



Zeitschrift für Diskursforschung

Journal for Discourse Studies

Herausgegeben von Reiner Keller | Werner Schneider | Willy Viehöver

■ **Jürgen Link**

Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik

■ **Michael Schetsche | Ina Schmied-Knittel**

Deutungsmuster im Diskurs

■ **Silke van Dyk**

Was die Welt zusammenhält. Das Dispositiv als
Assoziation und performative Handlungsmacht

■ **Wolf J. Schünemann**

Der EU-Verfassungsprozess und die ungleichzeitige
Widerständigkeit gesellschaftlicher Wissensordnungen

■ **Inga Truschkat | Inka Bormann**

Das konstruktive Dilemma einer Disziplin

Inhaltsverzeichnis

Reiner Keller / Werner Schneider / Willy Viehöver

Editorial 2

Themenbeiträge

Jürgen Link

Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen
Krise der Normalität 7

Michael Schetsche / Ina Schmied-Knittel

Deutungsmuster im Diskurs. Zur Möglichkeit der Integration
der Deutungsmusteranalyse in die Wissenssoziologische Diskursanalyse 24

Silke van Dyk

Was die Welt zusammenhält. Das Dispositiv als Assoziation und
performative Handlungsmacht 46

Wolf J. Schünemann

Der EU-Verfassungsprozess und die ungleichzeitige Widerständigkeit
gesellschaftlicher Wissensordnungen – exemplarische Darstellung
eines Ansatzes zur diskursanalytischen Referendumsforschung 67

Inga Truschkat / Inka Bormann

Das konstruktive Dilemma einer Disziplin – Sondierungen
erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung 88

Inga Truschkat / Inka Bormann

Das konstruktive Dilemma einer Disziplin

Sondierungen erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung

Zusammenfassung: Während diskurstheoretische Reflexionen in der Erziehungswissenschaft schon seit rund zweieinhalb Dekaden stattfinden, scheint sich seit gut einem Jahrzehnt die *Diskursforschung* vermehrt zu etablieren. Darauf deutet nicht allein die anhaltende Auslotung der Bedeutung diskurstheoretischer Bezüge für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen hin, sondern auch die Zunahme an empirisch ausgerichteten diskursanalytischen Arbeiten, die sich wiederkehrend mit einer Reihe spezifischer Fragestellungen befassen. Der Beitrag diskutiert den aktuellen Stand diskurstheoretischen und – analytischen Arbeitens in wesentlichen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen in Deutschland. Im Ergebnis wird deutlich, dass bei der Rezeption und Adaption der Diskursforschung in den Teildisziplinen wie der Schulpädagogik, der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft einige Besonderheiten zu beobachten sind. Insgesamt scheint sich die Disziplin mit der Rezeption der diskurstheoretischen Perspektive in einem konstruktiven Dilemma zu befinden. In diesem Dilemma liegt das besondere Potential einer künftigen erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung.

Schlagwörter: Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Diskurstheorie, Diskursanalyse, Methodologie

Abstract: Whereas theoretical reflections on discourse theories take place since more than two and a half decades in education, discourse research seems to establish as recently as one decade. This is documented by the continuing exploration of the meaning of discourse theory for educational research questions and by the rise of empirical discourse analysis within educational science which recurrently deal with a range of specific topics. The paper discusses the current state of discourse theory and – analysis in educational subdisciplines in Germany. As a result it shows that the reception and adaption of research on discourse within the educational subdisciplines such as school pedagogics, social pedagogics, adult education and general pedagogics not only reveals some characteristics. The discipline as a whole rather seems to stand in a constructive dilemma through the theoretical discourse-perspective which perceives a special potential for future educational discourse research.

Keywords: school pedagogics, social pedagogics, adult education, general pedagogics, discourse theory, discourse analysis, methodology

Einleitung

Bei der Diskursforschung handelt es sich um einen Forschungszweig, der sich international und national in vielen sozialwissenschaftlichen Disziplinen ausdehnt. Nachdem in der Erziehungswissenschaft bereits Ende der 1980er Jahre erste Auseinandersetzungen mit der Diskurs- und Machttheorie Foucaults stattfanden (Pongratz 1988), etabliert sich

seit ca. zehn Jahren in der Erziehungswissenschaft und ihren Teildisziplinen eine intensivere, auch empirisch ausgerichtete Auseinandersetzung mit Diskurstheorien.

In einer Rezension, die anlässlich des Erscheinens des Sammelwerks von Ricken und Rieger-Ladich (2004) veröffentlicht wurde (Müller-Rolli 2005), wird allerdings mit Kritik an der erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Foucaultschen Diskurstheorie nicht gespart. Müller-Rolli moniert, dass die erziehungswissenschaftliche Reflexion des umfangreichen Foucault-Werks nicht »den Stand der Rezeption in der Philosophie« (ebd., S. 593) erreiche. Anders als in der Erziehungswissenschaft sei es dort nämlich gelungen, »unter einer leitenden Fragestellung Foucaults Gesamtwerk zu betrachten« (ebd.). Erziehungswissenschaftliche Arbeiten dagegen waren seines Erachtens zu jener Zeit noch damit beschäftigt, das Foucaultsche Denken in der Erziehungswissenschaft zu platzieren.

Abgesehen davon, dass diese Beurteilung selbst eine eingehendere diskursanalytische Betrachtung verdiente, ist die Kritik aus zweierlei Gründen interessant. Zum einen wird die Rezension zu einer Bühne eines Positionierungskampfs zwischen wahren und falschen oder zumindest als unzureichend deklarierten Foucault-Rezeptionen. Die Kritik des Rezensenten scheint jedoch an den Intentionen der Herausgeber vorbeizugehen. Seine Kritik, »die« erziehungswissenschaftliche Foucault-Diskussion sei im Vergleich zur philosophischen Rezeption unzureichend, trifft nicht. Denn Ricken und Rieger-Ladich (2004) geben an, mit ihrem Band das »Anregungspotential der Arbeiten Foucaults für die pädagogische Reflexion [...] erproben« (ebd., S. 9) zu wollen. Das mag den Rezensenten zwar enttäuschen, erlaubt es aber nicht, Äpfel mit Birnen zu vergleichen. Außerdem wirkt die weitreichend formulierte Kritik angesichts dessen, dass ein einziger Sammelband rezensiert wurde, recht pauschal. Zwar sind Ricken und Rieger-Ladich als Herausgeber sicherlich im Kontext der Erziehungs- und Bildungsphilosophie zu verorten. Gewiss startete die Rezeption des Foucault-Werks auch von hier – so haben Pongratz et al. (2004) den vielbeachteten Band »Nach Foucault« herausgegeben, der eine Reihe von allgemeinpädagogischen und bildungsphilosophischen Arbeiten aufnimmt, die die Diskurstheorie Foucaults kritisch reflektieren und/oder auf pädagogische Sachverhalte anwenden, um sich des Gehalts des begrifflichen, theoretischen und auch methodischen Repertoires für die Reflexion des Pädagogischen und des Verhältnisses von Individualität und Sozialität in pädagogischen Bezügen zu vergewissern (mehr dazu s.u.). Aber von einer bildungsphilosophischen Auseinandersetzung mit Foucault auf »die« Erziehungswissenschaft zu extrapolieren, erscheint als eine allzu schematische und unzulässig kurzschlüssige Verallgemeinerung (dazu auch die Rezension von Witte 2005).

Zum anderen werden Beobachtungen referiert, die über den besprochenen Sammelband hinaus auch andere diskurstheoretische und -analytische Studien im Kontext der Erziehungswissenschaft kritisch anfragen. So identifiziert Müller-Rolli in seiner Besprechung des Bandes von Ricken und Rieger-Ladich die Schwachstelle, nach der die pädagogischen Problemlagen nicht aus »der Perspektive von Foucaults Denken interpretiert« (Müller-Rolli 2005, S. 590) würden, sondern dieses den Schilderungen oftmals eher »illustrativ zur Seite gestellt« (ebd.) werde. Darüber hinaus bemängelt Müller-Rolli eine »Materialarmut« (ebd., S. 591) der Arbeiten.

Die Kritik Müller-Rollis regt zu der Frage an, wie sich die erziehungswissenschaftliche Landschaft heute darstellt. Welchen Stand hat heute die von Ricken und Rieger-Ladich sowie Pongratz et al. angeregte Reflexion des Gehalts des begrifflichen, theoretischen und auch methodischen Repertoires diskurstheoretischer Zugänge in der Erziehungswissenschaft erreicht? Welche Fragen werden gestellt in der Erziehungswissenschaft, welche pädagogischen Themen werden diskurstheoretisch und/oder -analytisch untersucht, neu erfunden oder wieder entdeckt? Welchen Stand weisen die methodischen Zugänge der diskurstheoretisch inspirierten erziehungswissenschaftlichen Forschung heute auf? Welche Positionierungen finden in diesem Feld statt? Diese Fragen verweisen auf die Kernfrage dieses Beitrags: In welches Verhältnis setzt sich die erziehungswissenschaftliche Disziplin zu den Implikationen eines diskurstheoretischen und -analytischen Zugangs?

Zur Klärung dieser Fragen wird der Beitrag zunächst eine Übersicht über verschiedene erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Diskursforschung präsentieren (Kapitel 2). Zugunsten eines systematisierenden Ordnungsversuchs findet dabei keine eingehendere inhaltliche oder methodische Auseinandersetzung mit einzelnen Arbeiten statt. Vielmehr wird auf der Basis ausgewählter Literatur gezeigt, welche Themen in den verschiedenen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft diskurstheoretisch bearbeitet werden. Und obgleich an dieser Stelle keine umfassende Diskursanalyse der Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft geleistet werden kann, zeigt der Beitrag in Anlehnung an die oben formulierten kritischen Anfragen an die Disziplin über die thematische Darstellung hinaus Dynamiken, Positionierungen und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung auf.

Die Beobachtungen folgen einer an Subdisziplinen orientierten Darstellung diskurstheoretischer Arbeiten in der Erziehungswissenschaft, die sich nach Durchsicht der zugrundeliegenden Literatur vor dem Hintergrund der hier aufgeworfenen Fragen als besonders interessant herauskristallisiert hat. Nach einer kurzen Erörterung des zugrundeliegenden Textkorpus' werden im folgenden Abschnitt die diskurstheoretisch und -analytisch angelegten erziehungswissenschaftlichen Arbeiten der Schulpädagogik (2.1), der Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (2.2), der Erwachsenenbildung (2.3) und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (2.4) erörtert. Dabei werden zunächst jeweils die zentralen Themen benannt, die einschlägigen Arbeiten kurz referiert und in einem abschließenden Resümee das Verhältnis der Subdisziplin zu diskurstheoretischen und -analytischen Zugängen diskutiert.

Anschließend (3) werden die Beobachtungen dann noch einmal vergleichend im Hinblick auf die Fragen nach den Besonderheiten der erziehungswissenschaftlichen Rezeption diskurstheoretischer und -analytischer Zugänge reflektiert. Nach einer vergleichenden Erörterung der in den Subdisziplinen herausgearbeiteten Themenspektren und der darin rekonstruierten Positionierungen innerhalb der Disziplin wird der Frage nach dem verwendeten methodischen Repertoire nachgegangen. In einer abschließenden Reflexion wird dann ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen reflektiert, welche Implikationen der diskurstheoretische Zugang für die Disziplin einerseits und die Diskursforschung andererseits hat.

Die Landschaft der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung

Das Datenkorpus für die hier präsentierte Synopse wurde in einem Schneeballverfahren zusammengestellt. Zunächst wurden Arbeiten einschlägiger Autorinnen und Autoren in das Korpus aufgenommen. Diese Veröffentlichungen wurden daraufhin ausgewertet, welche weiteren Verweise auf diskurstheoretisch oder -analytisch fundierte erziehungswissenschaftliche Publikationen sie enthalten. Diese Literatur wurde ebenfalls in das Korpus aufgenommen. Zudem wurde in der Literaturdatenbank des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (www.fis-bildung.de) eine Recherche mit dem trunkierten Schlagwort *diskurs* vorgenommen, um Arbeiten aufzuspüren, deren Titel oder Zusammenfassung Hinweise auf Diskursforschung, Diskursanalyse, Diskurstheorie bzw. Wendungen davon enthalten oder die über die Untersuchung diskursiver Prozesse Auskunft geben. So entstand ein umfangreiches Literaturkorpus mit mehr als 150 Titeln von rund 30 Autorinnen und Autoren, das sowohl aus Monographien als auch aus Buchbeiträgen und Zeitschriftenaufsätzen besteht. Um dieses Korpus zu reduzieren, konzentrierten wir uns im Wesentlichen auf die Werke, die in den vergangenen fünf Jahren entstanden sind. Gleichwohl gehen wir im Folgenden auch auf zentrale, d.h. vielzitierte Arbeiten ein, die schon vor dem bevorzugt betrachteten Zeitraum veröffentlicht wurden.¹

Die Durchsicht dieses Korpus' zeigte, dass die Themen der Arbeiten im Bereich der Schulpädagogik, der Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit, der Erwachsenenbildung und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft liegen.^{2,3} Das Spektrum der verhandelten Themen konzentriert sich dabei auf drei wesentliche, wenn auch nicht trennscharfe Schwerpunkte: i) Lernen, Subjektivierung und (biographische) Normalisierung, ii) die Konstitution von Machtverhältnissen und Politiken qua Wissen sowie iii) Positionierungen zur eigenen Disziplin und ihren Gegenständen. Wie die folgende Synopse zeigen wird, sind diese Themen in den verschiedenen Subdisziplinen unterschiedlich verteilt.

- 1 Bei aller Sorgfalt der Literaturrecherche liegt der Arbeit kein Anspruch auf Vollständigkeit zugrunde. Wir danken Jelena Rauhut für die tatkräftige Unterstützung bei der Literaturrecherche.
- 2 Der Artikel hebt sich insofern durch seine Orientierung an der Disziplin von anderen Systematisierungsversuchen ab, die sich entweder entlang der ›Orte des Diskursiven‹ (Langer/Wrana 2010) orientieren oder – wie sich in den aktuellen Systematisierungsversuchen im Netzwerk DiskursNetz abzeichnet – anhand von Gegenständen und Methodologien eigene Linien erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung zeichnen.
- 3 Die Zuordnung zu den Subdisziplinen erfolgte anhand des Themas einzelner Arbeiten, nicht anhand von Werken oder AutorInnen. Uns ist bewusst, dass die Zuordnung nicht stets trennscharf vorzunehmen ist und dass diese nicht unbedingt auf ungeteilte Zustimmung treffen muss. Wir haben uns jedoch für diesen Überblicksartikel entschieden, Bedenken hinsichtlich der Logik der Zuordnung aus heuristischen Gründen zurückzustellen.

2.1 Schulpädagogik

Die diskurstheoretisch und diskursanalytisch ausgerichteten Arbeiten, die sich auf den Bereich der Schule bzw. der Schulpädagogik beziehen, sind geprägt durch die Analyse von Wissenselementen, die einerseits als diskursiv konstituierter pädagogischer Handlungsrahmen (pädagogisch-didaktisches Wissen) und andererseits als Formen legitimen Medienwissens (Schulbuchwissen) interessieren. Darüber hinaus finden sich Studien, die mehr oder weniger direkt und mit unterschiedlichen methodischen Zugängen die pädagogischen Praktiken und die mit ihnen verbundenen Formen der Zuschreibung von Subjektpositionen untersuchen. Auffällig ist, dass im Bereich der Schulpädagogik zwei – der nur sehr wenigen – Arbeiten innerhalb des Korpus' zu verorten sind, die insbesondere die Genderthematik adressieren.

Fegter (2012a) befasst sich in ihrem Dissertationsprojekt mit dem medialen Phänomen der Krise der Jungen im Kontext von Bildung und Erziehung. Sie nimmt damit eine explizite Fokussierung auf Genderfragen vor. Anhand eines Korpus' von Zeitungsartikeln fragt Fegter danach, wie über einen zeitlichen Verlauf von zehn Jahren hinweg Wirklichkeiten und Problemlagen von Jungen medial erzeugt werden. Als besonders relevant stellt sich hierbei die Sprecherposition einer »alternative(n), jungenparteiliche(n) Erwachsenenposition« (Fegter 2012b, S. 130) heraus, die neben dem Bildungs- und Leistungsnotstand einen Beziehungs- und Erziehungsnotstand konstituiert. Damit werden die pädagogischen Akteure adressiert und eine naturalisierende Geschlechter- und Männlichkeitsordnung verfestigt.

Auch Höhne und Macgilchrist nehmen in ihren Arbeiten eine Analyse von Medienwissen vor. Mit dem Rückgriff auf diskursanalytische Konzepte bringen Höhne und Macgilchrist eine spezifische Form der Schulbuchforschung hervor, die sich von einer positivistischen und objektivistischen Variante deutlich abhebt (siehe u.a. Höhne 2003). Neben der Untersuchung von Formen der MigrantInnendarstellung in deutschen Schulbüchern von 1981–1997, in der Höhne gemeinsam mit Radtke und Kunz die Verschiebung des Diskurses von einer Integrationssemantik hin zu einer Semantik des Kultur- und Identitätskonfliktes verdeutlicht (Höhne/Kunz/Radtke 2005), entwickelt Höhne eine Wissens- und Medientheorie der Schulbuchforschung (Höhne 2003). Macgilchrist (2011) untersucht ebenfalls die Herstellung legitimen schulischen Wissens, interessiert sich hier aber stärker für die Praktiken der Bildungsmedienproduktion. Anhand einer ethnographischen Diskursanalyse in führenden Verlagsgruppen in Deutschland arbeitet sie heraus, dass es sich hierbei um machtvollere Organisationen der Diskursproduktion handelt, die in verschiedenen Relevanzräumen agieren. Macgilchrist zeigt damit die Instabilität und Brüchigkeit der Wissensordnungen auf. Sie nimmt damit in ihrer Studie als eine der wenigen Autorinnen in der Erziehungswissenschaft eine explizite Verknüpfung von Organisations- und Diskursforschung vor.

Langer (2008) arbeitet in ihrem Dissertationsprojekt ebenfalls ethnographisch-diskursanalytisch. Neben der Analyse von Texten zur didaktisch-erzieherischen Auseinandersetzung mit dem Thema Körper und Körperlichkeit führt sie eine teilnehmende Beobachtung in der siebten Klasse einer großstädtischen Hauptschule und Interviews mit SchülerInnen und LehrerInnen durch. Langer zeigt auf, dass Körperkontakt als didakti-

sches Mittel einerseits tabuisiert und andererseits pädagogisch durch die Kopplung mit sozialen (SchülerInnen-)Positionen legitimiert wird.

Die schulpädagogischen Arbeiten zur Subjektivierung gehen zu großen Teilen auf das BMBF-Projekt »Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen« unter der Leitung von Reh und Kolbe zurück. Während im Kern des Projektes überwiegend mit einem metaphorischen Diskursbegriff gearbeitet (Kolbe et al. 2009) bzw. diskurstheoretische Bezüge als ein theoretischer Rahmen genutzt wurde, und die gewonnenen Ergebnisse einzubetten (Reh/Kolbe 2009), nehmen die weiterführenden Arbeiten von Rabenstein und Reh explizite diskurstheoretische Anleihen als Analysestrategien auf (vgl. u.a. Reh 2009). Die in verschiedenen Publikationen aufgezeigten Analysen zur Subjektivierung befassen sich mit der (reform)pädagogischen Norm der Selbstständigkeit. Mit Verweis auf das Konzept der Anerkennung als Medium der Subjektivierung (Butler) arbeiten die Autorinnen heraus, dass die Norm der Selbstständigkeit Hierarchisierungen der Schülertätigkeiten hervorbringt, die andauernde Positionierungen und die Fähigkeit einen »Bearbeitungsprozess (...) zu organisieren« (Reh 2011, S. 48) erfordern (vgl. auch Rabenstein/Reh 2009; Reh/Rabenstein 2012). Eine umfassende Studie in diesem Themenfeld liegt mit der unveröffentlichten Habilitationsschrift von Rabenstein (2011) vor.

Auch Jäckle (2009) widmet sich in ihrem Dissertationsprojekt der Schule als einem diskursiv durchsetzten Beziehungsfeld und untersucht hier, wie – vermittelt durch die Lehrkräfte – geschlechtliche Subjektivierungsoptionen in einem machtvollen pädagogischen Verhältnis konstituiert werden. Neben dem diskurstheoretischen Nachzeichnen von theoretischen und pädagogisch-praktischen Verhältnissen von Schule, Macht und Geschlecht sieht sie in einer poststrukturalistischen Reflexion dieses Verhältnisses eine Option für kontingente Reflexions- und Handlungsprozesse in der pädagogischen Praxis.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass die schulpädagogisch ausgerichteten Arbeiten wie selbstverständlich auf diskurstheoretische und -analytische Ansätze zurückgreifen. Anstrengungen, diese spezifische Sichtweise selbst zu legitimieren, sind dagegen so gut wie nicht erkennbar. Der diskursanalytische Blick auf Schule und die in diesem Kontext machtanalytisch betrachteten Wissens-, Erziehungs- und Subjektivierungsverhältnisse scheinen die Teildisziplin auch nicht in größerem Umfang zu irritieren. Eine mögliche Erklärung für diese nicht zwingend erwartbare Selbstverständlichkeit innerhalb der Teildisziplin, die in weiten Strecken ja starke handlungspraktische Bezüge aufweist, sind die hier versammelten Sprecherpositionen. Betrachtet man nämlich die institutionelle Verortung der AutorInnen, so wird deutlich, dass der Bereich Schule entweder aus der Sicht von Nachbar-disziplinen wie der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, aber auch der Sozialpädagogik oder aus einer explizit historisch, gesellschaftlich, politisch und/oder empirisch verorteten Perspektive betrachtet wird. Dadurch – so die These – bedarf es aufgrund der Sprecherpositionen keiner besonderen Notwendigkeit, den diskurstheoretischen Zugang zu legitimieren. Ein Beleg für diese Annahme kann in der Arbeit von Jäckle gesehen werden, die weitaus stärker als die anderen AutorInnen institutionell in handlungspraktische-didaktische Zusammenhänge involviert ist und somit auch als einzige in ihrer Arbeit auf die selbstreflexive Wendung ihres Ansatzes verweist – eine Strategie, wie wir sie auch in anderen Subdisziplinen wie beispielsweise der Sozialpädagogik verstärkt finden.

2.2 Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

In der sozialpädagogischen Rezeption diskursanalytischer Zugänge lassen sich vor allem Referenzen auf Foucaultsche Arbeiten finden. Eine besondere Fokussierung erhalten hier die von Foucault abgeleiteten Gouvernementalitätsstudien, die in spezifischer Weise die Wissens-Macht-Relationen und die daraus folgenden Regierungstechniken adressieren (vgl. u.a. Weber/Maurer 2009).

Thematisch lassen sich in den sozialpädagogischen Arbeiten zwei diskurstheoretisch untersuchte Schwerpunkte unterscheiden: die Transformation des Sozialen und die Analyse von Subjektivierungsweisen. Hinsichtlich der Transformation des Sozialen zeigt Karl (2006; 2009) anhand der Auseinandersetzung mit dominanten Leitbildern des Alterns sowie eines Praxisprojektes zum ehrenamtlichen Engagement von Älteren die in den Leitbildern des Alterns eingebettete Macht-Wissens-Relation auf und verdeutlicht die sich darin abzeichnenden neoliberalen Rationalitäten der Aktivierung. An anderer Stelle fokussiert Karl (2010) die hierin eingelagerten Momente der Biomacht und arbeitet im Abgleich mit Praktiken der Gesprächsführung im Jobcenter im Rechtskreis des SGB II (Bereich der unter 25-Jährigen) die mit diesen Rationalitäten verwobenen Prozesse der Normierung und Normalisierung von körperlich-leiblichen Selbstverhältnissen heraus. Auch Kessl (2005) widmet sich in seinem Dissertationsprojekt der Thematik der Aktivierung. Anhand einer Analyse eines Textkorpus', der aus zwei Jahrgängen von Landesjugendamtszeitschriften und den Kinder- und Jugendberichten der Bundesregierung seit 1965 besteht, arbeitet er das »Machtdispositiv Aktivierende Jugendhilfe« heraus. Wilhelm (2005) bedient sich in ihrem Dissertationsprojekt ebenfalls einer Dispositivanalyse, nutzt diese jedoch für eine historiographische Nachzeichnung zur Entstehungsgeschichte der modernen Jugendfürsorge. Durch die Analyse von sieben Jugendfürsorgefälle aus den Jahren 1890–1940 leitet Wilhelm eine Wandlung der Steuerungsformen des Sozialen ab. Sie verdeutlicht, wie sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Praxis der Jugendfürsorge entwickelt, die sich am Dispositiv der »Verwahrlosung« orientiert. Sitter (2011) widmet sich in ihrem Dissertationsprojekt Fragestellungen der Pädagogik der frühen Kindheit. Sie untersucht anhand bildungspolitischer Dokumente deren (Be-)Deutungsmacht für die soziale Dienstleistung und Förderung von »sozial benachteiligten Kindern« im Institutionsfeld der Kindertageseinrichtungen und fragt nach den praxis- und subjektkonstituierenden Wirkungen dieses Diskurses.

Ein weiterer Schwerpunkt der empirischen sozialpädagogischen Arbeiten liegt in der Analyse von Subjektivierungsweisen. Während in den zuvor referierten Arbeiten die Analyse der Transformationen des Sozialen streckenweise auch mit der Herausarbeitung der im Diskurs konstituierten Subjektpositionen einhergehen, zeichnen sich die folgenden Arbeiten dadurch aus, dass sie sich auch für die etwaige »Besetzung« dieser Subjektpositionen interessieren. Deshalb vereint diese Studien, dass sie sich nicht allein wie die oben referierten Studien auf eine Textanalyse beschränken, sondern dass sich der Materialkorpus aus der Kombination unterschiedlicher Datenquellen zusammensetzt. Freitag (2005; 2008) interessiert in ihrem Dissertationsprojekt, wie der wissenschaftliche Diskurs im Fall Contergan sein Objekt, den contergangeschädigten Körper, konstituiert und welche

biographische Bedeutung diesen diskursiven Praktiken aus der Perspektive der contergangeschädigten Männer und Frauen zukommt. Freitag unterscheidet dabei zwischen einem diskursanalytischen Zugang, dessen Materialbasis sich aus 200 wissenschaftlichen Texten unterschiedlichster Provenienz zusammensetzt, und einer genealogischen Analyse, die sie anhand von sieben biographisch-narrativen Interviews vornimmt. Im Ergebnis zeigt Freitag die Diskrepanz zwischen wissenschaftlich ›wahrem‹ Wissen und biographisch ›wahrem‹ Wissen und somit die Widerständigkeit eines biographischen Eigensinns auf. Ähnlich wie Freitag nutzt auch Pfahl (2011; Pfahl/Traue 2012) in ihrem Dissertationsprojekt eine Kombination diskurstheoretischer und sozialkonstruktivistischer Theoriebezüge und kombiniert eine textbasierte Diskursanalyse mit einer Biographieanalyse. Pfahl zeichnet dabei anhand einschlägiger Zeitschriftenartikel die Institutionen- und Diskursgeschichte der Sonderpädagogik und deren subjektivierende Effekte nach und fragt schließlich nach den Spuren von entsprechenden Subjektivierungsprozessen im biographischen Wissen von AbsolventInnen von Sonderschulen für Lernbehinderte. Pfahl findet in der Analyse der Narrationen durchaus biographische Legitimierungen und Deutungen, die sich aus dem Sonderwissen des Diskurses speisen. Sie weist aber zugleich auf Reibungen und Brüche mit biographischen Wissensbeständen hin, die – ähnlich wie bei Freitag – in dieser Studie die biographische Eigensinnigkeit deutlich werden lassen. Auch Spies (2010) geht der Frage nach dem Einfluss diskursiven Wissens auf biographische Selbstdeutungen nach. Genauer interessiert sie, welchen Einfluss die gesellschaftlichen Diskurse über Jugendkriminalität auf die Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit eigener oder familiärer Migrationsbiographie besitzen. Im Gegensatz zu den beiden anderen Arbeiten wählt Spies in ihrem Dissertationsprojekt jedoch kein triangulatives Verfahren, sondern erarbeitet die gesellschaftlichen Diskurse in einer »Kontextbeschreibung«, die einer Art Forschungsstand gleicht und keiner ersichtlichen methodischen Kontrolle unterliegen. Denn Spies verfolgt das Anliegen, die relevanten Diskurse aus den biographischen Erzählungen heraus zu identifizieren und nutzt hierfür das Konzept der Artikulation nach Stuart Hall (vgl. dazu auch Spies 2009).

In der Zusammenschau zeigt sich, dass die diskursanalytischen Fragestellungen in der sozialpädagogischen Forschung eine sehr deutliche Fokussierung auf Fragen der Gouvernementalität aufweisen. Eine solche Zuspitzung scheint im Kontext einer kritisch-emanzipatorischen und zugleich politischen Professionsauffassung naheliegend und wird im Zuge der Diskussion um die sozialpolitische Transformation im post-wohlfahrtsstaatlichen Arrangement (Heite 2011) streckenweise sogar als essenziell für die Soziale Arbeit interpretiert (Kessl 2009). Das besondere Interesse für die Subjektivierungsprozesse und die Widerständigkeit der Biographien der adressierten Subjekte scheint nicht zuletzt Ausdruck eines sozialpädagogischen Selbstverständnisses zu sein, das den Blick auf spezifische Lebenslagen der Menschen und deren Möglichkeiten und Grenzen der alltäglichen Lebensbewältigung, eben auf Agency, richtet (Karl 2008).

Zugleich aber liegt wohl gerade in der Spezifik des gouvernementalitätstheoretischen Blicks die recht zögerliche Rezeption diskursanalytischer Zugänge in der Sozialpädagogik begründet, die als interventionsnahe Disziplin nicht nur auf ein ›zugängliches‹ Individuum angewiesen ist, sondern sich auch die eigene Handlungsfähigkeit innerhalb der

Verwobenheit von machtvollen Konstellationen des Sag- und Sichtbaren bewahren muss. Insofern sticht Kessl im übertragenen Sinne in die Achillesferse der Sozialpädagogik, wenn er ihr ein Defizit in der Thematisierung von Macht und Herrschaft als Variante der Professionsreflexion attestiert (Kessl 2010; Kessl 2011a). In einer gouvernementalitäts-theoretischen Wendung sieht er eine Chance zur »Rekonstruktion und Reflexion der historisch spezifischen sozialpädagogischen Regierungsweisen« (Kessl 2006, S. 63). Wohl um die Verletzlichkeit der eigenen Profession wissend, verweist er aber zugleich auf die Chance zur Entwicklung »einer Haltung *kritischer* Reflexivität, das heißt die Unterstützung einer expliziten politischen Positionierung der jeweils beteiligten Akteure in den Feldern Sozialer Arbeit« (Kessl 2011b, S. 320; Hervorheb. i.O.), auf die sozialpädagogische Option, das Alternative zum Hegemonialen zu denken und auf das sozialpädagogische Bestreben, sich selbst ebenso wie den KlientInnen zu verhelfen, im Gefüge der Macht »flügge« zu werden (Kessl 2006, S. 73). Es bleibt aber letztlich stets der Zweifel im Raum stehen, ob »der Impuls ›nicht so regiert zu werden‹ zwar ein kritischer, aber nicht unbedingt auch ein emanzipatorischer ist« (Stövesand 2007, S. 353; Hervorheb. i.O.).

2.3 Erwachsenenbildung

Die thematischen Schwerpunkte der in der Erwachsenenbildung zu verortenden Arbeiten liegen einerseits in der Professionalität und Steuerung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und andererseits in der kritischen Reflexion bildungspolitischer Konzepte der Aktivierung und Subjektivierung wie denen des Lebenslangen Lernens und der Kompetenzdebatte. Im Vergleich zu anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen findet sich darüber hinaus eine starke disziplinäre Adaption des Foucaultschen Theoriegebäudes.

Während Pongratz die foucaultsche Machtanalyse an die Perspektive einer kritischen Erwachsenenbildung anschlussfähig zu machen sucht (Pongratz 2005, zur kritischen Diskussion vgl. Arnold 2010), stellt Forneck (2006) diskurstheoretische Bezüge zur Etablierung einer poststrukturalistischen Lerntheorie her, die sich einfügt und abhebt in einem Feld didaktisch-methodischer Zugänge einer »Neuen Lernkultur« (Klingovsky 2009). Lernen wird hier stets vor dem Hintergrund der nicht hintergehbaren Strukturbedingungen der Macht interpretiert, wobei diese Macht im Sinne Foucaults nicht allein als destruktive, sondern als konstitutive Macht gedacht wird (Forneck 2009). Lernen ist im Sinne Fornecks (2006) ein selbstsorgendes Lernen, dessen Grundstruktur das Bilden von Lesarten ist, d.h. dem Herstellen neuer Bedeutungen (vgl. auch Wrana 2010). Eine erwachsenenbildnerische Didaktik muss in diesem Verständnis auf die Bildung und Reflexion von Lesarten zielen. Den Rahmen einer solchen Didaktik bezeichnet Forneck als Selbstlernarchitektur (Forneck 2006).

Ausgehend von diesen konzeptionellen Überlegungen lässt sich eine Reihe von Projekten finden, die sich in diesem didaktisch-methodischen Modell verorten. Neben einigen Praxisprojekten sind hier vor allem Dissertationsprojekte zu nennen. Klingovsky (2009) und Kossack (2006) untersuchen in ihren gouvernementalitätstheoretisch ausgerichteten Studien konzeptionelle Aussagen über pädagogische Praktiken, in dem sie ausgewählte pro-

minente Konzepte einer machtanalytischen Perspektive unterziehen. Während Klingovsky sich für die Gegenstands- und Funktionsbestimmungen einer neuen Lernkultur und den mit ihnen verbundenen Regierungstechnologien interessiert, untersucht Kossack zentrale Ansätze der Lernberatung. Wrana (2006) Ausgangspunkt in der Untersuchung von Subjektivierungsmomenten und reflexiven Praktiken in der Weiterbildung setzt ebenfalls an einer Analyse der didaktischen Konzepte zum Führen von Lernjournalen an, geht aber insofern darüber hinaus, als auch die reflexiven Praktiken, die er anhand von Lernjournalen untersucht, in die Analyse einbezogen werden. Gemein ist diesen Arbeiten, dass die poststrukturalistische Verortung zum einen thematisch erfolgt, in dem die neue Lernkultur, Lernberatung und Lernjournale zentrale Aspekte der poststrukturalistischen Lerntheorie nach Forneck darstellen, zum anderen aber auch als Theorierahmen und Analysewerkzeug der Studien selbst dienen.

Diese perspektivische Dopplung rührt wohl nicht zuletzt daher, dass Forneck für sich beansprucht, »eine neue Position des theoretischen Sprechens über Erwachsenenbildung« (Forneck/Wrana 2005, S. 110) zu schaffen. Dabei verweist er auf ein neues Verhältnis zur Macht:

»Vielleicht könnte man sagen, dass die Pädagogik vom Subjekt lassen sollte, dass sie aufhören müsste vom Subjekt als letzten Fluchtpunkt zu träumen und Erwachsenenbildung nicht als Praxis unserer Freiheit zu stilisieren. Nicht mehr die Frage, was das Subjekt ist, sondern die, wie das konkrete Zusammenspiel der Gouvernementalität und der Selbstpraktiken im Dispositiv des lebenslangen Lernens realisiert wird, sollte Gegenstand wissenschaftlicher Forschung sein. Erwachsenenbildung muss, um sich als Form beobachtbar zu machen, reflexiv werden.« (Forneck 2009, S. 98)

Eine solche Reflexivität zeigt sich dann auch in den über das engere Modell der poststrukturalistischen Lerntheorie hinausgehenden Arbeiten. Neben dem DFG-geförderten Projekt »Transformation des Lernbegriffs – Eine diskursanalytische Untersuchung von Lernkonzepten der 80er und 90er Jahre«, in dem Forneck, Höhne, Kossack und Ott die Entwicklung bzw. die Diskontinuitäten des Lernbegriffs in Fachzeitschriften aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erwachsenen- und Weiterbildung untersuchten (Kossack/Ott 2006), finden sich hier eine Reihe von Publikationen, die auf Studienprojekte, Projektskizzen oder Einzelanalysen zurückgehen. Thematisch werden hier Steuerungspraktiken der Bildungsanbieter im Kontext von Qualitätsdiskursen (Forneck/Franz 2006; Franz/Forneck 2005; Wrana 2008), Professionalitätsverweise in Lernratgebern für Erwachsene (Hoffmann 2010) oder bei AbsolventInnen eines Weiterbildungsstudiengangs (Forneck 2004), das Verhältnis der Erwachsenenbildung zum Nationalsozialismus (Langer/Wrana 2005) oder Subjektivierungsstrategien anhand von Stellenanzeigen (Langer/Ott/Wrana 2006) untersucht.

Schließlich lassen sich im Feld der Erwachsenenbildung einige Dissertationsprojekte finden, die im Unterschied zu den oben genannten Studien keine explizite konzeptionelle Verortung innerhalb der poststrukturalistischen Position Fornecks vornehmen, sondern diskurstheoretische Bezüge als Theorierahmen und Analysestrategie einführen. Unter einer archäologischen Perspektive unterzieht Rothe (2011) ein Korpus von bildungspol-

tischen Dokumenten einer diskursanalytischen Rekonstruktion und arbeitet die bildungspolitische Programmatik des Lebenslangen Lernens, auch in ihrer Reibung zur Erwachsenenbildungsforschung, heraus. Im Ergebnis plädiert Rothe für ›autonome‹ Konzepte und Analysezugänge der Erwachsenenbildungsforschung, die im Gegensatz zu evaluierenden und intervenierenden eine eher kritisch-analytische Perspektive nahelegen. Im Gegensatz zu Rothe, die sich auf die Ebene der archäologischen Rekonstruktion der Programmatik konzentriert, interessieren sich Ott und Truschkat für machtförmige gesellschaftliche Praktiken, die mit dem erwachsenenbildnerischen Konzept der Kompetenz verwoben sind. Ott (2011) untersucht in ihrer ethnographisch angelegten Diskursanalyse eine aktivierende Maßnahme im Kontext des SGB III, die von einem kommerziellen Bildungsunternehmen im Auftrag der Arbeitsagentur durchgeführt wurde. Ott zeigt hiermit das Ringen um Objektivität und Plausibilität der hier eingesetzten Testpraktiken und die mit den materialisierten Testergebnissen verbundene ideologische Anrufung der Aktivierung. Truschkat (2008) nutzt in ihrer Studie zu den Machtwirkungen des Kompetenzdiskurses einen dispositivanalytischen Zugang. Sie nimmt eine vergleichende Analyse des diskursiven Wissens um Norm und Abweichung im Kompetenzdiskurs vor, den sie anhand eines Korpus von (teil-)wissenschaftlichen Publikationen der Erwachsenenbildung und Personalwirtschaft herausarbeitet, und sozialer Teilungspraktiken, die sie anhand von Bewerbungsgesprächen untersucht. Dadurch verdeutlicht sie unterschiedliche Rationalitäten der sozialen Differenzierung, die mit der Kompetenzthematik einhergehen und sich als Normierungs- und Normalisierungspraktiken nachzeichnen lassen.

Betrachtet man die diskursanalytischen Arbeiten in der Erwachsenenbildung nun insgesamt, so zeigt sich eine mehr oder weniger strategische Besetzung dieses Themenfeldes durch eine Gruppe WissenschaftlerInnen, die sich im Umfeld von Fornecks konzeptionellen Überlegungen zu einer gouvernementalitätstheoretisch ausgerichteten Erwachsenenbildung formiert. Es finden sich nur einige wenige Arbeiten, die aus anderen Forschungszusammenhängen heraus entstanden sind. Gleichwohl macht vor allem die Vielzahl der kleineren Analysen deutlich, dass es sich nach wie vor um ein Experimentierfeld handelt, in dem theoretische ebenso wie empirische Zugänge angedacht und erprobt werden. Trotzdem, oder vielleicht gerade deswegen, zeichnet sich die Mehrzahl der Arbeiten durch eine methodische Detailliertheit aus, in der das methodologische und empirische Vorgehen explizit thematisiert und reflektiert wird. Während wir auch hier – wie in anderen disziplinären Feldern auch – Strategien des Heraustretens und einer disziplinären Deplatziierung zum Zwecke einer gouvernementalitätstheoretischen Reflexion des eigenen Bezugsfeldes einerseits oder das Beleuchten feldfremder oder -suspekter Praktiken andererseits beobachten können, werden diese Strategien durch die Positionierung innerhalb der poststrukturalistischen Lerntheorie verunmöglicht. Hier bleibt nur die Strategie der Dissoziation, die nicht nur von den Forschenden poststrukturalistische Denk- und Analysekompetenzen abfordert, sondern wohl auch das größte methodologische Desiderat dieses Zugangs darstellt, das einer eingehenden Reflexion zum Verhältnis von Theorie und Empirie bedarf (vgl. hierzu auch Diaz-Bone 2006).

2.4 Allgemeine Erziehungswissenschaft

Die Allgemeine Erziehungswissenschaft grenzt sich in zweierlei Hinsicht von den vorhergehenden Beobachtungen in den anderen Teildisziplinen ab. Zum einen lässt sich ein weitaus breiteres Spektrum an diskurstheoretischen Bezügen finden. Zum anderen lassen sich die hier versammelten diskurstheoretischen bzw. -analytischen Arbeiten oftmals als Positionierungen zur eigenen Disziplin bzw. ihren Gegenständen sowie deren Konstitution lesen.

In allgemeinpädagogischen Arbeiten, die diskurstheoretisch oder -analytisch argumentieren, wird insgesamt ein breites Spektrum aus dem Konnex philosophischer, sprachwissenschaftlicher und diskurstheoretischer Werke verarbeitet. Neben der verlässlichen Auseinandersetzung mit Foucault umfasst dieses Spektrum marxistisch inspirierte Arbeiten wie die von Althusser, strukturalistische Arbeiten nach Saussure, das Werk von Deleuze, den Dekonstruktivismus nach Derrida, poststrukturalistisches Denken nach Butler, postmarxistische Hegemonie- und Diskurstheorien bei Laclau und Mouffe und auch neuere sozialwissenschaftliche Ansätze der Diskursanalyse von Keller, Hirsland, Schneider und Viehöver. Dieses diskurstheoretische Spektrum wird jedoch in diskurstheoretisch ausgerichteten Arbeiten innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft unterschiedlich intensiv ausgeschöpft. So sind einerseits Publikationen anzutreffen, in denen ein breites Repertoire diskurstheoretischer Verweise verarbeitet wird. In Arbeiten, die solche weitreichenden Wurzeln aufweisen, werden überwiegend Themen behandelt, deren diskurstheoretische Bearbeitung inzwischen als nahezu klassisch zu bezeichnen ist: Entweder beschäftigen sie sich mit Subjektivierungsweisen, deren machtförmige Verfasstheit sie rekonstruieren (z.B. Höhne 2011a, 2011b; Tuider 2007) oder sie befassen sich mit dem Verhältnis von Individualität bzw. Subjektivität und Sozialität (z.B. Ricken 2007, 2009, 2012; Lüders 2007) – auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen, die nicht zuletzt das Feld der Bildung und Erziehung erfassen (Jergus/Schumann/Thompson 2012; Schäfer 2011b; Borst 2007). Oder es werden diskurstheoretische Denkfiguren auf die Erziehungswissenschaft selbst, ihre Verfasstheit bzw. ihr Verhältnis zu ihren Gegenständen angewendet (Schäfer 2011a, 2012b; Koller 2012; Koller/Rieger-Ladich 2009; Balzer/Ricken 2010; Jergus/Thompson 2011; Marotzki/Wigger 2008). Andererseits lassen sich Arbeiten finden, die sich auf ein geringeres Spektrum diskurstheoretischer Ansätze konzentrieren. (Weber 2006, 2009; Ricken/Liesner 2008, 2009; Höhne 2006, 2008, 2011; Amos 2010; Bormann 2011b). Diese setzen sich dann eher mit solchen Themen auseinander, die sich auf konkrete (bildungs)politische Praktiken und die Rekonstruktion ihrer Wirkmechanismen beziehen – mitunter mit Verweisen auf Praktiken neoliberaler Gouvernementalität.

Wie breit oder wie konzentriert die diskurstheoretischen Einbettungen der Analysen erfolgen, scheint mit den bevorzugten thematischen Schwerpunkten der Studien zu variieren. So wird in der ersten Gruppe vorwiegend analysiert, wie sich entweder Praktiken der Regierung des Selbst etablieren oder wie sich die Erziehungswissenschaft zu sich selbst verhält. In der zweiten Gruppe wird demgegenüber stärker nach den diskursiv vermittelten Wirkungen gegebener, realpolitischer Praktiken im Feld von Bildung und Erziehung gefragt.

Neben dem theoretischen Spektrum weisen sich diskurstheoretisch gerahmte allgemein-pädagogische Arbeiten oftmals durch die Reflexion ihres Verhältnisses zu ihren grundlegenden Gegenständen aus, insbesondere der ›Bildung‹, dem sich bildenden oder dem lernenden ›Subjekt‹, das vielfältigen Ansprüchen und Zumutungen ausgesetzt ist. So fasst z.B. Koller (2012) Bildung als einen andauernden Transformationsprozess des Selbst- und Weltverhältnisses, den er hinsichtlich seiner Strukturiertheit und Kontinuität u.a. mittels der Diskurstheorien von Derrida und Butler hinterfragt. Diese Theorien werden dabei grundsätzlich nach ihrem Ertrag für das Verstehen und Erklären dieses Transformationsprozesses eingeordnet. Der Ansatz, u.a. mit Diskurstheorien neue ›Lesarten‹ auf Bildung als konstitutives Phänomen der eigenen Disziplin zu gewinnen, wird auch in anderen allgemeinpädagogischen Arbeiten verfolgt (z.B. Pongratz et al. 2004; Ricken/Rieger-Ladich 2004; Ricken/Balzer 2012). Über diese Reflexionen wird sowohl angestrebt, eine diskurstheoretisch inspirierte Theorie ausgewählter erziehungswissenschaftlicher Gegenstände zu formulieren als sie mitunter auch dazu dienen, ein neues Verständnis von ›Pädagogik‹ hervorzubringen. Zu dieser Gruppe von Arbeiten können auch Werke von Schäfer (2011a; 2011b; 2011c; 2012a; 2012b), Pongratz (1988), Liesner (2008; 2009), Ricken/Liesner (2008) oder Ricken (2012) gezählt werden. Schäfer (2012b) geht es z.B. um eine Genealogie praktischer Pädagogik und die diskurstheoretische De- und Rekonstruktion ihrer hegemonialen Selbstverständlichkeit. Die Genealogie gilt ihm vor dem Hintergrund einer skeptischen Haltung gegenüber pädagogischen Einheitskonzepten als Verfahren, mit dem es möglich wird, viele verschiedene Entstehungslogiken und Wirklichkeiten des Pädagogischen zu erfassen. Statt eine lineare Historie des unhinterfragt und vermeintlich immer schon Vorhandenen zu schreiben, wird es so möglich, eine »analytische Distanz« (ebd.; S. 347) zur hegemonial auftretenden praktischen Pädagogik aufzubauen, um deren Legitimationsgrundlagen zu demaskieren und ihre theoretische Begründung mittels einer Empirie des Unzugänglichen (Schäfer 2006) neu zu ordnen. Konzepte und Kategorien wie Hegemonialität, Normalität und Normalisierung, Performativität u.a.m. werden in diesem Kontext dazu verwendet, um pädagogische Konzepte und Theorien ›gegenzulesen‹, neu zu ordnen und damit die Entstehung pädagogischen Wissens nachvollziehbar und zugänglich zu machen.

Diskurstheorien erweisen sich hier als Inspirationsquelle und als Ratgeber für ein Denken außerhalb ›üblicher‹ rezeptiver Bahnen. Sie orientieren z.B. die Analyse von Bildung als irritierender Fremdheitserfahrung (Schäfer 2011b) als einem empirisch ansonsten unzugänglichen Konstrukt. Oder sie werden zur Illustration bildungstheoretisch relevanter Ausführungen verwendet, wenn etwa auf Formen des Selbstmanagements in Zeiten des Regiertwerdens (Meyer-Drawe 2008), auf machtvolle Erkenntnispolitiken, die institutionelle Bildungsprozesse rahmen (Jergus/Thompson 2011; Weber/Maurer 2009) oder auf folgenreiche Normalisierungspraktiken in Bildungskontexten hingewiesen wird (Rabenstein/Reh 2009).

Insgesamt zeichnen sich in den diskurstheoretisch und -analytisch ausgerichteten Arbeiten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft also zwei unterschiedliche Sprecherpositionen ab. Eine Sprecherposition lässt sich als empirisch-analytisch bezeichnen, in der diskurstheoretische Konzepte als Heuristiken für die Analyse konkreten Materials ver-

wendet werden, aus der eine empirisch begründete theoretische Neufassung von Bildungsprozessen resultiert. Eine andere Sprecherposition kann als bildungsphilosophische bezeichnet werden. Hier werden diskurstheoretische Erkenntnisse genutzt, um neue Perspektiven auf die theoretische Beschäftigung mit Fragen von Erziehung, Bildung und Unterricht zu werfen. Gebunden an eine überschaubare Anzahl an vor allem etablierten AutorInnen stellt diese bildungsphilosophische Sprecherposition nicht nur einen anerkannten und legitimen Ort des Sprechens dar, sondern verfügt auch über die ungebrochene Freiheit zur kritischen disziplinären Selbstreflexion.

Zusammenfassung und Ausblick auf Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung

Die im zweiten Kapitel präsentierte, durchaus abwechslungsreiche Landschaft der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung wird nun zusammenfassend auf die in der Einleitung formulierten Fragen hin diskutiert. Zunächst wird dazu auf das Themenspektrum und die darin aufscheinenden Positionierungen innerhalb der Disziplin eingegangen (1). In einem zweiten Schritt wird die Frage nach dem methodischen Repertoire aufgeworfen (2). Und schließlich (3) wird ausgehend von den sich aus dieser Synopse ableitenden Eindrücken die Frage diskutiert, in welches Verhältnis sich die erziehungswissenschaftliche Disziplin zu den theoretischen Implikationen eines diskurstheoretischen Zugangs setzt und was dieses Verhältnis mit der Disziplin macht.

(1) Die Zusammenschau der erziehungswissenschaftlichen Arbeiten mit diskurstheoretischer und/oder -analytischer Ausrichtung macht deutlich, dass die bearbeiteten Themen aus einem endlichen Spektrum stammen. Neben vereinzelt Parallelen spiegeln sie die Eigenheiten der Teildisziplinen wider.

Die *Schulpädagogik* – und hier sei noch einmal darauf hingewiesen, dass wir uns nicht auf die Gesamtheit der Teildisziplinen, sondern auf den hier rezipierten spezifischen Teilbereich beziehen – widmet sich dem legitimen (Handlungs-)Wissen und den durch konkrete pädagogische Praktiken angeregten Subjektivationen. Der Blick wird damit auf die machttheoretischen Implikationen des organisierten Bereichs Schule gerichtet. Im Gegensatz dazu öffnet die *Sozialpädagogik* mit dem starken Fokus auf die Gouvernementalität die Klammer des Verhältnisses von Gesellschaft und Individuum. Mit der Fokussierung auf die Transformation des Sozialen und die Subjektivierungsprozesse spiegelt sie ihr Spannungsverhältnis von Eigenverantwortung und Handlungsfähigkeit einerseits und sozialstaatlicher Intervention andererseits, während sich die *Schulpädagogik* in einem weitaus selbstverständlicheres Verhältnis zur Machtförmigkeit ihres Erziehung- und Bildungsauftrages setzt. Obgleich es sich auch bei der *Schulpädagogik* vordergründig um eine interventionsnahe Teildisziplin handelt, findet sich hier – anders als in der *Sozialpädagogik*, in der die diskurstheoretischen und -analytischen Anleihen Züge einer reflexiven ›Selbstaufklärung‹ aufzeigen – keine expliziten selbstkritischen Reflexions-schleifen. Dies mag den Logiken der Teildisziplinen geschuldet sein. Wie aufgezeigt

wurde, haben die hier referierten schulpädagogischen Arbeiten einen institutionellen Ort, der außerhalb des interventionsnahen Teilbereichs der Didaktik liegt: sie lassen sich der Theorie der Schule zuordnen. Eine solche legitime, von den Notwendigkeiten des Handelns entbundene Sprecherposition lässt sich in der Sozialpädagogik nicht finden. Hier spiegeln sich vielmehr eine starke Verzahnung von Disziplin und Profession und die immer wieder eingeforderte wechselseitige Bezugnahme von Theorie und Praxis wider. Diese führt letztlich zu der Notwendigkeit, die Autonomie des Subjekts konstitutiv mitzudenken.

Die in der *Erwachsenenbildung* nachzuzeichnende Adaption diskurstheoretischer Perspektiven zur Entwicklung einer poststrukturalistischen Lerntheorie und die daran angebotenen didaktischen Prinzipien weisen ähnliche Züge der Rückbesinnung auf das reflexive und emanzipative Subjekt auf. Darüber hinaus findet sich hier aber auch eine Auseinandersetzung mit Fragen der Steuerung, der Professionalität und der kritischen Reflexion bildungspolitischer Konzepte und deren Machteffekte. Die Thematisierungen erfolgen hier in der Logik einer übergriffigen Einflussnahme gesichtsloser Dritter auf das System der Erwachsenenbildung und das zum Lebenslangen Lernen verurteilte Subjekt. Auch hier spiegelt sich in der Differenz zu der augenscheinlichen Selbstverständlichkeit des kritischen Hinterfragens in der Schulpädagogik die Eigensinnigkeit der erwachsenenbildnerischen Teildisziplin wider. Während die staatliche Kontrolle den konstitutiven Kern des Feldes der Schulpädagogik darstellt, arbeitet sich die Erwachsenenbildung implizit an den Kernfragen der politischen, pädagogischen und institutionellen Autonomie des Feldes ab.

Ähnliche Tendenzen lassen sich auch in einigen Arbeiten der *Allgemeinen Erziehungswissenschaft* finden, die in vergleichbarer Weise bildungspolitische Praktiken und deren Machteffekte untersuchen. Ein Großteil der Arbeiten befasst sich aber mit begrifflichen und konzeptionellen Überlegungen zu den Themen Bildung und lernendes Subjekt, mit der Aufbereitung von Diskurstheorien für die allgemeinpädagogische Rezeption bis hin zu Reflexionen über die eigene Disziplin und ihre Verhältnisse. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft – so scheint es – nutzt diskurstheoretische Anleihen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit zur Weiterentwicklung und kritischen disziplinären Selbstvergewisserung. Auch hier wird deutlich, dass es ähnlich der Schulpädagogik einen legitimen Ort des Sprechens gibt. So scheinen die historischen Wurzeln und die institutionalisierte Aufgabe der Durchdringung der pädagogischen Grundverhältnisse das kritische Hinterfragen der eigenen Disziplin zu begünstigen.

(2) Stellt man in einem zweiten Schritt nun die Frage nach dem methodischen Repertoire und der Reflexion des verwendeten methodischen Instrumentariums, so wird deutlich, dass sich das Feld der Erziehungswissenschaft auch hier in unterschiedliche Orte des Sprechens differenzieren lässt.

So lässt sich einerseits eine Reihe von Arbeiten finden, die sich durch eine gewisse methodische Großzügigkeit auszeichnen. Die intensive Debatte über Ansätze einer Methodisierung von Diskursanalysen in den Sozialwissenschaften (Keller 2004; Keller/Truschkat 2012; Keller et al. 2006; Bührmann/Schneider 2008) wird hier kaum berücksichtigt.

Dementsprechend werden Gütekriterien, die an empirisch-qualitatives Arbeiten angelegt werden (z.B. Mayring 2002; Steinke 1999), i.d.R. weder thematisiert noch explizit angewendet. Insbesondere in Hinblick auf die Kriterien der ›Regelgeleitetheit‹ und mehr noch: ›Verfahrensdokumentation‹ ist diese Freizügigkeit zu beobachten. Fast immer bleibt unklar, auf welches Materialkorpus sich die Analysen stützen, welche Textsorten darin enthalten sind oder aus welchem Zeitraum das Material stammt. Zwar ist bekannt, dass in Diskursanalysen meistens quasi ›natürliche‹ Daten aus nicht-reaktiven Kontexten verwendet werden, so dass diskursanalytische Studien gewöhnlich statt vor einem Erhebungs- so gut wie immer vor einem Selektionsproblem stehen (Reckwitz 2008). Aber wie das Material aus dieser endlichen Vielfalt ausgewählt wird und welche Annahmen vor diesem Hintergrund in Bezug auf die Reichweite der analytischen Aussagen zugrunde gelegt werden, bleibt ebenso im Dunkeln wie auch die Interpretationsschritte zumeist nicht klar dargelegt werden.

Im Gegensatz zu dieser methodischen Großzügigkeit lassen sich neben Begründungen für ein material- und gegenstandsangepasstes, diskurstheoretisch ausgerichtetes Arbeiten auch Ansätze einer systematischen Methodisierung von Diskursanalysen durch die Erziehungswissenschaft erkennen (Fegter et al. 2013; Langer/Wrana 2010; Ott/Wrana 2010; Truschkat 2012; Truschkat 2011; Wrana/Langer 2007). Darüber hinaus finden sich eine große Anzahl an Projekten, darunter viele Qualifikationsprojekte, die um detaillierte Auskünfte zum methodischen Vorgehen bemüht sind.⁴ Dabei zeigt sich, dass die Position des/der Etablierten einen methodisch freieren Umgang mit diskurstheoretisch und/oder -analytischen Anleihen erlaubt und so die theoretisch und selbstkritisch weitreichenden Thesen des disziplinären Denkens ermöglichen. Die methodischen und methodologischen Innovationen liegen jedoch zumeist in der Hand der NachwuchswissenschaftlerInnen (ähnlich bereits Ricken 2007).

In Zeiten einer erneuten und zunehmenden Empirisierung der Bildungs- und Erziehungswissenschaft kann diese Zweiteilung sowohl Chance als auch Makel sein. Diese methodische Großzügigkeit kann einerseits als Ausweis disziplinären Selbstbewusstseins vor dem Hintergrund einer ausgeprägten hermeneutischen Denk- und Forschungstradition verstanden werden. In den diskurstheoretisch gerahmten Erkenntnissen bildungstheoretischen und -philosophischen Arbeitens liegt die Chance, im Kontext aktueller Fragestellungen systematischer Erziehungswissenschaft gegenüber Teilen der empirischen Bildungsforschung wieder ›Terrain zurückzugewinnen‹. Zugleich aber handeln sie sich potentiell den Vorwurf methodischer Ungenauigkeit ein, demzufolge unterstellt werden könnte, es handele sich bei derartig bildungstheoretisch bearbeiteten Fragestellungen um dumpfes »Geraune« oder bloßes »Räsonnement« (Tenorth 1997). Skeptiker könnten aus methodischer Sicht einwenden, die Ergebnisse diskurstheoretischer Arbeiten seien nicht intersubjektiv prüfbar – und mehr noch: die Methode, deren Anwendung zu den Erkenntnissen führt, sei nicht systematisch zu erlernen, bei der Diskursforschung handele es sich also gleichsam um eine Geheimwissenschaft. Der Ruch eines solchen

4 Z.B. Höhne 2008; Truschkat 2008; Bormann 2012; Jergus 2011; Kessel 2005; Freitag 2005; Klingovsky 2009; Kossack 2006; Langer 2008; Ott 2011; Fegter 2012a; Rothe 2011

Zweifels könnte die Akzeptanzfähigkeit der markanten und teilweise irritierenden Befunde diskurstheoretischer Arbeiten beschädigen und den Stand der noch jungen Diskursforschung in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft erschweren.

Mit diskurstheoretisch geschultem Blick betrachten Koller und Lüders (2004) die Methodisierungsbestrebungen selbst als Teil eines Kampfs um Macht. In ihrer Arbeit werfen sie zwar selbst eine Reihe forschungspraktischer Fragen auf, die gewissermaßen als Checkliste für die Konzeption und Reflexion einer Diskursanalyse genutzt werden könnten (ebd., S. 69 ff.). Sie unterziehen dies aber sogleich einer kritischen Reflexion, da sie davon ausgehen, dass »es [...] keinen neutralen Standpunkt (gibt, d.V.), von dem aus die ›Güte‹ bzw. die Regelkonformität einer Diskursanalyse objektiv beurteilt werden könnte« (ebd., S. 72; siehe auch Schäfer 2012b, S. 7). Ganz ähnlich argumentiert Schäfer (2006), wenn er angesichts der i.e.S. nicht operational bestimmbareren Gegenstände der Erziehungswissenschaft für eine Empirie des Unzugänglichen plädiert (deren Einlösung er z.B. 2011b vorführt). Der Makel der mangelnden methodischen Nachvollziehbarkeit lässt sich mit Meyer-Drawe (2008) darin sehen, wenn auf die Selektivität einer jeden Beobachtungstechnologien hingewiesen und betont wird, dass heutzutage das, »was sich diesen Darstellungsmöglichkeiten widersetzt, [...] im wahrsten Sinne des Wortes nicht (zählt)« (ebd., S. 36). Die Chance der Methodisierung wiederum liegt in der Entzauberung und breiteren Anwendbarkeit diskurstheoretischen Arbeitens: Sie eröffnet die Weiterentwicklung eines spezifischen Zugangs zur Reflexion erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen (und sollte den Prämissen einer gegenstandsbezogenen Einordnung methodischer und methodologischer Implikationen entsprechen).

3) Abschließend soll nun die Frage aufgegriffen werden, in welches Verhältnis sich die erziehungswissenschaftliche Disziplin zu den theoretischen Implikationen eines diskurstheoretischen Zugangs setzt.

Zunächst ist festzustellen, dass in der Bezugnahme auf diskurstheoretische und -analytische Zugänge ein großes Potential liegt, erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe wie Bildung, Erziehung und Lernen, aber auch das pädagogische Verhältnis an sich anders zu denken. Die verschiedenen Diskurstheorien und deren analytische Konzepte bieten einen verfremdenden Blick an, der die Re-Konstruktion erziehungswissenschaftlicher Begrifflichkeiten der Disziplin nicht nur fördert, sondern auch legitimiert. Dieser sich fremd-machende, beobachtende Blick, der Import von Theorien, Konzepten und Begriffen wie denen der ›Gouvernementalität‹, ›Macht‹ und ›Herrschaft‹, ›Subjektivierung‹ und ›Normalisierung‹ sowie thematische Konjunkturzyklen sind der Erziehungswissenschaft grundsätzlich nicht fremd. Die Bereitschaft zur Irritation und Reflexion wird vielmehr als eines ihrer wesentlichen konstitutiven Elemente betrachtet (dazu Keiner 2005; Stroß/Thiel 1998).

Zugleich fordert die Rezeption diskurstheoretischer Zugänge der Erziehungswissenschaft ein neues Selbstverhältnis, das eine spezifische Qualität aufweist und sich – mit Verweis auf die in der Einleitung dieses Beitrags referierte Kritik Müller-Rollis – von der Rezeption in benachbarten Disziplinen wie der Philosophie oder der Soziologie abhebt. Die Erziehungswissenschaft zeichnet sich nämlich stets durch ihre Dopplung aus: als *Er-*

ziehungswissenschaft als wissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen der Erziehung und Bildung einerseits und als *pädagogische Praxis* und *praxisbezogene Überlegungen* andererseits. Erstere befasst sich mit Fragen der Subjektbildung und deren Bedingtheit und Relativität. Letztere aber muss sich festlegen, sie muss Alternativen ausschließen, um Handlungsangebote machen zu können. Erziehungswissenschaft als pädagogische Praxis und praxisbezogene Überlegungen kann sich nicht auf ein abstraktes Individuum zurückziehen, sondern ist konfrontiert mit Individuen in ihrer konkreten historisch-gesellschaftlichen Situation. Diskurstheoretisches Arbeiten kann diesen Konflikt sichtbar machen und spaltet zwischen jenen, die sich auf den Beobachterstandpunkt zurückziehen und in die analytische Distanz gehen, sich dadurch aber auch von bestimmten Bereichen der Disziplin ausgrenzen, jenen, die sich einer solchen Theorieperspektive entziehen und schließlich jenen, die den Spagat wagen und letztlich gerade dadurch auf neue blinde Flecken aufmerksam machen. Denn der Ausweg der kritischen Erziehungswissenschaft greift hier nicht mehr, sich einerseits in der Verwobenheit der gesellschaftlichen Verhältnisse zu reflektieren und sich andererseits dem mündigen, emanzipierten und autonomen Subjekt zu widmen. Während Einzelne sich zwar auf die hier benannten Lager zurückziehen können, bleibt die Disziplin in ihrem Verhältnis zu den theoretischen Implikationen eines diskurstheoretischen Zugangs in diesem Dilemma verhaftet.

Doch gerade in diesem Reibungspunkt liegt das konstruktive Potential erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung. Die Reibung fordert heraus, es sich nicht in eingefahrenen Theoriegebäuden und Reflexionsschleifen bequem zu machen, sondern sich stets neu zu positionieren. Damit wird auch die Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin gefördert. Zugleich fordert diese Reibung sowohl die Diskurstheorie als auch die Diskursforschung dazu heraus, sich nicht auf eine theoretisierende Perspektive zurückzuziehen, sondern sich dem erziehungswissenschaftlichen ›Realitätssinn‹ zu stellen. In eben dieser Reibung liegen somit Potentiale zur Weiterentwicklung diskurstheoretischer und -analytischer Perspektiven in der Erziehungswissenschaft.

Literatur

- Amos, S. K. (2010): The Morphodynamics of Modern Education Systems: On the Relation between Governance and Governmentality as Analytical Tool in Explaining Current Transformations. In: dies. (Hrsg.): *International Educational Governance (International Perspectives on Education and Society 12)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, S. 79–104.
- Arnold, R. (2010): Die Erwachsenenbildung als ›Regierung des Selbst. Anmerkungen zur Foucault-Euphorie in der Erwachsenenpädagogik. In: Klingovsky, U./Kossack, P./Wrana, D. (Hrsg.): *Die Sorge um das Lernen. Festschrift für Hermann J. Forneck*. Bern: h.e.p., S. 72–84.
- Balzer, N./Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.
- Bormann, I. (2009): Reflexionsroutinen im Innovationsdiskurs. Zur Pfadabhängigkeit einer erziehungswissenschaftlichen Diskursformation. In: Stenschke, O./Wichter, S. (Hrsg.): *Wissenstransfer und Diskurs*. Frankfurt am Main: Lang, S. 227–245.
- Bormann, I. (2011a): Innovationen als ›Wissenspassagen‹ – theoretische Grundlegung und Implikationen für die Analyse. In: *Die Deutsche Schule* 103(1), S. 53–64.

- Bormann, I. (2011b): Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bormann, I. (2012): Zur wissenssoziologisch-diskursanalytischen Rekonstruktion von Innovationen als ›Wissenspassagen‹. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 339–364.
- Borst, E. (2007): Ideologien und andere Scheintote: McKinsey bildet. In: Pongratz, L. A./Wimmer, M./Reichenbach, R. (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft. Bielefeld: Janus Presse, S. 82–98.
- Bühmann, A. D./Schneider, W. (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.
- Diaz-Bone, R. (2006): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse [48 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung 7(1), www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060168 (Abruf 14.12.2012).
- Fegter, S. (2012a): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fegter, S. (2012b): Phänomenstruktur Jungenkrise: Diskursive Regelmäßigkeiten und die Bedeutung der Sprecherposition in den medialen Thematisierungen 1999–2009. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.) (2012): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 113–134.
- Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (2013): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Reihe Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Forneck, H. J. (2004): Diskurse der Transformation – Eine diskursanalytische Untersuchung der Entstehung sich verändernder Professionalität. In: Report Weiterbildung 27(1), S. 256–264.
- Forneck, H. J. (2006): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge Band 1. Baltmannsweiler: Schneider.
- Forneck, H. J. (2009): Die Bildung erwachsener Subjektivität. Zur Gouvernementalität der Erwachsenenbildung. In: Giesecke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hrsg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld: transcript, S. 87–102.
- Forneck, H. J./Franz, J. (2006): Der marginalisierte Diskurs – Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Maurer, S./Weber, S. (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 219–232.
- Forneck, H. J./Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Franz, J./Forneck, H. J. (2005): Neue Beichtpraxis in der Weiterbildung – Qualitätssicherung als gouvernementale Praktik. In: GEW Hessen/Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Wissenschaft & Kritik. Kritische Beiträge zu Bildung und Gesellschaft, S. 24–32.
- Freitag, W. (2005): Contergan. Eine genealogische Studie des Zusammenhangs wissenschaftlicher Diskurse und biographischer Erfahrungen. Münster, München und Berlin: Waxmann.
- Freitag, W. (2008): Diskurs und Biographie. Konstruktion und Normalisierung contergangeschädigter Körper und ihre Bedeutung für die Entwicklung biographisch ›wahren‹ Wissens. In: Waldschmidt, A./Schneider, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, S. 249–271.
- Heite, C. (2011): Professionalität im Post-Wohlfahrtsstaat. Zur aktivierungspolitischen Reformulierung Sozialer Arbeit. In: Böllert, K. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion. Wiesbaden: VS Verlag, S. 107–123.
- Hoffmann, N. (2010): Terraingewinn bei Identitätsverlust? Professionalität im Buchmarktsegment der Lernratgeber für Erwachsene. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hrsg.) (2010): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider, S. 6–18.

- Höhne, T. (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Monographien Band 2). Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Höhne, T. (2006): Evaluation als Medium der Exklusion. Eine Kritik an disziplinärer Standardisierung im Neoliberalismus. In: Maurer, S./Weber, S. (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen — Macht — Transformation. Wiesbaden: VS Verlag, S. 197–218.
- Höhne, T. (2008): Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 423–453.
- Höhne, T. (2011a): Die Rationalität der Wissensvermittlung. Subjektivierungseffekte im Feld der Vermittlung von Wissen. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.) (2011): Wissen. Paderborn: Schöningh, S. 99–123.
- Höhne, T. (2011b): »Pädagogische Qualitologie«. Zur Transformation von Bildungsforschung in Qualitätsforschung und deren (möglichen) Effekten auf erziehungswissenschaftliches Wissen. In: Reichenbach, R./Ricken, N./Koller, H.-C. (Hrsg.) (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh, S. 139–164.
- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O. (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt am Main: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Reihe Monographien.
- Jäckle, M. (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jergus, K. (2011): Liebe ist ... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Eine Diskursanalyse. Bielefeld: transcript.
- Jergus, K./Schumann, I./Thompson, C. (2012): Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): Judith Butler: pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 207–224.
- Jergus, K./Thompson, C. (2011): Die Politik der »Bildung«. Eine theoretische und empirische Analyse. In: Reichenbach, R./Ricken, N./Koller, H.-C. (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh, S. 103–121.
- Karl, U. (2006): Soziale Altenarbeit und Altenbildungsarbeit vom aktiven zum profilierten, unternehmerischen Selbst? In: Maurer, S./Weber, S. (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 301–319.
- Karl, U. (2008): Agency, Gouvernamentalität und Soziale Arbeit. In: Homfeldt, H. G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen: Barbara Budrich, S. 59–80.
- Karl, U. (2009): Learning to Become an Entrepreneurial Self for Voluntary Work? Social Policy and Older People in the Volunteer Sector. In: Peters, A. M./Besley, A. C./Olssen, M./Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.): Governmentality studies in education. Rotterdam und Boston: Sense Publisher, S. 433–452.
- Karl, U. (2010): Geschäftige Körper. Biomacht und kulturelle Standardisierungsprozesse. In: Klein, R./Dungs, S. (Hrsg.): Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur. Wiesbaden: VS Verlag, S. 85–104.
- Keiner, E. (2005): Stichwort: Unsicherheit – Ungewissheit – Entscheidungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, S. 155–172.
- Keller, R. (2004): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.) (2012): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.) (2006): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag.

- Kessl, F. (2005): *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit*. Weinheim und München: Juventa.
- Kessl, F. (2006): *Soziale Arbeit als Regierung – eine machtanalytische Perspektive*. In: Maurer, S./Weber, S. (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 63–75.
- Kessl, F. (2009): *What's the Use of Studies on Governmentality in Social Work? A Critique on the Critique*. In: Peters, A. M./Besley, A. C./Olssen, M./Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.): *Governmentality studies in education*. Rotterdam und Boston: Sense Publisher, S. 515–432.
- Kessl, F. (2010): *Macht – (k)ein Thema der Sozialen Arbeit*. In: Kraus, B./Krieger, W. (Hrsg.): *Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Lage: Jacobs, S. 29–41.
- Kessl, F. (2011a): *Die Analyse von Rationalisierungspraktiken als Perspektive sozialpädagogischer Forschung*. In: Dollinger, B. (Hrsg.): *Beiträge zur Historischen Sozialpädagogik (AT)*. Siegen: Universitäts-Verlag, S. 31–44.
- Kessl, F. (2011b): *Diskursanalytische Vorgehensweisen*. In: Oelerich, G./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 313–322.
- Klingovsky, U. (2009): *Schöne Neue Lernkultur: Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld: transcript.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Koller, H.-C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C./Lüders (2004): *Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse*. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 57–76.
- Koller, H.-C./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2009): *Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II*. Bielefeld: transcript.
- Kossack, P. (2006): *Lernen beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung*. Bielefeld: transcript.
- Kossack, P./Ott, M. (2006): *Diskursive Diskontinuitäten – Eine Analyse des Gebrauchs des Lernbegriffs in Fachzeitschriften der Weiterbildung*. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Fornack, H. J. (Hrsg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 248–260.
- Langer, A. (2008): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Langer, A./Ott, M./Wrana, D. (2006): *Die Verknappung des Selbst. Stellenanzeigen und ihre Transformation in steuerungsrelevantes Wissen*. In: Maurer, S./Weber, S. (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 281–300.
- Langer, A./Wrana, D. (2005): *Diskursverstrickung und diskursive Kämpfe – Nationalsozialismus und Erwachsenenbildung. Methodologische Fragen zur Analyse diskursiver Praktiken*. www.wb-giesen.de/dokumente/langerwrana_verstrickungenkaempfe.pdf (Abruf 14.12.2012).
- Langer, A./Wrana, D. (2010): *Diskursforschung und Diskursanalysen*. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (Neuaufgabe)*. Weinheim und München: Juventa, S. 335–349.
- Liesner, A. (2008): *Wie regiert man Hochschullehrer? Gouvernementale Regierungsstrategien der Gegenwart*. In: Ricken, N./Liesner, A. (Hrsg.): *Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006 – Arbeitsberichte Systematische Bildungsforschung*. Bremen: Universität Bremen, S. 27–35.
- Liesner, A. (2009): *How to Govern the Professor? Reflections on the Alma Mater Bolognese*. In: Peters, A. M./Besley, A. C./Olssen, M./Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.): *Governmentality studies in education*. Rotterdam und Boston: Sense Publisher, S. 509–514.

- Lüders, J. (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Konstanz: UVK.
- Macgilchrist, F. (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31(3), S. 248–263.
- Marotzki, W./Wigger, L. (Hrsg.)(2008): Erziehungsdiskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.
- Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens. Paderborn: Fink.
- Müller-Rolli, S. (2005): Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik 51(4), S. 589–593.
- Ott, M. (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK.
- Ott, M./Wrana, D. (2010): Gouvernementalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen. In: Angermüller, J./Dyk van, S. (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Methodisch-methodologische Perspektiven zum Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt am Main: Campus, S. 155–181.
- Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Disability Studies, Band 7. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, L./Traue, B. (2012): Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 425–450.
- Pongratz, L. A. (1988): Michel Foucault. Seine Bedeutung für die historische Bildungsforschung. In: IZEBF (Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung) 32, S. 155–168.
- Pongratz, L. A. (2005): Kritische Erwachsenenbildung – Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. In: Report Weiterbildung 1, S. 34–40.
- Pongratz, L. A./Wimmer, M./Nieke, W./Masschelein, J. (Hrsg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rabenstein, K. (2011): An den Grenzen des Förderns. Eine videografische Studie zu Subjektivierung in individualisierenden Lernangeboten an Ganztagschulen. Eingereichte Habilitationsschrift an der TU Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Rabenstein, K./Reh, S. (2009): Die pädagogische Normalisierung der ›selbständigen Schülerin‹ und die Pathologisierung des ›Unaufmerksamen‹. Eine diskursanalytische Skizze. In: Bilstein, J./Ecarius, J. (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 159–180.
- Reckwitz, A. (2008): Praktiken und Diskurse: Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 188–209.
- Reh, S. (2009): »Der aufmerksame Beobachter des modernen großstädtischen Lebens wird zugeben, dass die Familie heute leider nicht mehr den erzieherischen Wert früherer Tage besitzt«. Defizitdiagnosen zur Familie als wiederkehrendes Motiv in deutschen reformpädagogischen Schulentwürfen und Schulreformdiskursen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In: Ecarius, J./Groppe, C./Malmede, H. (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 159–182.
- Reh, S. (2011): Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivierungsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In: Amos, S. K./Meseth, W./Proske, M. (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag, S. 33–52.
- Reh, S./Kolbe, F.-U. (2009): Grenzverschiebungen. Schule und ihre Umwelt – Systembildung und Autonomisierung im Modernisierungsprozess. In: Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdis-

- kursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag, S. 223–243.
- Reh, S./Rabenstein, K. (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 225–246.
- Ricken, N. (2007): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. In: Kammler, C./Parr, R. (Hrsg.): Foucault in den Kulturwissenschaften – eine Bestandsaufnahme. Heidelberg: Synchron, S. 157–176.
- Ricken, N. (2009): Elite und Exzellenz. Machttheoretische Analysen zum neueren Wissenschaftsdiskurs. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, S. 194–210.
- Ricken, N. (2012): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 329–352.
- Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ricken, N./Liesner, A. (Hrsg.) (2008): Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006 – Arbeitsberichte Systematische Bildungsforschung. Bremen: Universität Bremen.
- Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüre. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rothe, D. (2011): Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Campus.
- Schäfer, A. (2006): Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen. In: Pongratz, L. A. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 86–107.
- Schäfer, A. (2011a): ›Reisen bildet‹. Diskursanalytische Betrachtungen eines Versprechens. In: Breinbauer, I. M./Weiß, G. (Hrsg.) (2011): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 157–178.
- Schäfer, A. (2011b): Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2011c): Vom brüchigen Grund symbolischer Ordnungen. Eine erkenntnispolitische Annäherung an das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Reichenbach, R./Ricken, N./Koller, H.-C. (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh, S. 87–101.
- Schäfer, A. (2012a): Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2012b): Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neuerfindung der Pädagogik als ›praktische Wissenschaft‹. Paderborn: Schöningh.
- Sitter, M. (2011): Über einige Machteffekte des gesellschaftspolitischen Bildungsdiskurses – Ein Plädoyer für eine wissenssoziologische Diskursperspektive auf elementarpädagogische Maßnahmen zur Übergangsgestaltung. In: Oehlmann, S./Manning-Chlechowicz, Y./Sitter, M. (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim und München: Juventa, S. 171–194.
- Spies, T. (2009): Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografie-forschung mithilfe des Konzepts der Artikulation [70 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung 10(2), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902369> (Abruf 14.12.2012).
- Spies, T. (2010): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs. Bielefeld: transcript.
- Steinke, I. (1999): *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Stövesand, S. (2007): Mit Sicherheit Sozialarbeit! Gemeinwesenarbeit als innovatives Konzept zum Abbau von Gewalt im Geschlechterverhältnis unter den Bedingungen neoliberaler Gouvernementalität. Münster: Lit Verlag.

- Stroß, A. M./Thiel, F. (Hrsg.) (1998): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tenorth, H.-E. (1997): »Bildung« – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft (Paralleltitel: »Bildung« – Forms of topicalization and its significance in educational science). In: Zeitschrift für Pädagogik 43(6), S. 969–984.
- Truschkat, I. (2008): Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Truschkat, I. (2011): Das Kompetenzdispositiv. Zu den Chancen und Herausforderungen einer Dispositivanalyse. In: Ecarius, J./Miethke, I. (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 225–245.
- Truschkat, I. (2012): Zwischen interpretativer Analytik und GTM – Zur Methodologie einer wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): Methodologie und Praxis der wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69–87.
- Tuider, E. (2007): Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen [81 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8(2), www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/249/549 (Abruf 14.12.2012).
- Weber, S. (2006): Gouvernementalität der ›Schulgemeinde‹. Zwischen experimenteller Demokratie und Improvisationstechnologie. In: Maurer, S./Weber, S. (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 77–99.
- Weber, S. (2009): Free play of Forces and Procedural Creation of Order: The Dispositive of Democracy in Organizational Change. In: Peters, A. M./Besley, A. C./Olssen, M./Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.): Governmentality studies in education. Rotterdam und Boston: Sense Publisher, S. 453–472.
- Weber, S./Maurer, S. (2009): The Art of Being Governed Less: Educational Science in Germany and Governmentality. In: Peters, A. M./Besley, A. C./Olssen, M./Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.): Governmentality studies in education. Rotterdam und Boston: Sense Publisher, S. 397–414.
- Wilhelm, E. (2005): Rationalisierung der Jugendfürsorge. Die Herausbildung neuer Steuerungsformen des Sozialen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Bern: Haupt.
- Witte, E. (2005): Michel Foucault im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Sammelrezension. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(2), S. 326–331.
- Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrana, D. (2008): Qualität einsetzen. Zur Naturalisierung von Regierungspraktiken. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main: Campus (CD-Rom).
- Wrana, D. (2010): Subjektivierung in Lesarten. In: Klingovsky, U./Kossak, P./Wrana, D. (Hrsg.): Die Sorge um das Lernen. Festschrift für Hermann Forneck. Bern: h.e.p., S. 98–109.
- Wrana, D./Langer, A. (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken [62 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8(2), www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-07/07-2-20-d.htm (Abruf 14.12.2012).

Anschriften:

Inga Truschkat, Juniorprofessur für Sozial- und Organisationspädagogik
Universität Hildesheim,
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik,
Marienburger Platz 22, 31137 Hildesheim,
truschka@uni-hildesheim.de

Inka Bormann
Philipps-Universität Marburg, Fachbereich 21
Erziehungswissenschaften,
Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Bunsenstr. 3, 35032 Marburg,
inka.bormann@uni-marburg.de