

## Diskursanalyse als Methode für die Didaktik der Sozialwissenschaften

Werner Friedrichs

### Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Friedrichs, Werner. 2014. "Diskursanalyse als Methode für die Didaktik der Sozialwissenschaften." Zeitschrift für Diskursforschung / Journal for Discourse Studies 2 (3): 268-86.

<https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/soziologie/zfd>.

### Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under the following conditions:

**Deutsches Urheberrecht**

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publizieren>





# Zeitschrift für Diskursforschung

## Journal for Discourse Studies

Herausgegeben von Reiner Keller | Werner Schneider | Willy Viehöver

■ **Franz X. Eder / Oliver Kühschelm**

Kulturwissenschaftliche Bildtheorien

Ihre Potentiale und Grenzen für die historische Diskursanalyse

■ **Thomas Lemke**

»Die Regierung der Dinge«

Politik, Diskurs und Materialität

■ **Werner Friedrichs**

Diskursanalyse als Methode für die Didaktik der Sozialwissenschaften

■ **Andreas Stückler**

Diskursanalytische Rechtsnormgeneseforschung

Zur diskursanalytischen Untersuchung von Rechtsentstehungsprozessen

# Inhaltsverzeichnis

<i>Willy Viehöver / Reiner Keller / Werner Schneider</i> Editorial .....	226
---	-----

## Themenbeiträge

<i>Franz X. Eder / Oliver Kühschelm</i> Kulturwissenschaftliche Bildtheorien Ihre Potentiale und Grenzen für die historische Diskursanalyse .....	229
---	-----

<i>Thomas Lemke</i> »Die Regierung der Dinge« Politik, Diskurs und Materialität .....	250
---	-----

Werner Friedrichs Diskursanalyse als Methode für die Didaktik der Sozialwissenschaften .....	268
---	-----

<i>Andreas Stückler</i> Diskursanalytische Rechtsnormgeneseforschung Zur diskursanalytischen Untersuchung von Rechtsentstehungsprozessen .....	287
--	-----

## Rezension

<i>Christian Geulen</i> Eine Wissenschaft für sich... Die Linguistische Diskursanalyse im fachfremden Blick .....	316
---	-----

## Obituary/Nachruf

<i>Martin Nonhoff</i> Politischer Denker, Diskurstheoretiker, Post-Marxist Ein Nachruf auf Ernesto Laclau .....	320
---	-----

Serviceteil .....	326
-------------------	-----

Werner Friedrichs

# Diskursanalyse als Methode für die Didaktik der Sozialwissenschaften

**Zusammenfassung:** Im vorliegenden Beitrag geht es um die Möglichkeiten der Verwendung der Diskursanalyse in der Didaktik der Sozialwissenschaften. Der Schwerpunkt der Ausführungen liegt darin, dass für die Berücksichtigung diskursanalytischer Verfahren im methodischen Reservoir der Didaktik vor allem systematische Gründe sprechen. Vor dem Hintergrund eines theoretisch angemessenen Begriffs sozialwissenschaftlicher Bildung wird deutlich, dass die Diskursanalyse bislang dem Grunde nach zu unrecht keine Beachtung in einschlägigen Methodenpools fand. Allerdings bleibt die Aufgabe einer Anpassung diskursanalytischer Verfahren an die schulische Realität bestehen.

Schlagwörter: Sozialwissenschaftliche Bildung, Didaktik der Sozialwissenschaften, didaktische Methodik, politische Bildung, Schule und Diskursanalyse.

**Summary:** The intention of this paper is to reflect the possibilities of the discourse analysis for the didactics of social sciences. In so doing, the emphasis has to be placed on the fact that mainly systematical reasons favor the consideration of discourse-analytic procedures in the methodological reservoirs of didactics. Against the background of a theoretically appropriate concept of social-scientific education, it becomes apparent that there are no good reasons why the discourse analysis has not been considered yet in educational settings. However, the discourse-analytic procedures still have to be adapted to school reality.

Keywords: social-scientific education; Bildung, political education, didactical methods, discourse-analytic procedures and school

## 1 Einleitung

In der Didaktik der Sozialwissenschaften geht es im Kern um die Frage, welche Lerngegenstände auf welche Weise in einem Lehr-Lernprozess arrangiert werden können. Dabei gilt es, die Voraussetzungen der Lernenden ebenso zu beachten, wie die des gesellschaftlichen Kontextes, die je institutionellen Einbindungen sowie die Schreibweise der Lerngegenstände (vgl. dazu immer noch Klafki 1958). Die Zielprojektion solcher didaktischen Bemühungen besteht – auch wenn die Präsenz der »Kompetenzorientierung« in der öffentlichen Diskussion dies möglicherweise manchmal etwas in Vergessenheit geraten lässt – in einem durchaus umfassenden Bildungsprozess; es geht um die Bildung eines eigenständigen Urteilsvermögens. Die Subjekte sollen, orientiert am eigenen Urteil, die Kompetenz entwickeln, als mündige Bürgerinnen und Bürger am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. D.h. die sozialwissenschaftliche Bildung zielt auf die Verhaltensdisposi-

tion einer Aktivbürgerin/eines Aktivbürgers. Darunter wird im Allgemeinen die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden,

»sich in den gesellschaftlichen und politischen und wirtschaftlichen Ordnungen zu orientieren, sie einschließlich ihrer Zwänge und Herrschaftsverhältnisse nicht ungeprüft hinzunehmen, sondern sie auf ihren Sinn, ihre Zwecke und Notwendigkeiten hin zu befragen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen kritisch zu prüfen.« (Reinhardt 2005, S. 19)<sup>1</sup>

Der zentrale Einsatz der sozialwissenschaftlichen Didaktik besteht somit insbesondere darin, die zu bildenden Educanden in die Lage zu versetzen, eine Überprüfung der ihnen entgegentretenden sinnhaften Wahrheits- und Geltungsansprüche vorzunehmen, d.h. hinsichtlich ihrer politischen bzw. wirklichkeitsprägenden Gehalte zu reflektieren.

Nicht nur aufgrund immer dichter und komplexer werdender Beschreibungen und Aufbereitungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit, entgrenzter globaler Verflechtungen und diverser weiterer Unübersichtlichkeiten kann die Vorbereitung solcher Bildungsprozesse immer weniger auf der Folie einer einfachen Gegenüberstellung eines integren Subjekts und einer es umgebenden Welt abgetragen werden. Auch die Dekonstruktion des reflexiven selbstgewissen Subjekts stellt die klassische didaktische Situationskizze in Frage: ein sich selbst aufklärendes und bildendes Subjekt, das die Welt auf der Grundlage eines didaktisch reduzierten Ausschnittes reflektiert und in eine rationale Abwägung stellt (vgl. Friedrichs 2012a). Das Bild eines »lernenden Subjekts«, das inhaltliche (materiale) Angebote in das eigene Wissen übernimmt, gerät fraglich. Vielmehr muss sozialwissenschaftliche Bildung in postfundamentalen Kontexten zunehmend in der Dimension der Selbstartikulation verstanden und entfaltet werden – im Sinne einer je auszurägenden Identität unter anspruchsvollen Bedingungen.<sup>2</sup> Dabei erfolgt die Artikulation eines (politischen) Selbst in einer Bezugnahme auf Identifikationsangebote, die in politischen Figurationen von teilhabender Bürgerschaft bestehen (vgl. Callan 1997; Isin 2002); d. h. die Kompetenz zu gesellschaftlicher Teilhabe umfasst damit zu allererst eine Auseinandersetzung mit »Partizipationsdispositiven«, denen auch immer ein Herrschaftsanspruch einbeschrieben ist.<sup>3</sup>

Vor dem Hintergrund der in der Didaktik der Sozialwissenschaften ausgewiesenen Ansprüche und Zielformulierungen und den skizzierten Herausforderungen kann es durchaus erstaunen, dass sich, ausgehend von dieser Selbstverortung, noch keine einschlägige Bezugnahme auf die Diskursanalyse ergeben hat. Schließlich geht es in der Diskursanalyse – bei aller Gegebenheit unterschiedlicher Ausrichtungen in den Schwerpunktsetzungen – um die Rekonstruktion und Analyse von »Sinnkonventionen oder Sinnstabilisierungen« (Keller 2012; vgl. auch Keller 2014) in der durchaus vorhandenen

1 Vgl. dazu auch z. B. die Beiträge in Lange/Reinhardt (2010, S. 8–101), Sander (2007, S. 43–108), Negt (2010) und Oeftering (2013).

2 Vgl. dazu etwa die Beiträge in Straub/Renn (2002), Gebauer/König/Volbers (2012) oder Alkemeyer/Budde/Freist (2013).

3 Vgl. Lemke (1997, 2008), Bröckling (2007), Junge (2008) und Hedtke (2012).

Absicht, letztere kritisch zu reflektieren (vgl. z. B. Jäger/Zimmermann 2010). Schon im Diskurs *über* sozialwissenschaftliche Bildung ließe sich in den einschlägigen didaktischen und bildungsprogrammatischen Einlassungen ein gut abgrenzbarer Materialkorporus ausmachen, der unterschiedlichste Forschungshypothesen und -projekte zuließe. Das Material bestände aus zahlreichen Bildungs- und Lernprogrammen, programmatischen Erklärungen und Einlassungen verschiedener Institutionen, die mit schulischer und außerschulischer sozialwissenschaftlicher Bildung betraut sind. Hier ließen sich etwa die produzierten Anforderungsprofile und Zielperspektiven auf die darin enthaltenen diskursiven Konstruktionen von Subjektivität, Bildung, Lernen, Wissen usw. untersuchen. Ebenso begründen die Aussagen der Bildungsträger auf unterschiedlichen politischen Ebenen einen Diskurs zur sozialwissenschaftlichen Bildung, in dem unterschiedlichste Formate »gelungener Selbstbildung« präfiguriert und teilweise hochwirksam entfaltet werden. Schließlich ergäben auch die Hypothesen, Annahmen und Verortungen der wissenschaftlichen Didaktik einen gut rekonstruierbaren und analysierbaren Diskurs. In der Anlage spezifischer Schulmaterialien und ihrer didaktischen Begleitung ließe sich darüber hinaus die diskursive Formatierung von Selbsttechnologien rekonstruieren. In diesem Zusammenhang wäre die Fokussierung einer Kompetenzorientierung von besonderem Interesse, insoweit hier im Namen der Verabschiedung inhaltlicher Lernprogramme unter der Formel der Umstellung von der »Inputorientierung« auf eine »Outputorientierung« (vgl. etwa Klieme et. al. 2009, S. 12) dem Grunde nach unter dem programmatischen Ausweis einer Subjektorientierung ein diskursives Regime von Selbsttechnologien installiert wird. Im Ausgang solcher Untersuchungen ließen sich grundsätzliche Fragen an das strategische Format sozialwissenschaftlicher Bildung stellen (vgl. z. B. Spilker 2013; Gille 2013; Wolf 2010).

Viele der möglicherweise aus einer diskursanalytischen Betrachtung zu erwartenden Erkenntnisse wären für die didaktische Forschung sicherlich interessant und dürften überdies der ausgesprochen virulenten Debatte um die programmatische Ausrichtung von Bildungspolitik und -forschung, deren curricularen Widerspiegelungen sowie die entsprechende Auseinandersetzung um die Ausrichtung der Didaktik der Sozialwissenschaften mit neuen Argumenten versorgen; bereits bekannte Denkfiguren ließen sich noch einmal diskurstheoretisch wenden. Allerdings soll im Folgenden die Perspektive einer auf die praktische Umsetzung ausgerichteten Didaktik eingenommen werden, deren Anspruch darin besteht, Arrangements für Bildungsprozesse zu entwerfen und zu begründen. In der didaktischen Forschung wurde sich in den letzten Jahren insbesondere auf die Erhebung der Voraussetzungen für Lern- und Bildungsprozesse konzentriert. D. h. es werden – mitunter sehr umfangreiche – Erhebungen darüber angefertigt, welche SchülerInnenvorstellungen zu bestimmten thematischen Bereichen vorfindlich sind.<sup>4</sup> Zweifelsohne ist es für eine spezifische Didaktisierung von maßgeblicher Bedeutung, mit welchen vorhandenen Vorstellungen und Konzepten zu einem gegebenen Lerngegenstand im Unterricht zu rechnen ist. Sie bilden den unhintergehbaren Ausgangspunkt für

4 Vgl. statt vieler z. B. Lange/Himmelmann (2007), Lange (2008), Lange/Fischer (2011) und Fischer (2013).

Bildungs- und Lernprozesse. Praktisch arbeitende DidaktikerInnen müssen insoweit die Kenntnisse über Basiskonzepte mit einer Theorie darüber, wie diese Konzepte in einem Lernprozess zu erweitern, modifizieren oder transformieren sind, verbinden. Auf diese Weise lassen sich sinnvolle didaktische Arrangements begründen. Theorien über die Entstehung subjektiver Einstellungen, Haltungen und Erkenntnisweisen orientieren somit den Entwurf zur Anleitung ihrer möglichen Änderung. An dieser Stelle werden neben der Berücksichtigung sozialisatorischer Einflüsse vor allem kognitions- und entwicklungspsychologische Modelle in Anschlag gebracht und um einen allgemeinen Verweis auf lebensweltliche Anschlüsse ergänzt (hier ließen sich so ziemlich alle prominenten Handbücher zur Unterrichtsplanung anführen – vgl. etwa Kroner/Schauer 1997; Wiater 2013 oder Meyer 2013).

Für den hier betrachteten Zusammenhang sind zwei in didaktischen Planungsanweisungen ausgesprochen verbreitete Ableitungsregeln interessant: zum einen, dass die vorhandenen Dispositionen der Schülerinnen und Schüler in der didaktischen Umsetzung immer noch fast ausschließlich mit Bezug auf entwicklungspsychologische bzw. kognitionspsychologische Vermessungen berücksichtigt werden und zum anderen, dass der lebensweltliche Bezug verhältnismäßig allgemein, häufig mit einem Verweis auf zeitdiagnostisch ausgewiesene Phänomene erfolgt. Schließt man an dieser Stelle zu der in den Sozialwissenschaften geführten Diskussion um die Diskurstheorie auf, wäre auf die »Kritik allgemeinphilosophischer Bestimmungen des transzentalen Subjekts« (Keller 2012, S. 71) ebenso zu verweisen, wie auf die »soziohistorisch veränderlichen Konstitutionsweisen empirischer Subjekte« (ebd.). D. h. das Subjekt müsste *auch* (nicht allein!) als korrespondierender Ausdruck einer diskursiven Praxis verstanden werden, deren Spuren sich insbesondere in je lebensweltlich bedeutsamen Sinnverdichtungen finden,<sup>5</sup> die sich weitaus konkreter angeben lassen als im generellen Verweis auf mehr oder minder populäre Alltagsphänomene. Damit ist die Einsatzstelle der Diskursanalyse respektive der Diskurstheorie markiert: Subjektivierungsprozesse werden in hohem Maße durch Diskursformationen und Sinnformen angetrieben und ausgerichtet – es wäre also entsprechend davon auszugehen, dass Vorstellungen und kognitive Konzepte durch diskursive Formate mindestens mitevoziert sind. Damit drängt sich die Diskursanalyse als Methode für didaktische Arrangements in zweifacher Weise auf. Zum einen als Mittel zur Unterrichtsplanung, um die didaktisch notwendig herzustellenden Bezüge zur Lebenswelt zu konkretisieren und damit anschlussfähiger zu machen. Zum anderen als Unterrichtsmethode: Schülerinnen und Schüler können möglicherweise über die Analyse der Produktionsbedingungen ihres Selbst- und Weltverhältnisses Veränderungspotentiale generieren, die auf Bildungsprozesse führen. D. h., die leitende Fragestellung der nachfolgenden Ausführungen besteht darin, inwieweit die Diskursanalyse sinnvoll Berücksichtigung bei der Planung schulischer Settings für Prozesse sozialwissenschaftlicher Bildung finden kann.

5 Vgl. statt vieler etwa Renn (2012), Link (2012), Reckwitz (2008, S. 135 ff.) oder Bührmann/Schneider (2008).

Vielleicht fällt die allererste Antwort auf die Frage nach der Eignung der Diskursanalyse für schulische Zusammenhänge, mit Verweis auf die durchaus bekannte Umfänglichkeit diskurstheoretischer Betrachtungen und insbesondere die Schwierigkeit ihrer bündigen Vermittlung, negativ aus. Die Methode könnte sich für die Schule als zu sperrig erweisen. Wie soll die Umfänglichkeit einer Diskursanalyse auf die ›Kleinräumigkeit‹ der Planung und Durchführung sozialwissenschaftlicher Bildungsprozesse auf schulpädagogische Formate heruntergebrochen werden? Liegen diskursanalytische Heuristiken möglicherweise quer zu den konkreten Vermittlungsanliegen in schulischen Zusammenhängen? Diese und andere Bedenken haben der Diskursanalyse möglicherweise bislang den Zugang zur schulisch-didaktischen Sphäre verwehrt. Im Folgenden sollen dagegen mögliche Perspektiven aufgezeigt werden, indem insbesondere systematisch skizziert wird, dass sich die Diskursanalyse vor dem Hintergrund eines systematisch und zeitgemäß angesetzten Bildungskonzeptes in der Umsetzungsperspektive methodisch beinahe aufdrängt. Ausgehend von einer entsprechenden Rekonstruktion des Bildungsbegriffs (2) sollen die Herausforderungen an didaktische Arrangements durch die (machtvolle) Ordnung des Sinnlichen aufgezeigt werden (3). Im Anschluss daran lassen sich einige Hypothesen zu den Ausgangspunkten diskurstheoretisch aufgeklärter Bildungsstrategien formulieren (4) und schließlich wird die Diskursanalyse als eine didaktisch-methodische Heuristik für mikropolitische Bildung empfohlen (5).

## 2 Sozialwissenschaftliche Bildung

In der öffentlichen Rede über Orientierungspunkte in der sozialwissenschaftlichen Bildung findet der Terminus ›Bildung‹ eine inzwischen nahezu inflationäre Verbreitung. Bildung wird als Ressource, als Ziel, als Kernkompetenz u.v.m. ausgewiesen. Dabei wird aus der systematischen Erziehungswissenschaft heraus immer wieder darauf hingewiesen, dass dem Konzept Bildung deutlich mehr Bedeutung zukommt, als Schmuck für schöne Sonntagsreden zu sein, seine häufige Verwendung eher zu Unklarheiten führe:

»Dass niemand mehr zu sagen weiß, worin Bildung oder Allgemeinbildung heute bestünden, stellt keinen subjektiven Mangel dar, sondern ist Resultat eines Denkens, das Bildung auf Ausbildung reduzieren und Wissen zu einer bilanzierenden Kennzahl des Humankapitals degradieren muss.« (Liessmann 2008, S. 10)

Insbesondere die relativ naive Fassung eines Bildungsbegriffs, wonach Bildung in einer umfangslogischen Prägung verstanden wird – so wie es etwa die populäre und durchaus einflussreiche Darstellung von Schwantz (2002) unter dem Titel »Bildung – alles was man wissen muss« nahezulegen scheint – entspricht einem systematischen Bildungsverständnis am wenigsten. Vielmehr besteht Bildung in einem »Anspruch auf angemessenes Verstehen« (Liessmann 2008, S. 18; vgl. ähnlich auch Adorno 2006). Für den Halbgebildeten würden diverse Aussagesysteme zu einer Zusammenstellung leerer Behauptungen zusammenschurren, deren Einzelheiten gerade noch als erstarrtes Bildungsgut zitierbar seien.

Dass ›Bildung‹ dennoch häufig als Containerbegriff konnotiert ist, daran möchte man der Didaktik sogar noch eine Teilschuld zusprechen: war es nicht der Begründer der »Großen Didaktik«, Comenius, der in seiner 1657 erschienenen Schrift forderte, dass das Ziel aller Lehrtätigkeit sei, *alle alles* zu lehren (Comenius 2007, S. 54)? Richtig ist zweifellos, dass hier in einer heute noch wirkmächtigen Figur nominal eine allen Inhalt umfassende Bildung gefordert wird; allerdings ging es nie darum, so umfassend Lernstoff zu vermitteln, dass alle Educanden alles kennen. Ein solches Unterfangen schien schon zu Comenius Zeiten aussichtslos: »Das ist jedoch nicht so zu verstehen, dass wir von allen die Kenntnisse aller Wissenschaften und Künste (und gar eine genaue und tiefe Kenntnis) verlangten. Das ist weder an sich nützlich noch bei der Kürze unseres Lebens irgend jemand überhaupt möglich« (ebd., S. 55). Comenius ging es bei seiner Forderung nach einer umfassenden Bildung nicht um die Vermittlung positiven Wissens, sondern um die Förderung einer Haltung, die ausnahmslos allen Gegenständen entgegenzubringen ist.

»Dass Ihnen [den Menschen, W.F.] in dieser Weltbehausung nichts so Unbekanntes begegne, dass sie es nicht mit Bescheidenheit beurteilen und ohne misslichen Irrtum zu dem ihm bestimmten Gebrauch klug verwenden können: *dafür* muss gesorgt und das muss wirklich erreicht werden.« (Comenius 2007, S. 55)

Unter dem Eindruck der Geschehnisse des Dreißigjährigen Krieges schien eine umfassende Bildung des Menschen für deren Umgang mit und ihrer Interpretation der Welt von herausgehobener Bedeutung – insoweit ist die Bildung am Fluchtpunkt einer Sittlichkeit ausgerichtet (vgl. ebd., S. 29): Menschen sollen in der Lage sein, die sie umgebenden Gegenstände zu lesen und zu verstehen, um zu souveränen Umgangsformen zu finden.

Dieses programmatische didaktische Anforderungsprofil an die Bildung des Menschen korreliert mit den Bemühungen darum, den Bildungsbegriff systematisch zu denken. Jenseits eines anthropologischen Anklangs im Bildungsbegriff – der sich ausmachen lässt, wenn man Bildung (ähnlich wie der verwandte Begriff der Bildsamkeit) in erster Linie als »Selbstbestimmungsfähigkeit« (Benner/Brüggen 2004, S. 174) versteht – erfolgt eine Selbstbestimmung nicht im ausnahmslosen Selbstkontakt, sondern in einem Bestimmungsraum, innerhalb dessen die bildsame Artikulation erfolgen kann. Damit ist dem Bildungsbegriff systematisch eine gesellschaftliche Dimension eingeschrieben, die sich als »Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses« fassen lässt (vgl. dazu immer noch Marotzki 1990, insb. S. 41 ff.). Das heißt, eine durch einen Bildungsprozess evozierte veränderte Selbstbestimmung muss als eine Variation des In-der-Welt-Seins verstanden werden, die sich, und darin korrespondiert sie mit der Comeniusschen Forderung, als kritischer Umgang mit der Gesellschaft skizzieren lässt. Man könne sich klar machen, wofür Bildung stehe, so der Bildungsphilosoph Alfred Schäfer,

»wenn man sich vergewissert, was Bildung seit den Tagen des Neuhumanismus nicht sein wollte: eine staatlich organisierbare Veranstaltung, eine Verpflichtung auf die soziale Ordnung und deren akzeptierte symbolische Repräsentationsmuster. Bildung

wurde als Gegenkonzept gegen Vergesellschaftung postuliert: gegen die Orientierung auf eine gesellschaftliche Brauchbarkeit, gegen die Verpflichtung auf vorgegebene Lerninhalte, vorgesehene Lernwege. [...] Dagegen wurde auf Konzepte wie Individualität, Freiheit und Autonomie abgestellt.« (Schäfer 2011, S. 9)

Es ließe sich auch apodiktischer formulieren: Weil Bildung nicht anders als »Wechselwirkung von Ich und Welt« (Koller 2004, S. 170) lesbar ist, lässt sich Bildung weder auf eine ontogenetische Entfaltung anthropologischer Anlagen zurückführen, noch auf eine Zusammenschau kulturell-symbolischer Sinnverdichtungen und dessen subjektive Spiegelung verkürzen (vgl. dazu auch Steenblock 1999, S. 217 ff.). Dies gilt insbesondere für die sozialwissenschaftliche Bildung: es geht um die Aufgabe der Gestaltung einer »transitorischen Identität« (Renn/Straub 2002) mittels »Selbstbehauptungsstrategien« (Renn 2002) in einem Kontext, der im Fokus einer diskurstheoretischen Lesart als machtvoll und hegemonial ausgerichtet zu beschreiben ist (zu dem inzwischen vieldiskutierten Feld vgl. z. B. die Beiträge in Rieger-Ladich/Ricken 2004 oder Maurer/Weber 2006). Es ergibt sich ein Spannungsfeld, das die systematische Bildungstheorie schon seit einigen Dezenen antreibt: Die Unverfügbarkeit des eigenen Selbst, die Unmöglichkeit, das Subjekt im Rückgriff auf allgemeinphilosophische respektive anthropologische Konstanten/Faktoren zu bestimmen und die Unklarheit darüber, wie tief Sozialisationsinstanzen in die Konstitution des Subjekts eingreifen. In genau dieser Konstellation spiegelt sich eine Ausgangssituation, die zwar durchaus einer besonderen Diskussionslage zugerechnet werden kann (»die Abkehr von der existenzialistischen Subjektvorstellung und abendländisch-modernen Subjektphilosophie einerseits, als gleichzeitige Kritik der dazu zunächst etablierten strukturalistischen Gegenposition andererseits« (Keller 2012, S. 82), die aber seit längerem die relevante Vermessung für die Bemühungen um ein Konzept sozialwissenschaftlicher Bildung und deren didaktische Vorbereitung vorgibt: Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung im Kontext umfassender gesellschaftlicher Sinnverdichtungen und einem gleichzeitig sich selbst nicht gegenwärtigen Subjekt denkbar und darüber hinaus didaktisch planbar?

### **3 Diskursordnungen als Herausforderung an die didaktische Auf- und Vorbereitung von Bildungsprozessen**

Die oben beschriebenen Verhältnisse weisen tief in die Tradition pädagogischen Denkens. Dem Grunde nach enthalten schon die einschlägigen Begründungsfiguren aporetische Aufrisse, die viele der aktuellen Einschätzungen bereits vorzeichnen. So beschreibt Platon im Paradox des Menon das Problem, dass eine Selbstbildung als eine Selbsttransformation in eine bislang nicht gegebene, *neue* Form schwer zu denken ist.

»Wenn man etwas bereits weiß, so kann man es nicht mehr erlernen, denn man weiß es ja bereits. Wenn man es jedoch noch nicht weiß, dann kann man es auch nicht mehr erlernen, denn wie soll man wissen, wonach zu suchen ist. Mit anderen Worten:

wie kann eine Dimension von Erfahrung konstituiert werden, in der das einzelne Individuum etwas grundlegend Neues erlernen kann?» (Miller 1986, S. 222)

Aus der Perspektive des Erziehungsprozesses hält Kant prominent in seinem »pädagogischen Paradox« fest: »Wie kultiviere ich die Freiheit beim Zwange?« (Kant 1991, S. 711). Die Aporetik ergibt sich insbesondere aus der Topologie der Verhältnisse: Wenn eine gegebene und erfasste Sozialstruktur einem sich selbst gewissen, integren Subjekt gegenübersteht, ist weder klar, wie es zu einer Transformation des Selbst im Sinne einer ›Höherbildung‹ kommen, noch wie das Subjekt kritischen Abstand zu der enkulturierten Umgebung bekommen kann. Die ›Lösungen‹ für dieses Problem bestehen etwa in der Übersetzung der Sozialstruktur in eine kommunikative Aushandlungsperspektive (z.B. Miller 1986, 2006) oder in einer Relektüre des zu bildenden Subjekts in der Figur der Bildsamkeit (z. B. Benner 2012).

Der Abzweig zur Situation, wie sie derzeit in den Sozialwissenschaften diskutiert wird, besteht bekanntermaßen in einer doppelten Radikalisierung. Das in den Bildungsprozess eintretende Subjekt kann schon lange nicht mehr als eine unverbrüchlich sich selbst gewisse Identität angesehen werden; so wie die Sozialstrukturen nicht als Ausdruck einer bestimmten gesellschaftlichen Situation zu verstehen sind, sondern als dynamische diskursive Praxen, aus denen heraus die soziale Wirklichkeit erzeugt wird. Die Aufhebung einer identitären Schreibweise von Subjektivität ist in der Bildungstheorie schon seit einiger Zeit intensiv thematisiert worden (vgl. z. B. Meyer-Drawe 1990; Kühn 1999; Ricken 1999), mit dem Ergebnis, dass damit Bildungsprozesse mitnichten nicht mehr vorstellbar sind, sondern dass gerade unter der Bedingung einer Annahme eines dezentrierten Subjekts Bildungsprozesse gedacht werden können.<sup>6</sup> Ebenfalls ist die Aufhebung definiter Verhältnisse im Zusammenhang mit dem Begriff Sozialstruktur keinesfalls gleichbedeutend mit dessen faktischer Auflösung. Das Gegenteil ist der Fall. Dadurch, dass die den Bildungsprozess kontextualisierenden Sozialstrukturen nicht mehr von einem spezifischen Realitätsgehalt unterschieden werden können, muss davon ausgegangen werden, dass bestehende diskursive Praktiken die Wirklichkeit in einem umfassenden Sinne erzeugen.<sup>7</sup> Es lässt sich dabei eine historische Dimension ausweisen, in der sich eine Immanentisierungsbewegung feststellen lässt, insoweit sich eine Materialisierung der Kultur mit der einer Immaterialisierung der Bias verbindet. Innerhalb der Welt-erzeugung finden sich immer weniger ›diskrete Verhältnisse‹, sondern Übergangsfelder, die eine hohe Integrationsdichte beinhalten.<sup>8</sup>

6 Vgl. etwa Koller (1999), Lüders (2007), Koller/Rose (2012), Rose (2012), Friedrichs (2012b) und Böhmer (2014).

7 Vgl. dazu statt vieler Keller (2008), die Beiträge in Keller/Hirsland/Schneider/Viehöver (2005) oder Diaz-Bone (2012).

8 Im Anschluss an das wirklichkeitserzeugende Format der Diskurse kann Räumlichkeit noch radikaler gedacht werden, als dies möglicherweise bislang im sog. spatial turn getan wurde (vgl. dazu die Beiträge in Glasze/Mattissek 2009). In einer üblichen Denkgewohnheit wird in der Regel unterstellt, dass Räume von cartesianischen Verhältnissen aus gedacht werden können. Diese vermeintliche Selbstverständlichkeit wäre gegen ein Modell rhizomatischer Aufteilungen einzutauschen (vgl. dazu

Paradigmatisch lässt sich diese Ent(-)Bindung und Immanentisierung am Begriff der Wahrheit verdeutlichen. Bei der Wahrheit ginge es nicht mehr um »das Ensemble der wahren Dinge die zu entdecken sind« (Foucault 1978, S. 53), sondern um »das Ensemble der Regeln, nach denen das Wahre vom Falschen geschieden und das Wahre mit spezifischen Machtwirkungen ausgestattet wird« (ebd.). Wahrheit ist nicht mehr ein unterscheidbares Richtmaß, das der Lesbarkeit einer von ihm unterscheidbaren Welt dient, sondern eingebunden in eine umfassende Produktionsmatrix. Ebenfalls kann die Macht nicht mehr zugerechnet werden – sie verflüssigt sich in diskursiven Praxen. Ein universales Allgemeines wird in einem machtvollen Wahrheitsregime eingerichtet (vgl. dazu auch Butler/Laclau/Žižek 2013). In einer solchen Betrachtung zeigt sich, dass die Vorstellung trennbarer Sphären, deren Logiken gegenüberstellbar sind, immer weniger möglich ist. Vielmehr entstehen Übergangsfelder zwischen Eigenwerten wie etwa Wahrheit, Macht, Sichtbarem und vielen anderen mehr, sodass sich genau dann komplexe Ordnungen aus diesen Verbindungen ergeben, wenn sich in den Praxen Regelmäßigkeiten verstetigen.

Folgt man dem hier entfalteten grundsätzlichen Zugriff, kann nicht davon ausgegangen werden, dass pädagogisch und didaktisch elementare Operationen, wie Zeigen, Schauen oder Beobachten in uncodierten, bzw. unformatierten Räumen stattfinden. Vielmehr findet etwa das Sehen innerhalb einer *Ordnung der Blicke* (Reich 1998) statt. Es ist unlängst ein politisch-kulturelles Imaginäres herausgearbeitet worden, das auf die Formation der (politischen) Erscheinungsweisen gesellschaftlicher Tatbestände hinweist (z.B. Jameson 1993, 1997). In der (pädagogischen) Erfassung einer Ordnung der Blicke wird konkretisiert, dass der rekonstruierende Blick selbst innerhalb einer kulturellen Schematisierung statt findet.

»So gesehen ist der Beobachter, bin ich als Beobachter eines solchen Beobachters bereits eine Konstruktion. Beobachter sind die Fiktion eines Schauens, einer Perspektive und in dieser eines Fokus, der sich vor allem aus den überlieferten Erfahrungen in der menschlichen Geschichte herleitet.« (Reich 1998a, S. 25)

D. h. der Beobachter kann »diskursive Plätze« (Reich 1998b, S. 327) einnehmen, die letztlich die Beobachtung typisierende Wirkung haben; auch in Abhängigkeit von Medien (Crary 1996) oder durch die Einrichtung von Schauräumen (Brauns 2007). Die Tücke dieser Einrichtung der »Plätze des Diskurses« (Reich 1998b, S. 329) liegt allerdings darin, dass sie in der Beobachtung einen jeweilig »unabweisbaren Eindruck von Wirklichkeit« (Fuchs 2011, S. 32) erzeugen.

Wahrnehmungen finden nicht in einem unmetrisierten Raum statt, sondern in einer *Ordnung des Sinnlichen*. Jene Aufteilung des Sinnlichen besteht im Kern in einem »System sinnlicher Evidenzen« (Rancière 2008, S. 25), das insbesondere die letztverbürgende

(Deleuze/Guattari 1997), sodass daran anschließend eine Topologie des Sinns entwickelt werden könnte (vgl. dazu auch die Beiträge in Günzel 2007; Massey 2007 oder Friedrichs 2008, S. 101–196).

Evidenz, die gern vor allen kulturellen Einstellungen verortet wird, als Ergebnis einer Produktionsmatrix ansetzt.

»Die Aufteilung des Sinnlichen ist also ein System oder ›Regime‹ von Normen oder Gewohnheiten, die implizit die Wahrnehmung der gemeinschaftlichen Welt bestimmen, wobei Wahrnehmung hier für eine Topologie steht, die in Abhängigkeit von den Plätzen, die die Individuen in Raum und Zeit einnehmen, ihnen bestimmte soziale Funktionen, Tätigkeitsformen und Weisen zu sprechen zuordnet.« (Muhle 2008, S. 10)

Allerdings verschwindet die produzierte Ordnung hinter der scheinbaren Gewissheit der Evidenz, sodass der didaktische Verweis auf Gewissheit letztlich kulturell-politischen Konstruktionen folgt.

Ebenfalls ließe sich eine *Ordnung des Erklärens* (Rancière 2007, S. 14 ff.) beschreiben, in der erfasst wird, dass die elementare Operation des Zeigens keineswegs als technisch-semiotisch unschuldiger Fingerzeig im pädagogischen Alltag unterschätzt werden darf (wie etwa bei Prange 2005). Vielmehr wird in einer Verdoppelung die Distanz zwischen Erklären und Verstehen ernst eingesetzt und damit der Ort für die Erklärung geschaffen (vergleiche dazu systematisch auch Kittler 2003). Gleichzeitig verschwindet das Zeigen des Zeigens, das Erklären des Erklärens hinter einer pädagogischen Logik der Nachahmung. Das Nachahmen, Abschreiben, Reproduzieren selbst erscheint dann als praktisch ›neutrale‹ Wiedergabe.

#### 4 Bildung als Überschreitung sinnhafter (diskursiver) Ordnungen

In den skizzierten Ordnungen Bildung zu denken und eine didaktische Konstellation zu entwerfen, die solche Bildungsmomente befördern könnte, erscheint als anspruchsvolles Unternehmen. Klar ist, dass eine Bildung nicht in der Logik einer rationalen Aufklärung erfolgen kann. Man würde nur die gegebenen Ordnungen nachzeichnen und in Dispositiven verdichten. Es sind mindestens zwei Ausrichtungen denkbar, in der subjektive Sinnbildungen auch in gegebenen Ordnungen stattfinden und letztere sogar gegebenenfalls übersteigen könnten (vgl. dazu auch Rosenberg 2011). Zum einen wäre vorstellbar, dass ein partielles Aussetzen der Ordnungen ermöglichte, Raum für *Sinnbildungen* jenseits der gültigen Allgemeinform zu schaffen. Konkret wäre die Logik der selbstverständlichen Kontingenz als Verteilungsmodus auszusetzen, zu unterbrechen. »Sie [die Unterbrechung] setzt nicht bloß die Unterbrechung der normalen Verteilung [...] voraus, sondern eine Unterbrechung in der Idee der Disposition« (Rancière 2008, S. 15). Bildung verlief so über eine Unterbrechung und Aussetzung eingespielter Sinnformen, die auch die Position des Subjektes einschließt (vgl. dazu ausführlich Lüders 2007). Zum anderen ließe sich Bildung auch als Artikulation verstehen, die innerhalb des immanent ausgerichteten Sinnfeldes einen neuen Zusammenhang herstellt (vgl. Laclau/Mouffe 1991, S. 155 ff.). »Unter ›Bildung‹ in diesem Sinn wären die Prozesse zu verstehen, in de-

nen neue Sätze, Satzfamilien und Diskursarten hervorgebracht werden, die [...] einem bislang unartikulierten Etwas zum Ausdruck verhelfen« (Koller 1999, S. 150). Solche Bildungsverläufe als Artikulationsprozesse sind konsequent jenseits einer gegebenen Subjektivität und diesseits einer das Subjekt überformenden Strukturalität zu denken – das »postsouveräne Subjekt« (Butler 1998) artikuliert die Transformation seiner Selbst- und Weltverhältnisse in einer zumindest teilweisen Aussetzung der präfigurierenden Ordnungen.

Eine so ent(-)worfene sozialwissenschaftliche Bildung, die die Opposition gegen eine Verpflichtung auf geteilte Werte in der beschriebenen Weise praktiziert, indem die Artikulation schlussendlich in der Bewegung einer Überschreitung besteht, führt auf den ersten Blick auf ein Normproblem: Entgrenzungs- und Überschreitungsprozesse setzten neben spezifischen Ordnungen auch Orientierungen aus, und gerade pädagogische Prozesse und ihre Didaktisierung besitzen die Verpflichtung auf normativ geteilte Werte als untülbaren Kern. Hier die rationale Verpflichtung auf begründete Wertmuster, dort die wilde Überschreitung in Richtung auf eine unbestimmte, gesellschaftliche Normen aussetzende, Größe. Hier die Verpflichtung pädagogischen Tuns auf eine integrativ wirkende Sozialisation innerhalb gesellschaftlicher Grenzen, dort übersteigendes und entgrenzendes In-Frage-stellen.

Für den Didaktiker scheint Ungemach zu drohen: eine entfesselte Bildung sich selbst ent(-)werfender Subjekte, die in ein Niemandland entlassen werden. Ein vorschneller Rückzug hinter eingespielte Denkgewohnheiten übersieht allerdings eine grundlegende Wendung. Würdigt man dagegen in den normativen Dispositiven ihre produktive Dimension in dem Sinne, dass sie zuallererst, auch in ihrer Überschreitung, die Subjektivität hervorbringen, wird eine dem Grunde nach paradoxe und gleichzeitig kreative Logik der Überschreitung erkennbar. Bataille, der für das Foucaultsche Denken ausgesprochen einflussreich war, hat dies an der Wirkung des Verbots verdeutlicht.

»Die Wahrheit der Verbote ist der Schlüssel zu unserer menschlichen Haltung. Wir müssen, wir können zuverlässig wissen, dass uns Verbote nicht von außen auferlegt wurden. Dieses Wissen erlangen wir [...] im Augenblick, da wir das Verbot *überschreiten* und hauptsächlich im Moment des Unschlüssigseins, in dem es noch wirkt und wir trotzdem dem Antrieb nachgeben, dem es entgegenstand. [...] Die Erfahrung führt zur vollendeten Überschreitung, zur geglückten Überschreitung, die das Verbot aufrechterhält, und zwar aufrechterhält, um es zu genießen.« (Bataille 1994, S. 40; Hervorheb. im Original)

Die Überschreitung trägt Züge einer dialektischen Aufhebung oder einer Dekonstruktion, ohne allerdings von einer Logik des Widerspruchs oder des Supplements angetrieben zu werden.<sup>9</sup> In der entgrenzten Artikulation, die Ordnungen auch überschreitet,

9 Solche paradoxalen Logiken der Entstehung des Subjekts, innerhalb derer die Wahrnehmung und Überschreitung spezifischer Grenzen selbst erst zu einer Produktionslogik des Subjekts wird, wurden vielfach im Anschluss an die Psychoanalyse Lacans entwickelt (vgl. prominent etwa Žižek 1998,

wird Subjektivität – auch in seinen Transformationen – der Erfahrung zugänglich; werden neue Selbst- und Weltverhältnisse ermöglicht; ereignet sich sozialwissenschaftliche Bildung.

## 5 Diskursanalyse als Methodik in der Didaktik

Für eine Didaktik der Gesellschaftswissenschaften bleibt nun die Frage, wie solche Prozesse befördert, bzw. so vorbereitet werden könnten, dass sie normative Potentiale freisetzen. Nach der hier vertretenen Einschätzung könnte der Diskursanalyse ein systematischer Ort in der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften zukommen. Die Diskursanalyse eignet sich in besonderer Weise, »transformatorische Bildungsprozesse« (Koller 2011) methodisch insofern anzuleiten, als dass durch sie eine Unterbrechung bzw. Reartikulation ermöglicht werden könnte, ohne in die Beliebigkeit abzugleiten – eine Überschreitung *in* der Rekonstruktion diskursiver Praxen. Dabei geht es erstens nicht darum, gegebene Ordnungen einer fundamentalen Kritik zu unterziehen, an dessen Ausgang die Aufhebung gegebener Ordnungen stehen könnte. Der Unterschied zu einer ideologiekritischen Didaktik zeigt sich darin, dass sich die Diskursanalyse nicht an der Negation als Zentrum orientiert: es geht nicht um die ideologiekritische Freilegung eines echten Subjekts – das hinter der diskursiven Vermessung der Welt steht – sondern um die diskursiv unhintergehbaren Rekonstruktionsmechanismen von Subjekt und Welt mit samt ihrer Artikulationsmöglichkeiten. Das heißt, insbesondere werden nicht gegebene (ideologisierte) Begründungsmuster durch andere, »bessere«, »wahrere« ausgetauscht; es wird nicht mehr nach möglichen Begründungen des Gegebenen gefragt, sondern es werden die Fragen nach Kontingenzen selbst verstärkt – »look for contingencies instead of causes« (Kendall/Wickham 2003, S. 5). Zentral ist dabei, dass die Ordnungen, weil sie eben nicht ideologisch orientiert sind, erst auf den zweiten Blick ersichtlich sind. Nicht weil sie versteckt sind und durch aufwendige Hebungen ans Tageslicht befördert werden müssen, sondern weil sie als transzendente Faktoren an der Oberfläche empirisch wirken (vgl. dazu auch Rölli 2003, S. 234). Gerade als solche sind sie für Schülerinnen und Schüler nicht wahrnehmbar; alltagsweltliche Überzeugungen, Wahrnehmungsweisen und Konzepte erscheinen als »selbstverständlich«.

Die Diskursanalyse in der didaktischen Methodik zu berücksichtigen, verfolgt somit das Anliegen, die Konstruktions- und Produktionsweisen gesellschaftlicher Wirklichkeit in den diskursiven Praxen didaktisch so freizulegen, dass sie für Bildungsprozesse Anschlüsse bieten. In der sozialwissenschaftlichen Didaktik finden sich dazu einzelne Vorarbeiten. So hebt etwa die systemisch-konstruktivistische Didaktik auf »konstruierte Blickweisen«, »Wirklichkeitskonstruktion« oder »konstruktive Verarbeitungsweisen« (Reich 1996, S. 89) ab. Grammes (1998, S.63) hat vorgeschlagen, die gesellschaftliche Di-

2008, 2010). Die grundsätzliche bildungstheoretische Relevanz einer solchen Figur wurde mit unterschiedlichen Bezügen herausgearbeitet (z.B. Pazzini 1992; Kokemohr 2007 oder Schmidt 2012), ist aber hinsichtlich einer didaktischen Konkretion bislang offengeblieben.

daktik auf die Analyse der »Prozessierung von Wissen« abzustellen. Wobei Wissen dabei nicht als Menge von Tatsachenaussagen verstanden werden darf, sondern »theoretische Deutungskonzepte, Kategorien, begründete Einstellungen und Werthaltungen, subjektiv-biographische Erfahrungen und Fähigkeiten« einschließt (ebd., S. 65). Ähnliche Anschlüsse finden sich in Lehrstücken und narrativen Ansätzen (vgl. dazu Juchler 2013). In einer didaktischen Wendung der Diskursanalyse fänden sich die genannten Ansätze dem Grunde nach wieder: Wissensformen und deren Konstruktion würden mit dem Fokus auf die gesellschaftliche Einbettung des Wissens konkretisiert.

Grundsätzlich muss die Diskursanalyse als Methode dabei in einer erheblich reduzierten Form in die Unterrichtsplanung eingehen. Eine der Hauptbeschränkungen zeigt sich dabei in den Grenzen des Umfangs des zu berücksichtigenden Materials. Stellt die Abgrenzung eines geeigneten, aussagekräftigen und belastbaren Materialkorpus ohnehin eine grundsätzliche Schwierigkeit für die Diskursanalyse dar, so zeigt sie sich in schulischen Zusammenhängen noch einmal in besonderer Weise: Es ist nicht möglich, den umfangreichen Anforderungen einer wissenschaftlichen Diskursanalyse an die Korpusbildung (vgl. z.B. Keller 2007, S. 84 ff.; Landwehr 2008, S. 101 ff.) in einer schulischen Verwendung gerecht zu werden. Sobald es sich nicht um Projektarbeit oder sonstige Lerneinheiten handelt, die nicht dem engen Zeitraster des Schulalltages unterworfen sind, ist es nicht anders möglich, als sich beim Material auf Diskursfragmente, ja sogar auf Mikrodiskursfragmente zu beschränken. Das heißt, dass sich die schulische Anwendung der Diskursanalyse nur auf sehr wenige Einzeldokumente stützen kann und damit erhebliche Einschränkungen hinsichtlich der Ansprüche an die Ergebnisse solcher diskursanalytischen Verfahren in Kauf genommen werden müssen.

Dass das Nachdenken über den Einsatz diskursanalytischer Ansätze im schulischen Unterricht dennoch sinnvoll ist, haben die obigen Überlegungen gezeigt. Gegenstand schulischer Lern- und Bildungsprozesse im Bereich der Gesellschaftswissenschaften sind in der Regel makrosoziologische und politische Zusammenhänge und Erklärungsmodelle, zu denen die SchülerInnen im Bildungsprozess einen reflektorischen Abstand bekommen sollen. Hierfür wird in der überwiegenden Mehrheit der Fälle nach einem schematisierenden Urteilsraster verfahren, das das Sach- vom Werturteil trennt. Insbesondere durch die stark gerasterte Urteilsfindung bleiben die Potentiale der Lerngegenstände im Hinblick auf die Artikulation von Selbst- und Weltverhältnissen dabei weitgehend ungenutzt; zugespitzt formuliert, werden die SchülerInnen sogar darauf trainiert, in eine Begründungs- und Erklärungsordnung eingeführt zu werden.

Dass damit nicht den formulierten Ansprüchen an sozialwissenschaftliche Bildung entsprochen werden kann, sei beispielhaft konkretisiert. Das niedersächsische Kerncurriculum für das Fach Politik-Wirtschaft an Gymnasien orientiert den Bildungsbeitrag des Faches am »Leitbild des mündigen Bürgers« (CuVo, S. 7).<sup>10</sup> Letzteres gewinnt in ihrer handlungsorientierenden Funktion konkrete Bedeutung. »Politische Mündigkeit ist aus

10 Bezug genommen wird auf die derzeit gültige Fassung des Kerncurriculums für das Gymnasium (Schuljahrgänge 8-10) in Niedersachsen. Veröffentlicht durch das Niedersächsische Kultusministerium unter: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gym\\_powi\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_powi_nib.pdf) (Abruf 24.6.2014).

der Sicht des Einzelnen eine Bedingung für erfolgreiche Partizipation« (ebd.). Politische Teilhabe entwickelt sich im Ausgang von »Entscheidungssituationen« (ebd., S. 8), in denen »politische und ökonomische Entscheidungen zu beurteilen« (ebd.) sind. Insbesondere sind von den Lernenden die Interdependenzen der politischen und ökonomischen Ordnungssysteme zu erkennen (vgl. ebd., S. 11). Die Umsetzung dieses Anspruches erfolgt dann an verbindlichen Inhalten. So sollen die Educanden etwa in der Sekundarstufe I »Orientierung auf Märkten« (ebd., S. 16) erhalten, die späterhin in der Sekundarstufe II hinsichtlich der wirtschaftspolitischen Gestaltung von Märkten vertieft werden soll. Die unterrichtlichen Umsetzungen in den gängigen Materialformaten erfolgen ausgehend von der Frage nach dem gemeinsamen Wirtschaften (Arbeitsteilung), insbesondere von dem daran anschließenden Allokationsproblem. Dabei wird in einer spezifischen Problemorientierung gearbeitet – d. h. insbesondere werden eingeführte gesellschaftliche symbolische Verdichtungen als ›Lösung‹ für bestehende Probleme eingeführt. Didaktisch werden diese symbolischen Standards dann hinsichtlich ihrer Funktionen und den damit zusammenhängenden Gründen aufgearbeitet. D.h. sie werden als »Sozialontologien« (Marchart 2010), als selbstverständlich bestehende Gegenstände behandelt.

Am Beispiel des Lerngegenstandes Geld sei dieses Vorgehen in aller Kürze verdeutlicht. Geld wird in den gängigen Materialien über die Begründung eines funktionalen Zusammenhanges eingeführt. So habe die Erfindung des Geldes die Ablösung des Naturaltausches und damit gleichzeitig die Bestimmung des Tauschwertes ermöglicht. Auf diese Weise könne man ebenfalls zwischen Gebrauchswert und Tauschwert unterscheiden und über die Preisbildung, als Gradmesser für Knappheit, funktionieren Marktmechanismen als Lösung für das Allokationsproblem (so in Wuttke 2010, S. 24 f.). Schlussendlich ist das Geld als unabdingbarer Faktor aus dem Wirtschaften nicht mehr wegzudenken: »Im Raum steht die Frage, ob es möglich ist ohne Geld zu wirtschaften« (Riedel 2012, S. 60). Damit können dem Geld spezifische Funktionen zugeschrieben werden: »Wertübertragungsmittel (Tauschmittel, Zahlungsmittel), Wertmesser (Recheneinheit), Wertaufbewahrungsmittel (Wertspeichermittel)« (Detjen 2006, S. 141). Allen Vorgehensweisen gemeinsam ist, dass Geld als ein funktional begründbarer Faktor eingeführt wird, der auf geradezu natürliche Weise menschliches Wirtschaften und die Allokation der produzierten Waren katalysiert und beschleunigt. Die in diskursiven Praxen vollzogene soziale Konstruktion etwa von Knappheit, Wert und auch des Geldes wird nicht beleuchtet – im Gegenteil wird die gesellschaftlich-kulturelle Konstruiertheit der Größen durch die Begründung ihrer Funktionalität eher verschleiert. Wenn nur die bestehende Praxis mit möglichen Begründungen nachvollzogen wird, ist dem Grunde nach der Bildungsanspruch des Faches verfehlt.

Dagegen wären in einer diskursanalytischen Aufarbeitung des Lerngegenstandes Geld die symbolischen Sinnverdichtungen rund um diesen zentralen ökonomischen Gegenstand mittels geeigneter Materialien zu befragen. So ließe sich die Konstruktion des Geldwertes über spezifische Zusammenhänge nachvollziehen: In Werbungsdarstellungen glücklicher Menschen, die über viel Geld verfügen; in der Verbindung von Glück und Geld in der öffentlichen Darstellung und Bewerbung von Glücksspielen, insbesondere Lotteriespiele; bei den Indikationsverhältnissen eines gelungenen und sorgenfreien

Lebensabends unter der Voraussetzung eines ausreichenden Geldbesitzes; weitere wesentliche Felder wären Geld und Macht, Geld und Schönheit usw. Ausgewählte Darstellungen wären mit entsprechenden Fragen nach den einschlägigen Sinnverdichtungen zu befragen.<sup>11</sup> Begleitend könnten Schülerinnen und Schüler in Lernaufgaben weitere Materialien und Diskursbestandteile sammeln oder in Portfolios zusammenstellen. Damit wird insgesamt keine umfassende und gar nicht in ihren Ergebnissen wissenschaftlich belastbare Diskursanalyse durchgeführt. Wohl aber – und das ist aus didaktischer Sicht zentral – wird es den Educanden durch solche Mikrodiskursanalyse ermöglicht, im Sinne des weiter oben rekonstruierten Bildungsgedankens Einsicht in die Produziertheit gesellschaftlicher Sinnangebote zu gewinnen. Geld wird als Ergebnis eines diskursiven Konstruktionsprozesses sichtbar und somit auch erst angemessen problematisierbar. D. h. nicht, dass dieses Vorgehen an einer grundlegenden Kritik des Geldes ausgerichtet ist. Wohl aber kann im Anschluss an eine solche Aufbereitung des Lerngegenstandes erst eine angemessene Problematisierung erfolgen: so lassen sich beispielsweise die Materialien zur Geldpolitik für die Sekundarstufe II deutlich grundlegender politisch dechiffrieren, wenn die jeweiligen Konstruktionsleistungen mitberücksichtigt werden.

Bei einem Vorgehen nach der Diskursanalyse fallen die in der didaktischen Methodik zumeist sorgsam getrennten Anforderungsniveaus der Beschreibung (AfN I) und der Analyse (AfN II) zusammen. Aus der Perspektive einer diskursanalytisch-orientierten Didaktik bzw. Methodik ist ein ›unschuldiges passives‹ Schauen nicht möglich. Jedes Beschreiben, jede Beobachtung und Rekonstruktion ist zugleich eine Wiederholung und Bestätigung einer kulturellen Konstruktionspraxis – ein Umstand, der gegenwärtig nur wenig Beachtung findet. Ein diskursanalytisches Vorgehen ist in der Didaktik der Sozialwissenschaften zwar nicht durchgehend sinnvoll, insbesondere, weil es nach wie vor auch in einem nicht unerheblichen Teil um klassische Wissensvermittlung geht. Um aber die aus solchen Vermittlungsprozessen möglicherweise erwachsenen Bildungsprozesse zu fördern, erscheint die Diskursanalyse deutlich mehr Potential zu bieten als ihr in der praktischen Berücksichtigung derzeit zugestanden wird.

## Literatur

- Adorno, T. (2006): *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alkemeyer, T./Budde, G./Freist, D. (Hrsg.) (2013): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Bataille, G. (1994): *Die Erotik*. München: Matthes & Seitz.
- Bataille, G. (1997): *Die Innere Erfahrung*. München: Matthes & Seitz.
- Benner, D. (2012): *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und Basel: Beltz.

11 Darüber hinaus wären Schulmaterialien hinsichtlich ihrer impliziten Konstruktionsleistungen zu befragen. So wird etwas durch die Bildmaterialien in Detjen (2006, S. 141) suggeriert, dass Tauschhandlungen unterhalb eines allgemeinen Tauschäquivalentes Geld mit asymmetrischen Machtverhältnissen korrelieren – Detjen leistet damit durchaus einen Beitrag zu einer spezifischen Konstruktion des Geldes.

- Benner, D./Brüggen, F. (2004): *Bildsamkeit/Bildung*. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 174–215.
- Böhmer, A. (2014): *Diskrete Differenzen. Experimente zur asubjektiven Bildungstheorie in einer selbstkritischen Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Brauns, J. (2007): *Schauplätze. Zur Architektur visueller Medien*. Berlin: Kadmos.
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bührmann, A./Schneider, W. (2008): *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: transcript.
- Butler, J. (1998): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J./Laclau, E./Žižek, S. (2013): *Kontingenz, Hegemonie, Universalität*. Wien und Berlin: Turia + Kant.
- Callan, E. (1997): *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Clarendon Press.
- Comenius, J. A. (2007): *Große Didaktik. Die vollständige Kunst alle Menschen alles zu lehren*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Crary, J. (1996): *Techniken des Betrachters. Sehen und Moderne im 19.ten Jahrhundert*. Basel: Verlag der Kunst.
- Deleuze, G./Guattari, F. (1997): *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie II*. Berlin: Merve.
- Detjen, J. (2006): *Mensch und Politik. 8. Schuljahr Politik-Wirtschaft*. Hannover: Schroedel.
- Diaz-Bone, R. (2012): *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*. Wiesbaden: VS.
- Fischer, S. (2013): *Rechtsextremismus – Was denken Schüler darüber? Untersuchung von Schülervertretungen als Grundlage nachhaltiger Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Friedrichs, W. (2008): *Passagen der Pädagogik. Zur Fassung des pädagogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles Deleuze*. Bielefeld: transcript.
- Friedrichs, W. (2012a): *Poststrukturalistische Perspektiven in der Politikdidaktik*. In: Juchler, I. (Hrsg.): *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 101–112.
- Friedrichs, W. (2012b): *Das eingestellte Subjekt: Einstellungsgenese und -wandel im Spiegel dezentrierter Subjektivität*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 3(1), S. 122–140.
- Fuchs, P. (2011): *Die Verwaltung der vagen Dinge. Essay zur Phantasmatik von Erkenntnispolitik, Wirklichkeitskonstruktion und Erziehung*. In: Reichenbach, R./Ricken, N./Koller, H.-C. (Hrsg.): *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*. Paderborn und München: Ferdinand Schöningh.
- Gebauer, G./König, E./Volbers, J. (Hrsg.) (2012): *Selbst-Reflexionen. Performative Perspektiven*. München: Fink.
- Gille, A. S. (2013): *Die Ökonomisierung von Bildung und Bildungsprozessen aus dispositivanalytischer Sicht*. In: Wenger, J.C./Hoffarth, B./Kumięga, Ł. (Hrsg.): *Verortungen des Dispositiv-Begriffs*. Wiesbaden: VS, S. 73–90.
- Glasze, G./Mattisek, A. (Hrsg.) (2009): *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumsforschung*. Bielefeld: transcript.
- Grammes, T. (1998): *Kommunikative Fachdidaktik. Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Günzel, W. (Hrsg.) (2007): *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Hedtke, R. (2012): *Partizipation ist das Problem, nicht die Lösung*. In: *Polis* 16(3), S. 16–18.
- In: Isin, E. (2002): *Being Political. Genealogies of Citizenship*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jameson, F. (1993): *Postmoderne – Zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus*. In: Huyssen, A./Scherpe, K. (Hrsg.): *Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels*. Reinbek: Rowohlt, S. 45–102.

- Jameson, R. (1997): *Postmodernism. The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.
- Jäger, S./Zimmermann, J. (Hrsg.) (2010): *Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste*. Münster: Unrast.
- Juchler, I. (2013): *Narrationen in der politischen Bildung*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 4(2), S. 36–54.
- Junge, T. (2008): *Gouvernementalität der Wissensgesellschaft: Politik und Subjektivität unter dem Regime des Wissens*. Bielefeld: transcript.
- Kant, I. (1991): *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Werkausgabe Band 12. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keller, R. (2007): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2008): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2012): *Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse*. In: ders./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: VS, S. 69–108.
- Keller, R. (2014): *Wissen in der Perspektive der Diskursforschung*. In: *Polis* 18(2), S. 10–13.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.) (2005): *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit*. Konstanz: UVK.
- Kendall, G./Wickham, G. (2003): *Using Foucault's Methods*. London: Sage.
- Kittler, F. A. (2003): *Aufschreibesysteme 1800/1900*. München: Fink.
- Klafki, W. (1958): *Die didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. In: *Die Deutsche Schule* 50(4), S. 450–471.
- Klieme, E. et al. (2009): *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster und New York: Waxmann.
- Kokemohr, R. (2007): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie*. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, S. 1368.
- Koller, H.-C. (1999): *Bildung im Widerstreit*. München: Fink.
- Koller, H.-C. (2004): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C./Rose, N. (2012): *Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihrer bildungstheoretischen Implikationen*. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS, S. 75–94.
- Kroner, B./Schauer, H. (1997): *Unterricht erfolgreich planen und durchführen: Der Ratgeber aus der Praxis für die Praxis*. München: Aulis.
- Kühn, R. M. (1999): *Un-humanistische Denkweisen. Ansätze zur Überwindung des pädagogischen Humanismus bei Buber, Lévinas, Ballauff und Schaller*. Hohengehren: Schneider.
- Laclau, E./Mouffe, C. (1991): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Landwehr, A. (2008): *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Lange, D. (Hrsg.) (2008): *Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa*. Wiesbaden: VS.
- Lange, D./Himmelfmann, G. (Hrsg.) (2007): *Demokratiebewusstsein. Eine interdisziplinäre Annäherung an die Politische Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Lange, D./Reinhardt, W. (Hrsg.) (2010): *Konzeptionen Politischer Bildung. Band 1: Konzeptionen Politischer Bildung*. Hohengehren: Scheider.
- Lange, D./Fischer, S. (Hrsg.) (2011): *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Hamburg: Argument.
- Lemke, T. (2008): Gouvernementalität und Biopolitik. Wiesbaden: VS.
- Liessmann, K. P. (2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München: Piper.
- Link, J. (2012): Subjektivitäten als (inter)diskursive Ereignisse. Mit einem historischen Beispiel (der Kollektivsymbolik von Maschine vs. Organismus) als Symptom diskursiver Positionen. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS, S. 53–68.
- Lüders, J. (2007): Ambivalente Selbstpraktiken: Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.
- Marchart, O. (2010): Die politische Differenz: Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher-Studien-Verlag.
- Massey, D. (2007): For Space. Los Angeles und London: Sage.
- Maurer, S./Weber S. M. (Hrsg.) (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS.
- Meyer, H. (2013): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen.
- Meyer-Drawe, K. (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim Peter.
- Miller, M. (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miller, M. (2006): Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens. Bielefeld: transcript.
- Muhle, M. (2008): Einleitung. In: Rancière, J. (Hrsg.): Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. Berlin: PolyPen, S. 7–20.
- Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Oeftering, T. (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pazzini, K. J. (1992): Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster: Lit.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Rancière, J. (2007): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen.
- Rancière, J. (2008): Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. Berlin: PolyPen.
- Reckwitz, A. (2008): Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Reich, K. (1996): Systemisch-konstruktive Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voss, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied: Luchterhand, S. 70–91.
- Reich, K. (1998a): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (1998b): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied: Luchterhand.
- Reinhardt, S. (2005): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Renn, J. (2002): Selbstbehauptung. In: ders./Straub, J. (Hrsg.): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt am Main und New York: Campus, S. 238–266.

- Renn, J. (2012): Nicht Herr im eigenen Hause und doch nicht eines anderen Knecht. Individuelle Agency und Existenz in einer pragmatisierten Diskurstheorie. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS, S. 35–52.
- Renn, J./Straub, J. (2002): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter moderner personaler Selbstverhältnisse. In: dies. (Hrsg.): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt am Main und New York: Campus, S. 10–31.
- Ricken, N. (1999): Subjektivität und Kontingenz: Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Riedel, H. (2012): Politik und Co. Politik-Wirtschaft für das Gymnasium. Bamberg: Buchner.
- Rieger-Ladich, M./ Ricken, N. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS.
- Rölli, M. (2003): Gilles Deleuze. Philosophie des transzendentalen Empirismus. Wien: Turia + Kant.
- Rose, N. (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, F. (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflektionen. Bielefeld: transcript.
- Sander, W. (2007): Politik entdecken – Freiheit leben. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schäfer, A. (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Schmidt, T. (2012): »Ich kratz ihr die Augen aus« – Phantasmen einer Welt ohne den Anderen. Bildungsprozessstheoretische Lektüren nach Jacques Lacan. Universität Hamburg: Dissertation, [www.ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2012/5809/pdf/Dissertation.pdf](http://www.ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2012/5809/pdf/Dissertation.pdf), (Abruf 24. 6. 2014).
- Schwanitz, D. (2002): Bildung – Alles, was man wissen muss. München: Goldmann.
- Spilker, N. (2013): Lebenslanges Lernen als Dispositiv – Bildung, Macht und Staat in der neoliberalen Gesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Steenblock, V. (1999): Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften. München: Fink.
- Straub, J./Renn, J. (Hrsg.) (2002): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Wiater, W. (2013): Unterrichtsplanung: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. Donauwörth: Auer.
- Wolf, P. (2010): Gouvernementalität. Kritische Ansätze zur Reflexion des Regiertwerdens am Beispiel des Debattierwettbewerbs Jugend debattiert. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wuttke, C. (2010): Politik-Wirtschaft. Lehrbuch für die Klasse 8. Berlin und Frankfurt am Main: Duden.
- Žižek, S. (1998): Das Unbehagen im Subjekt. Wien: Passagen.
- Žižek, S. (2008): Psychoanalyse und die Philosophie des deutschen Idealismus. Wien: Turia + Kant.
- Žižek, S. (2010): Die Tücke des Subjekts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

*Anschrift:*

Dr. Werner Friedrichs  
 Agora Politische Bildung  
 Institut für Politische Wissenschaft  
 Leibniz Universität Hannover  
 Callinstraße 20  
 30167 Hannover  
[werner@nach-denken.de](mailto:werner@nach-denken.de)