, S. 379ff.). Eine besondere Rolle spielen hierbei die Vertreter der Kritischen Theorie, die unmittelbar an die wohl prominenteste und wirkmächtigste Konzeption von Ideologie und Ideologiekritik anknüpfen, die von Marx in seiner Gesellschaftstheorie des historischen Materialismus entwickelt worden war. Diese Ursprünge können hier nicht vollständig rekonstruiert werden. Ebenso wenig können alle weiteren Rezeptionen und Abwandlungen des Ideologiekonzepts berücksichtigt werden. Jedoch können anhand der Beschäftigung mit den Autoren der Kritischen Theorie einige theoretische Prämissen aufgezeigt werden, die sich auf die hier zu Grunde gelegte Fragestellung anwenden lassen und zur Klärung der theoretischen Grundlagen und von deren methodischen Implikationen beitragen können.<sup>1</sup>

Marx hatte Ideologie als „notwendiges falsches Bewusstsein“ (Hirsland/Schneider 2006, S. 381) einer kapitalistischen Gesellschaftsform begriffen, die sozusagen als eine Form der nicht-intentionalen und nicht-bewussten Selbsttäuschung einer Gesellschaft in Bezug auf ihre eigene Seins- und Denkweise wirksam ist (vgl. auch Gertenbach u.a. 2009, S. 193). Sie vollzieht sich, indem sie diese konkrete Seinsweise als überzeitlich, gottgegeben, natürlich versteht und damit rechtfertigt, inklusive der Widersprüche, die innerhalb dieser Gesellschaft herrschen, der Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, die sich aus ihrer Seinsweise gerade *nicht* notwendig ergeben, die also eben nicht natürlich sind. Dabei geht es nicht um eine „Täuschung“ einer gesellschaftlichen Gruppe (Klasse) durch eine andere: „Im Gegensatz zur ‚Priestertrugtheorie‘ mit ihrer unterstellten ‚bewußten Verstellung‘ von Wirklichkeit, die wider besseren Wissens aus strategischem Interesse verbreitet wird, sitzen der Ideologie als ‚notwendig falschem Bewußtsein‘ sowohl die Beherrschten [...] als auch die Herrschenden auf, weil sie die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie leben, aufgrund ihrer Eingebundenheit in eben diese gar nicht wahrzunehmen und zu denken vermögen“ (Hirsland/Schneider 2006, S. 381). Dieses *relativistische*<sup>2</sup> oder – weniger scharf ausgedrückt – *reflexive* erkenntnistheoretische Fundament der Konzeption von Ideologie Marxscher Prägung wird grundsätzlich von den Autoren der Kritischen Theorie übernommen. Das wird unter anderem deutlich, wenn Horkheimer sich kritisch gegen die sogenannte „traditionelle Theorie“ wendet, die gerade dieses Phänomen, nämlich ihre eigene Bedingtheit, ihre Verwobenheit mit Gesellschaft, Geschichte und Kultur, nicht im Rahmen ihres Erkenntnisprozesses berücksichtigt. Er bezeichnet ihren Charakter daher als „ideologisch“ (vgl. Horkheimer 1988, S. 168) und betont: „Die Tatsachen, welche die Sinne uns zuführen, sind in doppelter Weise gesellschaftlich präformiert: durch den geschichtlichen Charakter des wahrgenommenen Gegenstands und den geschichtlichen Charakter des wahrnehmenden Organs“ (ebd., S. 174).

Die Lösung dieses Problems besteht für die Protagonisten der Kritischen Theorie gerade nicht in der Herstellung bzw. Absicherung einer „wissenschaftlichen“ gegenüber einer „ideologischen Position“, ebenso wenig wie es um die materiale Beschreibung eines

<sup>1</sup> Vgl. Fey (2014) für eine etwas ausführlichere, jedoch immer noch nicht abschließende Betrachtung.

<sup>2</sup> Auch wenn das Adjektiv „relativistisch“ im Zusammenhang wissenschafts- bzw. erkenntnistheoretischer Positionen problematisch erscheint und offensichtlich gerne vermieden wird (vgl. Hirsland/Schneider 2006, S. 383) und auch Adorno selbst sich einem grundsätzlichen erkenntnistheoretischen „Relativismus“ verweigert (vgl. Adorno 1972, S. 45f.), eignet es sich doch, um die Konsequenz und Schärfe anzuzeigen, die dem hier in den Blick genommenen Gedankengang innewohnen.

„wahren“ gegenüber einem „unwahren“ bzw. „falschen Bewußtsein“ geht. Zwar sprechen auch die Autoren der Kritischen Theorie von wahren bzw. falschem Bewusstsein (vgl. etwa Marcuse 1984, S. 157), jedoch zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass es hier nicht um einen positiv-materialen Begriff von Wahrheit geht. Dies lässt sich anhand des dialektischen Verständnisses von Ideologie verdeutlichen und nachvollziehen, das Adorno in seinem 1954 veröffentlichten „Beitrag zur Ideologienlehre“ entwickelt. Ideologie ist ihm zufolge nicht einfach eine Behauptung des Unwahren. Sie ist sozusagen gleichermaßen ‚wahr‘ und ‚unwahr‘, ist „Verschränkung des Wahren und Unwahren“ (Adorno 1973, S. 464), indem sie sich an wahre und „verbindliche Ideen“ (Adorno nennt hier beispielhaft ideelle Zielvorstellungen wie den Gedanken der ‚Freiheit‘ oder den der ‚Menschlichkeit‘; vgl. ebd., S. 473) anschließt und diese als verwirklicht behauptet. Adorno erläutert: „Ideologie ist Rechtfertigung. Sie erheischt ebenso die Erfahrung eines bereits problematisch gewordenen gesellschaftlichen Zustands, den es zu verteidigen gilt, wie andererseits die Idee der Gerechtigkeit selbst, ohne die eine solche apologetische Notwendigkeit nicht bestände“ (ebd., S. 464). Das Aufdecken des „Ideologischen“, das Erkennen und Klassifizieren von Ideologie als ‚falschem Bewusstsein‘ wird damit zu einer *komparativ-analytischen* Tätigkeit, in der übergeordnete Ideen tatsächlich als verbindlich (normativ) anerkannt und in Bezug auf ihre gesellschaftlich vorfindliche Realität überprüft werden.<sup>3</sup> Unwahr, sozusagen ‚falsches Bewusstsein‘, ist damit durch ein *Verhältnis* von Ideen zu ihrer Wirklichkeit bzw. Verwirklichung qualifiziert. Adorno erklärt: „Der Schleier, der notwendig zwischen der Gesellschaft und deren Einsicht in ihr eigenes Wesen liegt, drückt zugleich kraft solcher Notwendigkeit auch dieses Wesen selbst aus. Unwahr werden eigentliche Ideologien erst durch ihr Verhältnis zu der bestehenden Wirklichkeit“ (ebd., S. 473). Ideologiekritik in diesem Sinne ist „Konfrontation von Geistigem mit seiner Verwirklichung und hat zur Voraussetzung ebenso die Unterscheidung des Wahren und Unwahren im Urteil wie den Anspruch auf Wahrheit im kritisierten“ (ebd., S. 466). Ideologiekritik ist damit (auch) als Aufdeckung von Widersprüchen zu verstehen (vgl. Marcuse 1984, S. 160). Nach Adorno vollzieht sich Ideologiekritik wesentlich im Modus des Vergleichs und ist „als Konfrontation der Ideologie mit ihrer eigenen Wahrheit nur so weit möglich, wie jene ein rationales Element enthält, an dem die Kritik sich abarbeiten kann“ (Adorno 1973, S. 465).

### **3. Möglichkeiten einer methodischen Umsetzung – Analyse der „normativ-diskursiven Positionierung“ von Lehrmitteln**

Klafki – in seiner methodologischen Rezeption einer ideologiekritischen Forschungsperspektive, die er explizit unter Rückbezug auf die Autoren der Kritischen Theorie entwickelt – beschreibt Ideologiekritik als „wissenschaftliche Aufdeckung der gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen, Enthüllung der angeführten Begründungen bzw. der falschen Rationalisierungen und der Wirkungen jener Deutungen, Normen, ‚Theorien‘, die eine aufweisbare, von Interessen bestimmte Fehleinschätzung der gesellschaftlichen

<sup>3</sup> Dieser Ideologiebegriff ist damit tatsächlich „normativ“, insofern sich die Autoren der Kritischen Theorie an bestimmten umgreifenden ideellen Leitkonzepten orientieren. Er ist jedoch weder „objektivistisch-positivistisch“, noch beinhaltet er eine „universalistische Bestimmung wissenschaftlichen Wissens“ (Höhne 2003, S. 29).

Situation und der in ihr gegebenen Handlungsmöglichkeiten zur Folge haben“ (Klafki 1978, S. 151). Sein Verständnis von „Ideologie“ ähnelt grundsätzlich dem bereits im vorigen Kapitel aufgezeigten. Er erklärt: „Das Falsche an Ideologien besteht darin, daß sie die Geschichtlichkeit und die gesellschaftliche Bedingtheit der bestimmten Phänomene, Sachverhalte, Zusammenhänge, die den Inhalt der betreffenden Ideologie bilden, nicht erkennen, vielmehr fälschlich als ‚ewig‘, ‚naturgegeben‘, ‚unabänderlich‘, ‚zeitlos normativ gültig‘ unterstellen“ (ebd., S. 149; vgl. auch S. 163). Er sieht vor allem zwei grundlegende Fragestellungen einer ideologiekritischen Perspektive und führt dabei quasi als analytische Kategorie den Begriff des „Interesses“ ein, ohne dass dieser Begriff notwendig als sozusagen psychologische Kategorie, also „intentional“ bestimmt ist (d.h., es ist nicht nötig, dieses „Interesse“ quasi einem Subjekt oder einem gesellschaftlichen Akteur zu unterstellen bzw. „nachzuweisen“). Teil dieser Fragestellungen ist zum einen die Konfrontation des Selbstverständnisses von Individuen oder Gruppen mit historisch-rekonstruierten gesellschaftlichen Fakten (vgl. ebd., S. 160), wobei heuristisch die Frage nach Verschiebungen und Verfälschungen zentral ist, und zum anderen die daran angeschlossene Frage, welche Interessenlagen einem solchen „falschen Bewußtsein“ (potenziell) entsprechen (vgl. ebd., S. 162). Eine Ideologiekritische Analyse vollzieht nach Klafki folgende Schritte: „Interpretation der betreffenden Dokumente auf das in ihnen Gemeinte, methodische Ermittlung text-externer Daten, Bestimmung der Struktur bestehender gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse, Vermittlung der sozialen Lebens- und Interessenlage der Ideologieproduzenten bzw. Rezipienten mit jenen umgreifenden gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen“ (ebd., S. 162). Dazu gehört auch ein selbst-reflexives Element bzgl. des Forschenden, indem die in „das Erkenntnisinteresse, die Fragestellungen, die Gegenstandskonstitution und die Interpretation eingehenden Wertvoraussetzungen jeweils offengelegt und damit rationaler Diskussion zugänglich gemacht werden“ sollen (Klafki 1978, S. 159). Wie auch die Autoren der Kritischen Theorie bezieht sich Klafki auf „die Gesellschaft“ als Referenzsystem für die Ideologiekritik (z.B. wenn er eine Analyse der Struktur gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse einfordert). Dies entspricht zwar der umfassenden Gesellschaftstheoretischen Konzeption der Kritischen Theorie (vgl. Schweppenhäuser 2010); dieser quasi-totale Anspruch erweist sich für eine methodische Umsetzung jedoch als problematisch und kaum umsetzbar. Problematisch erscheint auch, dass Klafkis Konzeption die Tendenz aufweist, sozusagen nicht dialektisch (wie die Autoren der Kritischen Theorie), sondern vielmehr dualistisch von einem ‚falschen‘ gesellschaftlichen Bewusstsein auszugehen, dem dann ein „wahres“, wissenschaftlich überprüfbares“ (Klafki 1978, S. 151f.) Bewusstsein gegenübergestellt werden kann, indem durch Wissenschaft herausgearbeitete „Fakten“ referenziert werden (ebd., S. 160).

Einen Ausweg aus dieser Problematik könnte die methodische Anwendung diskursanalytischer Fragestellungen bzw. Analysekatoren darstellen, wie sie von Höhne bzw. Hirsland angeregt und entwickelt werden. Hirsland und Schneider kritisieren (wie im Grunde auch Höhne) zunächst aus diskursanalytischer Sicht den Dualismus eines „ideologischen“ (falschen) Diskurses gegenüber einem „wissenschaftlichen“ (wahren) Diskurs, wie er bei Klafki (nicht jedoch bei den Autoren der Kritischen Theorie) anklingt, als Aporie: „Der herkömmliche Weg der herrschenden Wahrheitspolitik der Moderne, entlang der Trennlinie von wahr/falsch ‚ideologische‘ Diskurse von wissenschaftlich-theoretischen abzugrenzen, läßt sich aus diskurstheoretischer Sicht nicht beschreiten.

Wenn alle Wirklichkeit diskursiv strukturiert ist, dann steht auch der Diskurs des Diskursanalytikers in der ‚Ordnung der Wahrheit‘, die er zu rekonstruieren sucht“ (Hirsland/Schneider 2006, S. 400). Trotz der Kritik am Begriff der Ideologie, die von Hirsland und Schneider vorgebracht wird, zeigen sie doch Möglichkeiten auf, wie das Problem, das mit dem Begriff der Ideologie gekennzeichnet ist, auch unter diskursanalytischer Perspektive zugänglich gemacht werden kann. Dies geschieht, indem sie *das Ideologische* nun nicht material zu erfassen suchen (wie es im Grunde ja bereits bei den Autoren der Kritischen Theorie angelegt war, die jedoch von Hirsland und Schneider kaum rezipiert werden), sondern es als eine „Modalität“ eines Diskurses oder Diskursstranges zu begreifen suchen. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von einer „diskurstheoretische[n] Reformulierung des Ideologiebegriffs“ (ebd., S. 396), deren analytische Funktion darin besteht, „den erkenntnis- und herrschaftskritischen Blick auf die in Diskursen (auch in wissenschaftlichen) enthaltenen impliziten Theorien und Annahmen über die ‚wahre Wirklichkeit‘, die Durchdringung des Alltäglichen mit diesen Vorstellungen sowie die darauf bezogene Produktion von Subjektpositionen“ (ebd., S. 398) zu schärfen. Ideologie könnte daher im Anschluss an Hirsland und Schneider als performative Strategie begriffen werden, „die zwangsläufig partikulare Perspektive jeder Diskursformation mit dem (hegemonialen) Anspruch zu versehen, einen totalisierenden und universalisierbaren Sinnhorizont aufzuspannen – also eine Darstellung der Welt zu liefern, wie sie vorgeblich ‚wirklich‘ so und nicht anders ist“ (ebd., S. 396; Herv. i.O.). Dies funktioniert gemäß Hirsland und Schneider beispielsweise über die Strategien der Mythifizierung, der Naturalisierung und der Verdrängung des Ausgeschlossenen (vgl. die Nähe zu den Begrifflichkeiten der Vertreter der Kritischen Theorie sowie Klafkis). Auch werden im Rahmen dieser diskursiven „Wahrheitspolitik“, die als Machtwirkung auf soziale Ordnung verstanden werden kann, Subjekten und Objekten bestimmte Positionen im Diskurs zugewiesen (vgl. ebd., S. 398). Auch im Rahmen dieser Zuweisungen, so ließe sich vermuten, müsste sich das Ideologische als wirksam erweisen.

Schneider und Hirsland bedenken jedoch auch im Rahmen ihrer Erörterungen vorsichtig Möglichkeiten, einen „ideologisch“ qualifizierten Diskurs von einem „wissenschaftlich“<sup>4</sup> qualifizierten Diskurs zu unterscheiden. Während der „ideologische Diskurs“ durch „entsprechende narrative Verfahren [gekennzeichnet ist; C.F.], die semantische Dichotomisierungen erzeugen und dessen ‚Aussagesubjekt‘ seine semantischen und syntaktischen Verfahren nicht ausweist und reflektiert“ (Hirsland/Schneider 2006, S. 25), sei dagegen der „theoretisch-wissenschaftliche“ Diskurs durch „eine dialogische, reflexiv-kritische Positionierung des Aussagesubjekts“ gekennzeichnet, die auch – in ironischer Wendung – die Selbstreflexion sowie die Relationierung bzw. Relativierung der eigenen Aussage begründet und die sich durch diese spezifische Modalität von „Verfahren der Naturalisierung“ unterscheidet (vgl. ebd., S. 401f.).

Fraglich ist nun, inwiefern – also über welche Fragestellungen und Methoden – eine solche *ideologische Modalität* in Bezug auf Lehrmittel erschlossen werden kann. Im Rahmen des Forschungsprojektes „Bildungsmedien Online“ der Universität Augsburg wurden hierfür Leitfragen entwickelt, die unter Bezugnahme auf diskursanalytische Verfahren (vgl. etwa Höhne 2010 und Langer/Wrana 2010) versuchen, das in Lehrmit-

<sup>4</sup> „Wissenschaftlich“ jedoch nicht in dem Sinne einer Position objektiver Wahrheiten, sondern im Sinne einer reflexiven Position, die sich ihrer eigenen diskursiven Verwobenheit bewusst ist.

teln enthaltene und vermittelte Wissen im Hinblick auf die genannte Modalität zu analysieren.

Höhne (2003) stellt fest, dass in Lehrmitteln bzw. dem Schulbuch Wissen pädagogisch-didaktisch für eine bestimmte Zielgruppe aufbereitet wird. Dieses Wissen ist jedoch nicht einfach nur als Fakten- oder Inhaltswissen zu charakterisieren, sondern enthält auch eine soziale Dimension, da es ein medial und diskursiv verwobenes und komplexes Wissen referenziert und dabei auch „Praktiken sozialer Reproduktion und Konstruktion“ enthält bzw. diese vermittelt (ebd., S. 130). Er stellt fest: „So kann festgehalten werden, dass Schulbuchwissen stets auf einer doppelten Ebene funktioniert: als thematisches Wissen auf der Objektebene und spezifisch didaktisch kodiertes Wissen auf der Subjektebene“ (Höhne 2003, S. 164). In Lehrmitteln enthaltene Wissen – und der Begriff des „Wissens“ ist hier zunächst in größtmöglicher Weite zu denken, losgelöst von jeglicher fachlicher oder didaktischer Anbindung – ist damit immer auch *soziokulturelles* Wissen, das sich in ein „komplexes Netzwerk medialer, diskursiver, institutioneller und wissenspraktischer Bezüge“ (ebd., S. 137) einfügt bzw. sich auf diesen Kontext bezieht. Lehrmittel „ordnen“ in diesem Sinne Wissen bzw. sind an der Ordnung dieses Wissens in Bezug auf ihre Rezipienten (Subjekte) funktional beteiligt. Diese – wie man es nennen könnte – „Diskursivierung“ vollzieht sich gleichermaßen auf der Ebene der „Objekte“ sowie der „Subjekte“, die in den Lehrmitteln in Bezug zueinander gesetzt werden, also bezogen auf Wissens Elemente, Daten, „Fakten“, gesellschaftliche Akteure, Ereignisse, Institutionen, Organisationen, kulturelle Handlungen, Zeichengebrauch und Bedeutungszuschreibungen, Subjektpositionen/Subjektivierungen etc. Höhne betont: „Wissen, insofern es soziale Relevanz erlangt, ordnet Weltansichten und reguliert Praktiken, d.h., es besitzt eine steuernde und regulierende Funktion“ (ebd., S. 133).

Diskursanalytische Verfahren – etwa die Thematische Diskursanalyse – bieten in der Anwendung auf Lehrmittel, als einem Medium, in dem Wissen themenbezogen gezielt aufbereitet und vermittelt wird, vielfältige Anwendungsmöglichkeiten, die dazu verwendet werden können, eine ideologiekritische Perspektive im oben angedeuteten Sinne geltend zu machen. Ziele solcher diskursanalytischer Verfahrensweisen sind unter anderem, „typische semantische Elemente“ bzw. „semantische Verknüpfungen“ (Höhne 2005, S. 29) eines zu Grunde gelegten Korpus zu rekonstruieren, die ein Thema in „selektiver und damit spezifischer Weise dominieren“ (ebd.). Dabei geht es laut Höhne auch darum, Tendenzen, Abgrenzungsfiguren gegenüber etabliertem bzw. schlicht anderem „Wissen“ offenzulegen. Der Rekurs auf „semantische Elemente“, der hier von Höhne vorgenommen wird, erweist sich grundsätzlich als anschlussfähig für kognitionspsychologische bzw. allgemeindidaktische Konzepte, die den Aufbau von Wissen als propositionales Netzwerk bzw. semantisch-mentales Modell begreifen (vgl. Schnotz 2011) bzw. dabei unter allgemeindidaktischer Perspektive zwischen mehreren Arten von Wissen unterscheiden (vgl. Anderson/Krathwohl/Bloom 2001). Aus methodologischer Sicht charakteristisch ist hier (im Gegensatz etwa zur methodischen Konzeption Klafkis) die korpusimmanente Vorgehensweise.

Auch bei Langer und Wrana, die in Bezug auf ihren Analysegegenstand (in ihrem Fall: Zeitschriften zur Weimarer Volksbildung) Positionierungen innerhalb einer „diskursiven Arena“ (2010, S. 343) feststellen – ein Begriff, der grundsätzlich auch mit Blick auf Lehrmittel verwendet werden kann –, finden sich bereits grundlegende Analysestrategien (quasi ein begriffliches Instrumentarium), die hier zumindest teilweise übernommen

werden können. Langer und Wrana (2010) verfolgen das Anliegen, diskursive Praktiken als Äußerungsakte zu begreifen, die vier Dimensionen in Relation zueinander bringen: „ein Feld von Gegenständen, einen semantischen Horizont, eine Positionierung von Subjektivitäten und eine sprachliche Materialität“ (ebd., S. 343). Diese Positionierungen, die potenziell in einzelnen Elementen oder Gruppen von Elementen des Korpus repräsentiert sein können, können so methodisch vergleichend und korpusimmanent abgebildet werden, ohne dass zwingend ein „Außen“ als Referenzsystem zur Überprüfung des enthaltenen Wissens angelegt werden muss.<sup>5</sup> Dazu ist es jedoch nötig, dass ein zu analysierender Korpus gebildet wird, der einen *gemeinsamen Referenzpunkt* aufweist. Bei Lehrmitteln bietet sich dazu ein bestimmtes Unterrichtsthema an, um das herum ein Korpus an Lehrmitteln systematisch gebildet werden kann. Methodisch versuchen nun Langer und Wrana unter anderem, sogenannte „Differenz- und Konnotationsketten“ (ebd., S. 344) zu beschreiben, die letztlich als „Praktiken des Unterscheidens und Verknüpfens“ (ebd.) als wesentliche Marker einer spezifischen Zuordnung bzw. „Ordnung“ von Wissen begriffen werden können. Außerdem versuchen die Autorin und der Autor, vermittelt über das sogenannte Aktantenmodell (Greimas), Beziehungen von Adressant, Adressaten bzw. im Analysegegenstand vorkommenden Subjekten bzw. Akteuren abzubilden, die z.B. in ein Verhältnis der Opposition (Opponent) gesetzt werden können. Auch betonen Langer und Wrana, die die Elemente des Korpus (Dokumente, Texte) zunächst analytisch als „Narration“ betrachten, dass es jeweils bedeutsame „Nebennarrationen“ geben kann (vgl. Langer/Wrana 2005, S. 6ff.), die ebenfalls bestimmte Positionierungen auf der Subjekt- bzw. Objekt-Ebene vornehmen können. Auf Lehrmittel angewandt, die ja in der Regel um ein bestimmtes und für die inhaltliche und didaktische Gestaltung des Lehrmittels maßgebliches Unterrichtsthema herum konstruiert sind, könnte analog hierzu nach Co- bzw. Subthemen gesucht werden, die neben dem eigentlichen Unterrichtsthema enthalten sind.

Das „Ideologische“ kann in Lehrmitteln dabei im Rahmen einer (normativen) Positionierung zu Tage treten, die pädagogische Regulative von Unterricht nicht, nur vermindert oder teilweise umsetzt. Zu diesen Regulativen gehört zentral etwa das Prinzip, dass Unterricht (egal um welches Fach es sich im Einzelfall handelt) als gesellschaftlicher und politischer Raum in der Behandlung seiner Themen grundsätzlich den Prinzipien der Multiperspektivität und Kontroversität verpflichtet ist (vgl. Fritzsche 1992, S. 18f.) und damit bestrebt sein muss, sich Einseitigkeiten und vorweggenommener Wertungen, soweit es möglich ist, zu enthalten bzw. diese in reflexiver Wendung den Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen. Entsprechend ideologische Positionierungen, die in Lehrmitteln vorkommen können, sind daher vor allem als perspektivische Reduktion, Naturalisierung und Harmonisierung von Themen und Inhalten zu erwarten, die im gesellschaftlichen bzw. wissenschaftlichen Diskurs kontrovers geführt werden. Ideologie bzw. das „Ideologische“ kann so auch – mit Blick auf Lehrmittel, die Wissen im oben genannten Sinne strukturieren und didaktisch kodieren (Höhne) – als Systematik der Verschleierung und Strategie der alternativlosen Vermittlung bzw. der Reduktion von Alternativen und Komplexität begriffen werden.

---

<sup>5</sup> Diese Strategie ist erfolgversprechend, sofern Lehrmittel im Korpus enthalten sind, die unterscheidbare Positionierungen vornehmen, was im Fall des hier beispielhaft untersuchten Themas (vgl. die Ausführungen in Abschnitt 4) als Hypothese angenommen wurde.

Aus den hier getätigten Ausführungen lässt sich eine Reihe von Analysefragen ableiten, die an Lehrmittel angelegt werden können und die vergleichend anhand eines systematisch gebildeten Korpus von Lehrmitteln bearbeitet werden können (vgl. Fey 2014). Diese werden in untenstehender Übersicht (Tabelle 1) dargestellt. Im Folgenden soll an einem Beispiel zum Unterrichtsthema „Nachhaltigkeit/nachhaltige Entwicklung“ aufgezeigt werden, welchen Ertrag eine solche Analyse hervorbringen kann.

**Tab. 1** Leitfragen zur Analyse der diskursiven Positionierung von Wissen in Lehrmitteln (vgl. Fey 2014)

<i>Co- und Subthemen</i>
Welche Themen (Co- bzw. Subthemen) werden im Lehrmittel explizit oder implizit behandelt? Welche aktuellen (oder vergangenen) politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen Diskurse sind mit diesen Themen direkt oder indirekt verbunden und werden so transportiert?
<i>Auslassungen</i>
Gibt es möglicherweise Themen, Diskussionen, die an sich naheliegend zu thematisieren wären (möglicherweise auch in anderen Lehrmitteln erwähnt werden), aber nicht im Lehrmittel erwähnt sind (wenn ja, welche)?
<i>Konzeptualisierungen</i>
Welche kognitiven, kulturellen, ökonomischen, politischen, wirtschaftlichen, religiösen Konzepte werden im Zusammenhang mit dem Thema/den Themen des Lehrmittels als „Wissen“ vermittelt/dargestellt?
<i>Oppositions- und Differenzfiguren</i>
Welche Differenzen/Gegensätze werden im Lehrmittel in Bezug auf „Subjekte“ bzw. „Objekte“ gebildet (z.B. natürliche oder juristische Personen, Schüler und Schülerinnen, soziale Gruppen, gesellschaftliche Funktionsträger, Organisationen oder Institutionen, Gegenstände, Monumente)?
<i>Relationale Ordnung</i>
In welche Ordnung/Position werden die Elemente des im Lehrmittel enthaltenen Wissens zueinander gesetzt?
<i>Subjektivierungen</i>
Welche Position(en) wird bzw. werden im Lehrmittel speziell den Schülerinnen und Schülern zugeschrieben bzw. nahegelegt? Ist im Lehrmittel eine bestimmte Form der Subjektivierung in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler erkennbar?
<i>Begriffsverkettungen und Konnotationen</i>
Welche Konnotationen, Mechanismen der Bedeutungsübertragung oder „Begriffsverkettungen“ (direkte oder indirekte Verbindungen) lassen sich im Lehrmittel finden? Welche außerhalb des Materials existierenden Konnotationen resp. Begriffsverkettungen werden im Lehrmittel aufgebrochen/geleugnet?
<i>Wertungen</i>
Gibt es im Rahmen der vermittelten Themen und Konzepte Schwerpunktsetzungen oder Wertungen (wenn ja, welcher Art)?
<i>Naturalisierungen, Objektivierungen</i>
Wird im Lehrmittel Wissen (rhetorisch, semantisch) „naturalisiert“ oder „verabsolutiert“, das ebenso gut aus historisch-gesellschaftlicher Perspektive oder wissenschaftlicher Perspektive relativiert werden könnte (wenn ja, wie)?

#### 4. Beispiel: Lehrmittel zum Unterrichtsthema „Nachhaltigkeit / nachhaltige Entwicklung“

Im Forschungsprojekt „Bildungsmedien Online“ der Universität Augsburg wurden Lehrmittel zum Unterrichtsthema „Nachhaltigkeit / nachhaltige Entwicklung“, die kostenfrei über das Internet angeboten werden, aus zuvor empirisch ermittelten Anbieterkategorien (vgl. dazu Fey/Neumann 2013; Fey 2014) per Zufall ausgewählt. Insgesamt konnten zehn Lehrmittel mittels des ausgewählten Verfahrens zur Korpusbildung (insgesamt acht Anbieterkategorien, pro Anbieterkategorie maximal zwei Lehrmittel) ermittelt werden, die unter anderem anhand der in Tabelle 1 wiedergegebenen Fragen analysiert wurden.

Es zeigte sich bei der Analyse, dass es deutliche Unterschiede zwischen den Lehrmitteln gab, die sich einerseits in der Vermittlung konzeptuellen Wissens im direkten Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema zeigten (vor allem die Stellung der Dimension „Umwelt / Ökologie“ im Verhältnis zu den anderen Dimensionen nachhaltiger Entwicklung – „Soziales / Gesellschaft“ und „Wirtschaft / Ökonomie“ – wurde unterschiedlich dargestellt bzw. bewertet), andererseits aber auch über unterschiedliche Themenführungen in bestimmten Co- und Subthemen, die in den Lehrmitteln enthalten waren. Von besonderer Bedeutung schienen insbesondere Differenzen, die sich in den Lehrmitteln des Korpus bei der Behandlung / Integration der *gleichen* Co- bzw. Subthemen ergeben. Diese wurden methodisch als *differente Konzeptualisierungen* erfasst, die jeweils mit spezifischem Vermittlungswissen verbunden sind. Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über einige in den Lehrmitteln enthalten Co- und Subthemen und deutet dabei bei einigen auch spezifische Konzeptualisierungen / Themenführungen an; kursiv gesetzt sind dabei Themen / spezifische Konzeptualisierungen, die im Rahmen der Untersuchungen als besonders bedeutsam im Sinne einer normativ-diskursiven Positionierung herausgearbeitet wurden.

Anhand der in der überwiegenden Zahl der Lehrmittel vorkommenden Sub-Themen „Mobilität / nachhaltige Mobilitätskonzepte“ und „(nachhaltiger) Konsum“ ließ sich bei einigen Lehrmitteln etwa feststellen, dass sich hier eine deutliche perspektivische Reduktion im Vergleich zu anderen Lehrmitteln erkennen lässt. Während einige Lehrmittel beispielsweise die Schüler und Schülerinnen auf unterschiedliche *potenziell* nachhaltige Mobilitätskonzepte hinwiesen, gab es auch Lehrmittel, die ein bestimmtes Mobilitätskonzept in den Vordergrund stellten und dieses quasi alternativlos vermittelten. Auch bei der Frage nach der Bedeutung des Konsums im Zusammenhang mit gesellschaftlich-nachhaltiger Entwicklung zeigten sich Unterschiede zwischen den Lehrmitteln, etwa dahingehend, dass einige Lehrmittel den strategischen, nachhaltigkeitsbewussten Konsum in den Vordergrund stellten (diesen dabei auch als zu bevorzugende gesellschafts-*politische* Umsetzungsstrategie nachhaltiger Entwicklung präsentierten), während andere Lehrmittel „Konsum an sich“ gerade auch im Hinblick auf das Unterrichtsthema problematisierten und dementsprechend zusätzlich auch noch andere Konsumkonzepte *als Optionen* vermittelten und enthielten, z.B. das Konzept der Einschränkung des eigenen bzw. gesellschaftlichen Konsums, das Konzept des „Tauschens“ oder auch das Konzept des „Konsumverzichts“. Lehrmittel, die den Schülerinnen und Schülern eine breitere Palette an Optionen zu den Themen „Mobilität“ und „Konsum“ liefern, erwiesen sich im

Vergleich zu Lehrmitteln, die diese Optionen bzw. alternativen Wissenskonzepte einseitig reduzieren, als weniger problematisch. Die Multiperspektivität der in ihnen enthaltenen Elemente lässt sich nicht oder weniger stark als „Positionierung“ interpretieren, als das bei den Lehrmitteln der Fall ist, die hier den Schülerinnen und Schülern weniger oder keine weiteren Alternativen anbieten. Das zeigt sich für den analysierten Korpus prägnant auch, wenn es um die grundsätzliche Frage von gesellschaftspolitischen Steuerungskonzepten zur Umsetzung nachhaltiger Entwicklung geht. Während eines der Lehrmittel (ein Lehrmittel der Stiftung Jugend und Bildung, welches unter Förderung durch das Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz entstanden ist) die Schülerinnen und Schüler explizit als sogenannte „Wirtschaftsbürger“ anspricht („subjektiviert“), die als „mündige Konsumenten“ nachhaltigkeitsbewusste Kaufentscheidungen treffen können (sollen), und eine klare Präferenz enthält, dass eine gesellschaftliche Veränderung im Sinne nachhaltiger Entwicklung genau über diesen „strategischen Konsum“ erfolgen kann und muss,<sup>6</sup> gibt es auch Lehrmittel (wie etwa das von Brot für die Welt / EED), die dieses Steuerungskonzept nachhaltiger Entwicklung zwar ebenfalls enthalten und thematisieren, darüber hinaus aber auch eine direkte politische Steuerungsoption zur Umsetzung von Nachhaltigkeit präsentieren und die Schülerinnen und Schüler entsprechend als „Bürger“ ansprechen / subjektivieren.

Auffällig war in der Untersuchung auch, das die im Korpus enthaltenen Lehrmittel aus der Kategorie „Unternehmen“ (ein Lehrmittel der Tetra Pak GmbH & Co. KG sowie ein Lehrmittel von McDonald's Deutschland Inc.) deutliche Selbstbezüge aufwiesen, d.h., sie machten sich selbst zum Unterrichtsgegenstand (sozusagen als Sub- bzw. Co-Thema). Auch eine charakteristische „Auslassung“ konnte bei einigen der Lehrmittel ermittelt werden, insofern nämlich einige der im Korpus enthaltenen Lehrmittel das Co-Thema „Globalisierung“, das im Zusammenhang mit der Vermittlung des Unterrichtsthemas eine grundlegende und zu problematisierende umgreifende Perspektive darstellt, nicht oder nur in geringem Umfang thematisierten, wodurch die genuin globale Perspektive des Konzepts der nachhaltigen Entwicklung abgeschwächt bzw. auf den nationalen Rahmen beschränkt wird.

Insgesamt erwies sich die hier skizzierte methodische Vorgehensweise als ertragreich, insofern nicht nur Unterschiede zwischen den Lehrmitteln aufgezeigt werden konnten (was an und für sich zunächst wenig bedeutsam sein mag), sondern einige dieser Unterschiede als solche *qualifiziert* werden konnten, die im Sinne der theoretischen Entfaltung, die hier zu Grunde gelegt wurde, als „ideologisch“ im Sinne einer *normativ*-diskursiven Positionierung bezeichnet werden können. Dies geschieht vor allem dadurch, dass in ihnen unterschiedliche und kontroverse Perspektiven, die gerade mit dem hier gewählten Unterrichtsthema auf gesellschaftlicher und politischer Ebene durchaus verbunden sind, in bestimmten Fragen reduziert und dadurch vereinseitigt werden.

---

<sup>6</sup> In einem anderen Lehrmittel, dem von Zeitbild Wissen, das in Zusammenarbeit mit dem Rat für nachhaltige Entwicklung entstanden ist, findet sich das in ähnlicher Weise umgesetzt. In einem Vorwort der Bundeskanzlerin Angela Merkel zum Lehrmittel heißt es (zu beachten ist die hier vorfindliche apodiktische sprachliche Formulierung): „Doch Politik kann Nachhaltigkeit nicht verordnen. Politik kann und muss aber einen stabilen Rahmen und Anreize setzen [...] Es liegt an jedem Einzelnen, Nachhaltigkeit zu seiner eigenen Sache zu machen“.

**Tab. 2** Übersicht über ermittelte Co- und Subthemen sowie spezifische Konzeptualisierungen (Auswahl) (vgl. Fey 2014)

<b>Anbieter</b>	<b>Co-Themen</b>	<b>Sub-Themen / Konzeptualisierungen</b>
Zeitbild Wissen	Nachhaltigkeitskonzepte in Unternehmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Elektromobilität (konzeptualisiert als überlegenes nachhaltiges Mobilitätskonzept)</i></li> <li>– Naturzerstörung durch Anbau nachwachsender Rohstoffe (problematisiert)</li> <li>– Demografischer Wandel</li> <li>– Staatsverschuldung</li> <li>– <i>Nachhaltigkeit (vorbildlich) umgesetzt bei den „Praxispartnern“ (Toyota, Kaiser’s Tengelmann, Bosch-Siemens-Hausgeräte, Industrievereinigung Kunststoffverpackungen e.V.)</i></li> </ul>
Verbraucherzentrale	Textilien Nachhaltigkeit und Globalisierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Naturzerstörung</li> <li>– <i>Soziale und ökologische Missstände durch (eigenen und kollektiven) Konsum bzw. globalisierte Produktionsketten</i></li> <li>– Warentourismus</li> <li>– Chemische Fasern und Naturfasern</li> <li>– Textile Gütesiegel (Label)</li> <li>– Entsorgung</li> <li>– Modetrends</li> </ul>
Tetrapak	Nachhaltiges Handeln des Einzelnen und von Unternehmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– FSC-Zertifizierung</li> <li>– Lebensstil / Lebensstandard (westlich vs. nicht-westlich)</li> <li>– <i>Konsumverringering als eigener Beitrag (Kaufverhalten)</i></li> <li>– <i>Tauschen als Alternativkonzept zur „Wegwerfgesellschaft“</i></li> <li>– (Moralische) Verantwortung von Unternehmen, ihren Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung zu leisten</li> <li>– <i>Eigenes „nachhaltiges“ Engagement</i></li> </ul>
Wuppertaler Institut	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Vereinfachung / Einschränkung des Lebensstils; Konzept „Konsumverzicht“ als Möglichkeit eines nachhaltigen Lebensstils</i></li> <li>– Psychologie: Glück und Besitz (eigene Bedürfnisse hinterfragen)</li> <li>– <i>Ökologische Steuerreform, politische Steuerungsoptionen zur nachhaltigen Entwicklung</i></li> <li>– Fahrradtourismus als nachhaltiges touristisches Konzept</li> <li>– <i>Tauschen / Tauschringe als Konsumkonzept</i></li> <li>– Zertifizierungen / Labels nachhaltiger Produkte</li> </ul>
Stiftung Jugend und Bildung	Corporate Social Responsibility	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Greenwashing (problematisiert)</li> <li>– <i>Prinzip der Freiwilligkeit bei der Umsetzung von CSR-Maßnahmen</i></li> <li>– Standort „Deutschland“</li> <li>– Positive und negative Folgen der Globalisierung</li> <li>– <i>Konzept „nachhaltigkeitsbewusster Konsum“ als Umsetzungsstrategie nachhaltiger Entwicklung</i></li> </ul>

Brot für die Welt / EED	Zukunftsfähigkeit in den Bereichen Gesellschaft, Umwelt, Wirtschaft und Politik in einer globalisierten Welt	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Agrartreibstoffe (problematisiert)</li> <li>– <i>Mobilitätskonzepte (Car-Sharing, Fahrrad, öffentliche Verkehrsmittel)</i></li> <li>– <i>Tierrechte als ethische / moralische Verpflichtung</i></li> <li>– Regionales Einkaufen / <i>nachhaltigkeitsbewusster Konsum</i></li> <li>– <i>Politisches / kommunales Engagement als Handlungsoption, um Veränderungen im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu gestalten</i></li> </ul>
Lehrer Online / Jens Joachim	Abholzung der Regenwälder	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tropenholz für den Küstenschutz (einerseits problematisierend, andererseits dessen Nützlichkeit reflektierend)</li> <li>– Holzverarbeitung als aktiver Umweltschutz (Speicherung von CO<sub>2</sub>)</li> </ul>
Bremer Informationszentrum	Nachhaltiger Tourismus Ökotourismus	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Greenwashing als Marketingstrategie (problematisiert)</li> <li>– Gütesiegel, Zertifizierungssysteme</li> <li>– Wettbewerbe für nachhaltigen Tourismus</li> </ul>
Sparkassen Schul-Service	Stadtentwicklung (Stadt und Nachhaltigkeit)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gütesiegel für Umweltschutz und Nachhaltigkeit (auch problematisiert); <i>auch Zertifizierung nachhaltiger Geldanlagen</i></li> <li>– Müllvermeidung</li> <li>– Energiegewinnung und -verbrauch</li> <li>– Klimafreundliche Ernährung</li> <li>– Luftverschmutzung (Smog, Feinstaub)</li> <li>– „Arme“ Städte (Finanzhaushalte)</li> <li>– <i>Klimafreundliche Mobilität (Beispiel: Car-Sharing)</i></li> </ul>
McDonald's Deutschland Inc.	Nachwachsende Rohstoffe Energiegewinnung und -nutzung Ressourcen schonen Recycling	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nicht regenerierbare und regenerierbare Ressourcen (nachwachsende Rohstoffe)</li> <li>– Abholzung des tropischen Regenwalds</li> <li>– Stoffkreislauf / Recycling</li> <li>– Treibhauseffekt</li> <li>– <i>Umweltmanagement von McDonald's Deutschland Inc.</i></li> </ul>

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972): Beitrag zur Ideologienlehre. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften I. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 457–477.
- Adorno, Theodor W. (1973): Negative Dialektik. Gesammelte Schriften, Bd. 6. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Anderson, Lorin W./Krauthwohl, David R./Bloom, Benjamin S. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Complete Edition. New York: Longman.
- Fey, Carl-Christian (2014): Kostenfreie Online-Lehrmittel: Träger didaktischer Innovation oder Instrumente interessengeleiteter Einflussnahme? Entwicklung eines Kriterienrasters und exemplarische Analyse und Evaluation am Beispiel des Unterrichtsthemas „Nachhaltigkeit / nachhaltige Entwicklung“ [Arbeitstitel, Dissertation Universität Augsburg, Veröffentlichung in Vorbereitung].
- Fey, Carl-Christian/Neumann, Dominik (2013): Bildungsmedien Online – Kostenlos angebotene Lehrmittel aus dem Internet. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Wiater, Werner (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55–73.

- Fritzsche, Karl Peter (1992): Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. In: Ders. (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt a.M.: Diesterweg, S. 9–22.
- Gertenbach, Lars/Kahlert, Heike/Kaufmann, Stefan/Rosa, Hartmut/Weinbach, Christine (2009): Soziologische Theorien. Paderborn/München: Fink.
- Hirseland, Andreas/Schneider, Werner (2006): Wahrheit, Ideologie und Diskurse. Zum Verhältnis von Diskursanalyse und Ideologiekritik. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. I: Theorien und Methoden. Wiesbaden: VS, S. 377–406.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Höhne, Thomas (2010): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. II: Forschungspraxis. Wiesbaden: VS, S. 389–420.
- Horkheimer, Max (1988): Traditionelle und kritische Theorie. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 4: Schriften 1936–1941. Hrsg. von Alfred Schmidt und Gunzelin Schmid Noerr. Frankfurt a.M.: S. Fischer, S. 162–225.
- Johnsen, Egil Børre (1992): Are We Looking for It in the Same Way? Some Remarks on the Problem of Ideological Investigations of Textbooks and Methodological Approaches. In: Fritzsche, Karl Peter (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt a.M.: Diesterweg, S. 79–96.
- Klafki, Wolfgang (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1978): Ideologiekritik. In: Roth, Leo (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 146–167.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2005): Diskursverstrickung und diskursive Kämpfe – Nationalsozialismus und Erwachsenenbildung. Methodologische Fragen zur Analyse diskursiver Praktiken. URL: [http://www.projekte.wb-giessen.de/dokumente/langerwrana\\_verstrickungenkaempfe.pdf](http://www.projekte.wb-giessen.de/dokumente/langerwrana_verstrickungenkaempfe.pdf); Zugriffsdatum: 07.02.2012.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2010): Diskursforschung und Diskursanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/Boller, Heike/Langer, Antje/Pregel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Vollständig überarb. Aufl. Weinheim: Juventa, S. 335–436.
- Neumann, Dominik (2014): Bildungsmedien Online. Eine empirische Erhebung von Angebot und Bedarf an kostenlos angebotenen Lehrmaterialien aus dem Internet [Arbeitstitel, Dissertation Universität Augsburg, Veröffentlichung in Vorbereitung].
- Marcuse, Herbert (1984): Repressive Toleranz. In: Ders.: Schriften, Bd. 8. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 136–166.
- Rosa, Hartmut/Strecker, David/Kottmann, Andrea (2007): Soziologische Theorien. Konstanz: UVK.
- Schnotz, Wolfgang (2011): Pädagogische Psychologie kompakt. Mit Online-Materialien. Weinheim: Beltz.
- Schweppenhäuser, Gerhard (2010): Kritische Theorie. Stuttgart: Reclam.